

ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS
Uppsala Studies in Education No 125

Ing-Marie Persson

Krislärande – konfliktfylld anpassning

Pedagogik för samverkan inför samhällskriser



UPPSALA
UNIVERSITET

Dissertation presented at Uppsala University to be publicly examined in Pedagogikum, Sydney Alrutz-salen, Blåsenhus, von Kraemers allé 1, Uppsala, Friday, September 10, 2010 at 13:00 for the degree of Doctor of Philosophy. The examination will be conducted in Swedish.

Abstract

Persson, I-M. 2010. Krislärande – konfliktfylld anpassning. Pedagogik för samverkan inför samhällskriser. Acta Universitatis Upsaliensis. *Uppsala Studies in Education* 125. 258 pp. Uppsala. ISBN 978-91-554-7841-4.

A societal crisis is an emergency that affects many people and large parts of society, threatening life, health, safety and basic values. In a societal crisis, there is a need for coordination between various bodies in the society. Coordination in societal crises has previously been studied mainly from a management perspective. Learning perspectives have been studied to a lesser extent.

The main purpose of this thesis is to increase knowledge about the conditions for developing consensus and establish a common understanding of synergy-effects, a surplus value, for knowledge meetings between individuals from different organizations when they cooperate in the emergency management system. The study seeks to understand to the following questions: 1) What images and ideas do participants bring into the coordination group about societal crisis, how have they developed and changed? 2) How do the participants act when they have different pictures and meet? 3) Can the basic ideas of the research circle be used for knowledge building at knowledge meetings in the emergency management-system? 4) Can the basic ideas of the research circle be used to develop consensus and establish a common understanding of synergy-effects before societal crises happen?

The main study consists of three case studies in three different-sized municipalities. It is based on 36 semi-structured interviews with participants in local crisis management coordination groups, observations during exercises and meetings, document studies and an experiment with the so-called knowledge meeting. The results are compared with complementary studies from two knowledge meetings and two coordination exercises based on observation, questionnaires and evaluations. The individuals, organizations, and structures have been identified as frame factors for coordination groups. The results show that the participants have different images of societal crisis and that coordination is a time-consuming approach requiring cross-perspective learning, interaction, as well as dialogue and reflection skills. The participants eventually develop their crisis learning, i.e. conflict-filled adaptation. A system's opened nature is important for individual learning.

Keywords: crisis learning, dialogical learning, emergency preparedness, coordination, knowledge building, knowledge meeting, societal crisis

Ing-Marie Persson, Department of Education, Box 2109, Uppsala University, SE-75002 Uppsala, Sweden

© Ing-Marie Persson 2010

ISSN 0347-1314

ISBN 978-91-554-7841-4

urn:nbn:se:uu:diva-127986 (<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-127986>)

Printed in Sweden by Edita Västra Aros, a climate neutral company, Västerås 2010.

Distributor: Uppsala University Library, Box 510, SE-751 20 Uppsala

www.uu.se, acta@ub.uu.se

Till
Alice

Innehållsförteckning

1. Inledning	13
Centrala begrepp	15
Syfte och frågeställningar.....	24
Avgränsning och fokus.....	25
Disposition.....	26
2. Bakgrund och tidigare forskning.....	28
Krisberedskapssystemet	28
Genus- och lärandeperspektiv på samhällets krishantering.....	35
Tidigare forskning.....	38
Studier om krisberedskap och krishantering.....	39
Studier om samverkan inom folkhälsoområdet och socialt arbete	44
Studier av lärande genom dialog och samverkan	45
Sammanfattning av tidigare forskning.....	49
3. Lärandeperspektiv på samhällskriser	51
Erfarenheter från några tidigare händelser	51
Pearl Harbor.....	51
Tjernobylikrisen.....	53
Hanteringen av förvarningarna inför 11 september 2001	54
Den svenska hanteringen av flodvågskatastrofen i Thailand.....	55
Kunskap för säkerhets skull - slutsatser.....	56
Vetenskapsteoretiska utgångspunkter	58
Förförståelsen i studien.....	61
Teoretiska utgångspunkter	63
Teorier om individens lärande	63
Dialogens betydelse för kunskapsbildning	68
Organisation och struktur - förutsättningar för kunskapsbildning.....	71
Några tidigare händelser i ny belysning	75
4. Tillvägagångssätt och metoder.....	78
Kunskapsmötets arbetssätt	78
Forskningsdesign.....	80
Tillvägagångssätt.....	81
Utmaningar under forskningsprojektet - omfallsplanering.....	83
Analysstrategi	85
Urval av kommuner	87

Fallstudier.....	88
Intervjuundersökning.....	90
Observationer.....	92
Källor i form av styrdokument.....	93
Försök med kunskapsmöte - trekommunmötet.....	93
Samverkansgruppen – grupp eller nätverk?.....	94
Kompletterande datainsamlingar.....	94
Samverkansövningar.....	96
Försök med kunskapsmöten.....	97
Hur säkra är resultaten?.....	98
5. Resultat.....	102
A. Individperspektiv – bilder och föreställningar av samhällskriser.....	102
Metaforen det trygga paradiset.....	104
Metaforen orosmoln i paradiset.....	106
Händelser och omständigheter tidigt i livet.....	109
Lärande – hur bilder förändras.....	113
Sammanfattning: individnivån.....	124
B. Studier av grupper.....	125
Samverkansförmåga – en förutsättning för samsyn.....	126
Dialogiskt lärande - deltagarröster.....	127
Samverkan - lärande med kunskapsbildande potential?.....	134
Observationer.....	135
Trekommunmötet.....	144
Sammanfattning: gruppnivån.....	148
C. och D. Studier av organisation och struktur.....	149
C. Organisation.....	150
Lärandeperspektivet i styrdokument.....	150
Samverkansgruppen – organisation och mandat.....	153
D. Struktur.....	155
Förutsättningar för kunskapsbildning?.....	156
Sammanfattning: organisation och struktur.....	157
Huvudstudiens resultat ur lärandeperspektiv.....	158
Resultat från kompletterande datainsamlingar.....	160
Styrdokument för myndigheter på regional och central nivå.....	161
Samverkansövning 2007 – observationer i kommun.....	163
Samverkansövning 2008 – observationer på länsstyrelse.....	166
Kunskapsmöten i krisberedskapssystemet.....	170
Juristernas kunskapsmöte 2006.....	171
Miljövarddirektörernas kunskapsmöte 2007.....	174
Resultat av kompletterande datainsamlingar ur lärandeperspektiv.....	177
6. Avslutande diskussion.....	179
Individnivån, A.....	179

Bilder och föreställningar av samhällskriser, hur de uppkommit och förändrats	179
Krislärande.....	182
Gruppenivån, B	183
Lösa nätverk istället för samverkansgrupper	184
Samsyn och gemensam uppfattning?	184
Synergieffekter	186
Lärande genom perspektivförändring.....	187
Reflektionens betydelse för kunskapsbildning	190
Förutsättningar för gruppens kunskapsbildning	192
Organisationsnivån, C	192
Det kommunala sammanhanget.....	192
Kommunens storlek – ett rumsligt perspektiv på lärande.....	194
Att organisera dialogiskt lärande i krisberedskapssystemet	195
Strukturnivån, D	197
Struktur som förutsättning för lärande i krisberedskapssystemet.....	201
Slutsatser	203
Slutsatser utifrån syfte och frågeställningar.....	203
Utbildning för ökad samverkanskompetens	205
Reflektioner.....	205
Fortsatt forskning	207
Professionalisering.....	207
Krislärande för aktörer i krisberedskapssystemet?	207
Integrering av beredskapsaspekter i högskolan?	208
Genusperspektivet.....	208
Terminologin med mera	208
7. Summary	209
Litteraturlista.....	224
Övriga källor:	233
Bilaga 1: Litteratursökning	235
Bilaga 2: Intervjuguide	237
Bilaga 3: B. Studier av grupper - intervjumaterialet.....	238
Bilaga 4: Trekommunmötet – ett försök till kunskapsmöte.....	246
Bilaga 5: Styrdokument för myndigheter på regional och central nivå	247
Bilaga 6: Utvärdering av kunskapsmöte med jurister 2006	249
Bilaga 7: Utvärdering från kunskapsmöte med miljövardsdirektörer.....	253
Bilaga 8: Mina rekommendationer vid kunskapsmöten.....	257

Förord

Denna avhandling riktar jag framför allt till aktörer i krisberedskapssystemet. Vad jag har funnit är detta den första avhandlingen inom pedagogikämnet som handlar om krisberedskapssystemet och dess förutsättningar för kunskapsbildning. Jag hoppas den ska inspirera till fler avhandlingar och studier.

Efter tre års arbete på 80 procent med forskningsprojektet Pedagogik för samverkan inför samhällskriser, vill jag först och främst tacka alla på dåvarande Krisberedskapsmyndigheten som har möjliggjort min dröm att forska. Att till 20 procent ha kvar kontakten med mina arbetskamrater var ett lyckat arrangemang. Den kontinuitet detta inneburit har fått betydelse för sammanhangen mellan teori och praktik i projektet. Projektet innebar många resor i landet, ofta till institutionen för pedagogik vid Växjö universitet, varifrån projektet leddes av professor Lars Holmstrand. Jag vill tacka dig för din lyhördhet som projektledare och samtidig handledare. Du har hela tiden uppmuntrat mig och lotsat mig förbi de skär jag riskerat gå på. Tack också till personal vid institutionen, jag tänker särskilt på professor Gunilla Härnsten som läst, lyssnat, kommenterat och tipsat. Tack båda två för gästfriheten och alla tillfällen för kunskapsbildning i generös och inspirerande omgivning!

Jag vill tacka professor Christina Gustafsson, min handledare de senaste åren när det blev klart att avhandlingen skulle läggas fram i Uppsala. Dina läsningar och synpunkter på avhandlingsmanus har framför allt tillfört läsarperspektivet, vad läsaren behöver veta om definitioner, överhoppade tankelädd och förgivettagna kunskaper om samhällets krisberedskap. Tack docent Bo Talerud på Försvarshögskolan, som läst manus och lämnat ovärderliga synpunkter, exempelvis när det gäller balansakten mellan statstjänsteman och forskare. Professor Ulla Riis som läst manus och lämnat synpunkter, vill jag också tacka. Ingegerd Öfverstedt vill jag tacka för tålamod och stöd på alla sätt. Professor Sverker Lindblad som uppmuntrade mig och i inledningsskedet kopplade samman mig med Lars Holmstrand och Gunilla Härnsten vill jag också tacka. Tack Margareta Gunnarsson vid MSB:s bibliotek som har hjälpt mig med olika litteratursökningar. Ett särskilt tack vill jag rikta till fil. dr. Inger Dahlgren som i likhet med mig har erfarenheter av att forska på både sin egen praktik och förebyggande samverkansarbete. Din erfarenhet av den speciella problematik som samverkan mellan olika professioner bär med sig innebar ett enormt stöd för mig.

Utän personalen i de tre forskningskommunerna som på alla sätt varit tillmötesgående hade detta forskningsprojekt och denna avhandling inte kom-

mit till stånd. Tack för allt arbete ni har lagt ned! Beredskapssamordnarna vill jag tacka särskilt som varit mina nyckelpersoner och lotsat mig i den kommunala förvaltningsorganisationen.

En samverkansväv har successivt vuxit fram. Jag vill tacka flera personer i Hallands län, beredskapssamordnare och andra tjänstemän men särskilt Ulla-Britt Petersson och Ulf Jallander på länsstyrelsen, fil. dr. Agneta Hansson och docent Hans Bengtsson på Högskolan i Halmstad. Med er samverkansförmåga har jag fått en vision om att samverkan är möjlig, rolig och kunskapsbildande. Agneta, som jag lärt känna i andra sammanhang på NUTEK, hade kreativa idéer om hur krisberedskap skulle kunna planteras på Högskolan. Idén med studentuppsatser bar genast frukt och särskilt Ulla-Britt och Hans blev viktiga handledare för en rad studenter. Bland studenter som skrivit uppsatser inom ämnesområdet i samarbete med olika länsstyrelser vill jag nämna Malin Eriksson. Med Malin hade jag många inspirerande samtal. Malin och många andra "krisberedskapsstudenter" har anställts i "branschen".

Ett alldeles särskilt tack vill jag rikta till Ag Kompetensutveckling, alla som ingått i arbetsgruppen sedan 2000 men främst dess ordförande försvarsdirektör Claes Wiberg. Du har alltid varit beredd att förverkliga och utveckla min idé om kunskapsmötet, såväl på planeringsmöten som under kunskapsmöten och utvärderingsmöten. Clarence Crafoords bok om den införlivande dialogen inspirerade mig och jag tog kontakt med dig. Tack för uppmuntran, telefonsamtal och mejl!

Sammanhang och kontinuitet har jag också fått i olika seminarier jag följt, som tisdagsgruppen och FLIN-seminariet, dvs. Forskning och utbildning för LIVslång Nyfikenhet. Tack alla, för allt stöd och läsning av manus! Stort tack vill jag även rikta till förlagschef Cecilia Runnström, kulturattaché Dan Traub och redaktör Ulf Wahlström som läst manus och lämnat synpunkter.

Tack mina närmsta grannar Åke och Kerstin Edfelt och familjen Dahlqvist som uppmuntrat mig. Vänner och släktingar har sett mig vid allt glesare tillfällen under avhandlingsarbetet. Tack för att ni hade tålamodet att vänta. Jag vill särskilt tacka Idun Hansson, Ann Kjellson och Christine Larsson. I den närmsta kretsen vill jag tacka Ingegerd Paulsson som uppmuntrat mig och fört spännande lärande dialoger, min mamma Allie som från början stimulerat mitt intresse för kunskapsbildning. Martin som varit min IT-support vill jag tacka särskilt för hjälp med figurer i avhandlingen. Tack, Anna Maria och Daniel Fristam som hjälpt till med översättningen. Job, min käre vän, vill jag tacka för läsning av manus, för att ha förgyllt min forskartillvaro med inspirerande och kunskapsbildande dialoger. Slutligen vill jag tacka lilla Alice som med sin utforskande blick och sitt leende väckt min oändliga kärlek.

Stockholm, maj 2010
Ing-Marie Persson

1. Inledning

En samhällskris är en kris som drabbar många människor och stora delar av samhället samt hotar grundläggande värden och funktioner. Den är oväntad, utanför det vanliga och vardagliga och hotar liv, hälsa, säkerhet och grundläggande värden. Att hantera en samhällskris kräver krissamverkan. Syftet med krissamverkan är att identifiera beroenden mellan samhällets olika verksamheter, exempelvis att resurser inom en verksamhet måste hanteras samordnat med resurser från andra verksamheter¹. Samhällskrisens omfattning och unika karaktär gör att vitt skilda samhällsaktörer förväntas kunna samverka. Samtidigt behåller varje aktör ansvaret för sin verksamhet. Samverkan är en prioriterad uppgift för att förebygga och hantera samhällskriser. Både i mitt tidigare arbete på Krisberedskapsmyndigheten, KBM, och i mitt nuvarande arbete på Myndigheten för samhällsskydd och beredskap, MSB, har det visat sig att samverkan är svårt. Hur samverkan kan underlättas ser jag som en utmaning för både forskarsamhället och aktörer i krisberedskapssystemet. Hur kan arbetssätten för samverkan utformas och vilka faktorer gynnar kunskapsbildning? Inledningsvis vill jag ge en skiss utifrån ett vetenskapligt och ett samhälleligt perspektiv av vad forskningen sagt om samverkan och vad regelverket säger.

Avhandlingen handlar om pedagogiska arbetssätt, samverkan och samhällskriser. I fokus står ett lärandeperspektiv på samverkan. Samverkan i det här fallet handlar om samverkan mellan olika verksamheter i samhället, dvs. det som i forskningen benämns interorganisatorisk samverkan. Det lärandeperspektiv på samverkan jag studerar handlar om att individer från olika verksamhetsområden behöver förstå varandras verksamheter i en viss omfattning och med ett visst djup för att upptäcka konsekvenser av olika val och kunna utforma koordinerade beslutsunderlag för hur beroendeförhållanden kan hanteras. Ur samhällsperspektivet handlar samhällskriser bland annat om krisberedskapssystemet, dess principer och den proaktiva hanteringen av samhällets kriser. Jag anlägger ett lärandeperspektiv på den proaktiva hanteringen (föreskedet), dvs. aktiviteter av förebyggande och förberedande slag som planering, risk- och sårbarhetsanalyser, utbildning och övning.

Svårigheterna med samverkan i samhällskriser beskrivs i olika rapporter (KBM dnr 1138/2004:8; KBM dnr 0952/2006:51; KBM dnr 0887/2006:58-59; KBM dnr 1470/2007:8). Vid såväl övningar som faktiskt inträffade sam-

¹ Prop. 2007/08:92:77. Kris och Krisberedskap. Se vidare avsnittet *Krisberedskapssystemet*.

hällskriser visar utvärderingar och studier att förmågan att samverka är bristfällig och otillräcklig. *Tidigare forskning* (se nedan) tyder på att samverkan är svårt och att termen samverkan i dessa sammanhang har blivit ett modebegrepp, ett mantra, som ofta kan sakna konkret innehåll. Svårigheten att samverka i samhällskriser kan även bero på att bilden av händelsen till en början saknas, som i fallet med klimatförändringarna. Det har tagit många år att någorlunda enas om bilden av klimatförändringarna (SOU 2007:60). För samhällets aktörer blir den första åtgärden att ta reda på händelsens karaktär. I mer akuta skeden (underskedet) - som kan vara konsekvenser av nämnda klimatförändring, exempelvis översvämningar, stormar och skred - är givetvis målet och bilden som aktörerna arbetar mot känd; att rädda liv och trygga grundläggande värden av olika slag i samhället. När olyckor är komplicerade, överraskande, stora, resurskrävande och över gränsen för vad varje aktör kan hantera med normala rutiner och resurser måste aktörerna synkronisera samverkan på olycksplatsen. En viktig fråga som gäller all samverkan är *hur* samverkan kan utvecklas som arbetsform. Vilka aktörer är berörda av problematiska situationer, oväntade eller överraskande händelser? När dessa aktörer identifierats och kommit till tals är tanken att de ska kunna bilda en gemensam lägesbild eller en gemensam lägesuppfattning av händelsen. Samverkan ur lärandeperspektiv har enligt min mening använts alltför lite och sällan. Forskning om hur en gemensam uppfattning kan bildas verkar ha fokus främst på ledningsperspektivet (se *Tidigare forskning*), medan fokus utifrån ett lärandeperspektiv är otillfredsställande studerat. Om en grupp, bestående av representanter från flera olika samhällsverksamheter, kan enas om en gemensam uppfattning menar jag att detta kan innebära att kunskapsbildning ägt rum på individ- och gruppnivå. I sin tur kan detta lärande leda till ökad krishanteringsförmåga under en samhällskris.

En förberedande studie (Persson 2002) låg till grund för dialoger för verksamhetsutveckling i Hallands län 2003, ”dialogprojektet”. Dialogerna utformades med forskningscirkeln² som modell och utvärderades av fil.dr. Kjell Eriksson och fil. dr. Agneta Hansson vid Högskolan i Halmstad (Eriksson 2003; Hansson 2003). Ett utvecklande samarbete har sedan skett mellan länsstyrelsen, Högskolan och Krisberedskapsmyndigheten. Inspirerad av den positiva utvecklingen ville jag gå vidare och tillsammans med forskare i pedagogik vid Uppsala universitet och dåvarande Växjö universitet testa ett pedagogiskt förhållningssätt för hur aktörer kan utveckla sin förmåga att samverka före samhällskriser.

I planeringen av forskningsprojektet tänkte jag att det är allmänt sett intressant att studera hur lärande sker i heterogena grupper som ska samverka. För personer som har som uppgift att i samverkan förebygga och hantera kri-

² Forskningscirkeln är en form för kunskapsbildande processer som bygger på viljan att tränga in i gemensamma problem och att detta är möjligt i en reflekterande dialog (se vidare Holmstrand & Härnsten 2003:20).

ser tänkte jag att samverkan kan bli mer problematisk om personerna gör skilda riskbedömningar och har olika uppfattningar om samhällskriser. Skilda uppfattningar och hur olikheterna hanteras i förväg (föreskedet) kan få betydelse för hur samverkan under krishantering fungerar. För att förstå grunderna för olika uppfattningar vill jag veta vilka bilder och föreställningar deltagarna i några samverkansgrupper har om samhällskriser, hur de uppkommit och förändrats. I en kommun kan en samverkansgrupp bestå av gruppdeltagare som är representanter från kommunens förvaltningar och kommunala bolag, exempelvis räddningstjänst, socialförvaltning, tekniska förvaltningar (vatten och avlopp, gatukontor, energiförsörjning), kultur, stadsbyggnad, barn- och ungdomsförvaltning, miljöförvaltning, bostadsförvaltning. Jag såg föreställningar och bilder om sådant som kan associeras med samhällskriser som utgångspunkten för resultatet i en samverkansgrupp. Jag tänkte också att personernas skilda uppfattningar ställs mot varandra när de arbetar tillsammans i en samverkansgrupp. Jag ville förstå hur deltagarna gör när har olika bilder och möts. Hur gör de för att överbrygga sina skilda synsätt och enas om vilka åtgärder som ska vidtas för att förebygga och hantera samhällskriser? En viktig fråga i sammanhanget är att personer med skilda uppfattningar kanske underlåter att föra fram sitt synsätt om det finns ett dominerande synsätt. Sådant underlåtenhet kan innebära att risker för allvarliga konsekvenser inledningsvis förblir dolda och därigenom får förödande följder för samhället, människor och för viktiga samhälleliga värden. I forskningen används Janis (1982) term groupthink. Jag vill veta om den gemensamma uppfattningen riskerar leda till groupthink. Kan kunskapsmötet motverka groupthink eller ”likhetstänkande” som Ellström (1996:171) beskriver fenomenet? Jag menar att det är viktigt att fastlägga kriterier för hur personerna kan komma fram till samsyn, en gemensam uppfattning med synergieffekter som ger ett *mervärde*. Om kriterier identifieras finns förutsättningar att sprida modeller för hur kunskapsbildning i samverkan, kunskapsmöten, kan gå till både inom krisberedskapssystemet och allmänt när samverkan tillämpas. Min ideala utgångspunkt är ett möte mellan självständiga individer som har en vilja och nyfikenhet att öka sin medvetenhet och kunskap om sitt eget och andras perspektiv på gemensamma och komplexa problem. För att planera ett sådant möte krävs pedagogiska arrangemang, som bygger på ett visst syfte, en viss form och särskilt utvalda deltagare (min definition av kunskapsmöte).

Centrala begrepp

I det följande definierar jag några *centrala begrepp* som KBM använt när lärande och samverkan diskuteras inom krisberedskapssystemet.

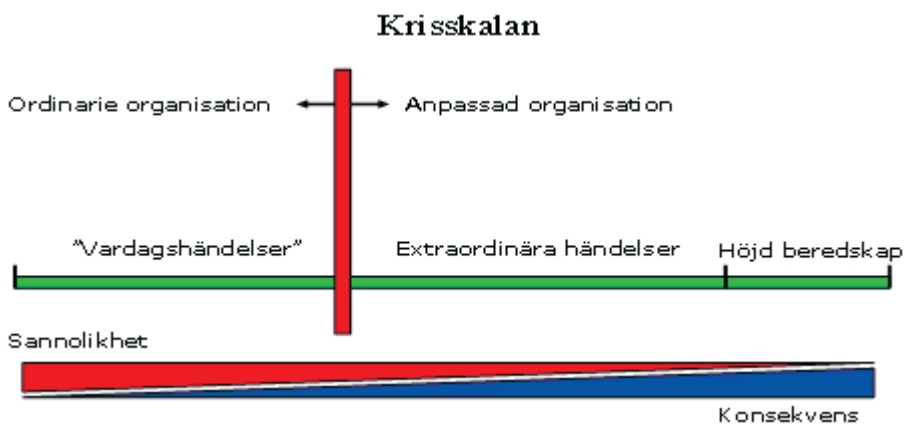
I krisberedskapssammanhang tycks detta forskningsprojekt vara det första i sitt slag, nämligen arbetslivspedagogikens och vuxenpedagogikens synsätt

och kunskaper applicerade på interorganisatorisk samverkan (se *Inledning*) inom krisberedskapssystemet före en kris. Flitigt användande av vissa begrepp och hur vi använder dem visar att vi kanske lägger olika betydelse i dem. Exempel på sådana begrepp är *kunskap, lärande, samverkan, gemensam uppfattning, paradigmskifte och kollektivt lärande*. De kommer att behandlas i det följande.

Samhällskrisens karaktär innebär att kunskap om händelsen behöver konstrueras i en process tillsammans med olika aktörer i samhället, medan kunskaper om vardagsolyckor ofta redan finns. Detta innebär att utvecklad kunskap från en viss samhällskris i fortsättningen finns för denna typ av samhällskris. Händelsen kan sägas ha genererat en kunskapsbildningsprocess som leder till att kunskap byter skepnad och blir kunskap som finns. Att kunskap på detta sätt kan ses som att den byter skepnad ställer stora krav på utbildning och utbildningsanordnare. Aktörer med kunskapsbildande och kunskapsförmedlande uppdrag kan fylla en uppgift för att exempelvis undvika att samhället upprepar begångna misstag. Slutsatsen kan då förenklat bli att om dessa händelser upprepas beror det på brister i bevarandet och förmedlingen av den kunskap som finns. Men i forskningsperspektivet måste kunskap hela tiden återerövas och göras till egen personlig kunskap för att den ska kunna införlivas i det personliga kunskapsbygget (Freire 1972:71).

Forskningen om kunskapsyn och föreställningar om kunskap är en omfattande epistemologisk diskussion sedan långt tillbaka i historien (exempelvis Perry 1970; Belenky et al. 1986; Kitchener & King 1990; Marton et al. 1993; Stensmo 1994). Synen på kunskap skiljer sig åt i forskningen på olika sätt. I avhandlingen utgår jag från objektkunskap och procedurkunskap när jag skriver kunskap om *vad* och kunskap om *hur*, dvs. innehåll och form. I krisberedskapen betraktas kunskap antingen som produkt eller som process, dvs. kunskap ses antingen som något som finns, *kunskapsfragment* och *kunskapsstrukturer*, eller något som utvecklas, *kunskapsbildning* och *utveckling av strukturer*. Jag ser lärandet som sättet att komma åt både innehåll och form (Wikström & Normann 1994; Ellström 1996).

Jag anser att båda synsätten, kunskap om vad respektive hur, är relevanta för kunskap om beredskapsarbetet och att de är komplementära. Det betyder att jag ser att kunskap om "vardagshändelser" i viss mån finns, medan kunskap om samhällskriser mer eller mindre måste utvecklas. För att förstå skillnaden mellan "vardagshändelser" och en extraordinär händelse, samhällskris, relateras dessa på en så kallad hot- och krisskala tillsammans med sannolikhet och konsekvens, se figur 1:1 Hot- och krisskalan. Sannolikheten att vardagsolyckor av olika slag inträffar är stor. Samhället har därför kunskap om hur frekventa olyckor kan hanteras och kan förmedla denna kunskap i t ex utbildningar för olika yrkeskategorier. Sannolikheten att samhällskriser av olika slag inträffar är å ena sidan avsevärt mindre men får å andra sidan vittgående och förödande konsekvenser. Samhället har därför skaffat sig en beredskap för att hantera frågor om hur kunskap om unika



Figur 1:1 Hot- och krissskalan (Källa: Omarbetning av Kommunpaketet, KBM:s utbildningsserie 2003).

samhällskriser kan utvecklas. Sådan beredskap bygger bland annat på samverkan mellan olika verksamhetsområden (sektorer) före och under en samhällskris och syftar till att utveckla en gemensam lägesuppfattning. Syftet med lägesuppfattningen är att kunna hantera samhällskrisen samordnat och fatta koordinerade beslut. Kravet att kunna bilda en gemensam, övergripande uppfattning eller bild av en händelse som underlag för koordinerade beslut gör att det går att tydliggöra effekten av lärandet och därmed också att studera effekten av en utbildning, en övning eller ett kunskapsmöte. När en sådan gemensam uppfattning eller bild utvecklas finns förutsättningar för att enas om vad som måste göras för att hantera beroenden mellan olika verksamheter. I en sådan process krävs att gå från ord till handling dvs. både teoretisk kunskap och praktisk kunskap, med andra ord: att enas om problemet och göra något åt det. Ett sätt att definiera lärande och kunskap i krisberedskaps-sammanhang är att relatera till handling. Ellström (1996) ser följande relation mellan handling, kunskap och lärande:

Handlingsnivå	Kunskapsnivå	Lärandenivå
Rutinbaserat handlande	Implicit (tyst) kunskap	Reproduktivt lärande
Regelbaserat handlande	Procedurkunskap ("knowing how")	Metodstyrt lärande
Kunskapsbaserat handlande	Teoretisk kunskap ("knowing that")	Problemstyrt lärande
Reflektivt handlande	Meta-kognitiv kunskap	Utvecklingsinriktat, (kreativt) lärande

Figur 1:2 Samband mellan kunskapsnivå, lärandenivå och handlingsnivå (Ellström 1996:160).

Enligt Ellström finns kunskap på olika nivåer beroende på grad av medvetenhet. Medan tyst kunskap finns på omedveten nivå finns metakognitiv kunskap på medveten nivå. Låg grad av medveten kunskap kan vara tyst och förgivet tagen kunskap. Hög grad av medveten kunskap kan vara metakognitiv kunskap och innebär förutsättningar och förmåga att reflektera över den egna kunskapen, exempelvis över konsekvenser för medvetet valda handlingar (reflektivt handlande). Lärandet handlar i detta fall om förmåga att reflektera, exempelvis över sin kunskap och sina handlingar. Jag anser att Ellströms beskrivning av sambanden mellan handling, kunskap och lärande är relevanta för hanteringen av både vardagsolyckor och samhällskriser. I både vardagsolyckor och samhällskriser har kunskap kopplingar till samtliga handlingsnivåer. Hjärt- lungräddning är ett exempel som kräver rutinbaserat handlande i båda fallen. Kunskap om hjärt- lungräddning finns och kan betraktas som kunskapsfragment. Att lära sig hjärt- lungräddning kräver reproduktivt och metodstyrt lärande. Reflektivt handlande krävs också i båda fallen av exempelvis räddningsledaren. Omfattningen av reflektivt handlande ökar inför en samhällskris, exempelvis en pandemi³ eftersom den kräver förmåga till reflektivt handlande och metakognitiv kunskap av många yrkeskategorier i samhället. Vilka förberedelser behöver göras inom olika verksamheter och försörjningssystem för att samhället ska fungera under en pandemi? Enskilda yrkeskategorier kan sägas sitta inne med kunskapsfragment som behövs för att förstå konsekvenser i ett samhälleligt perspektiv. Det samhälleliga perspektivet, menar jag, kan endast utvecklas med hjälp av *kunskapsbildning* som Ellström benämner utvecklingsinriktat, kreativt lärande, se figur 1:2.

Olika aktörer i krisberedskapssystemet innehar tyst yrkeskunskap. Tyst kunskap, tacit knowledge (Polanyi 1966), är av intuitivt slag och kan jämföras med omedveten förförståelse. Att kunskapen är tyst betyder att det finns saker som vi kan, utan att vi behöver kunna uttrycka det i ord. Molander (1993:44ff) fokuserar tre innebörder av tyst kunskap om yrkeskunskap. Den första innebörden är sådan kunskap som inte kan beskrivas eller uttryckas i ord t ex en viss yrkeskunskap. Den andra innebörden av tyst kunskap är det ”tyst förutsatta” eller ”det underförstådda” i kunskapen. Det underförstådda kan vara vissa handlingsvanor som individen lutar på. Kunskap kan inte byggas på enbart ifrågasättanden, t ex vissa handgrepp och omdömen. Den tredje innebörden av tyst kunskap är sådan kunskap som blivit tystad, ”den tystade” dvs. det som inte fått röst eller tillåtits få röst. När individer deltar från vitt skilda verksamheter i samhället för att hantera en samhällskris bär de sannolikt med sig omfattande tyst förutsatt och förgivet tagen kunskap. Tyst kunskap behöver då medvetandegöras och uttryckas i ord. Detta är ett villkor för att samverkan ska ge positiv effekt, exempelvis i koordinerade beslut

³ Pandemi är en epidemi som sprids över världsdelar, exempelvis spanska sjukan, asiaten m.fl. (NE 1998). Den nya influensan A(H1N1), den så kallade svininfluensan, ses som en pandemi.

mellan olika verksamheter. Av denna anledning fokuserar jag i avhandlingen på *kunskapsbildning* inför samhällskriser. Det innebär att individer före samhällskrisen utvecklar kunskap i samverkan.

I avhandlingen ser jag individens *lärande* som en förutsättning för att kunskap ska kunna realiseras i handling. Enligt Larsson (1996) bärs kunskap av människor som individer. Han definierar *lärande* som ”vår tolkning av något förändras” (a.a.:12) eller ”som förändringar i tolkningen av något i omvärlden eller förändringar i sättet att handla” (a.a.:15). Vi tolkar världen utifrån olika kulturella och sociala sammanhang. Lärande uppstår när mönster i form av tolkningar och handlingsmönster förändras. Ska någon förändring ske måste dessa tankar och handlingar utmanas. En spänning måste finnas för att en lärandeprocess ska uppstå. Larsson fokuserar på lärandets förändrande kraft och förmåga, men lärande har också en anpassande och konserverande kraft och förmåga. Lärandets förändrande förmåga representeras av det utvecklingsinriktade (kreativa) slaget av lärande, dvs. *kunskapsbildning*. Lärandets anpassande och konserverande förmåga representeras av reproduktivt eller metodstyrt lärande (anpassningsinriktat lärande), se figur 1:2. Ellström (1996) ser detta som en nödvändig form av lärande för att behärska elementära principer och regler eller för att hantera återkommande problemsituationer, men det är samtidigt inte bra om lärandet begränsas till denna typ av drill eller rutin. Det kreativa lärandet innebär att uppgiften, målen eller förutsättningarna, metoden och resultatet inte är eller tas för givna (a.a.:151, 157f).

Uppfattningen om vad kunskap är påverkar förhållningssättet till det egna *lärandet*, enligt Belenky et al. (1986) och Kitchener & King (1990). Lärande är sättet att vinna kunskap på. En enkel *kunskapsuppfattning* är exempelvis att det finns objektiva sanningar om verkligheten som kan hämtas från auktoriteter, men förhindrar självständig kunskapsutveckling. Lärandet begränsas i sådana fall till faktainläring och faktaåtergivning (jfr *kunskapsfragment* ovan). En mer komplex kunskapsuppfattning kan exempelvis handla om att det alltid finns flera olika sätt att se och förstå och att man kan komma fram till en för tillfället bästa uppfattning. En sådan kunskapsuppfattning kan underlätta att hantera illa strukturerade problem (Wilhelmsson 2006:364) som komplexa samhällskriser ofta handlar om och där det inte finns några enkla rätta svar (jfr *kunskapsbildning* ovan).

Annan tidigare forskning för krisberedskapssystemet och dess förmåga anser jag hittills gett en ytlig bild av vad *lärande* handlar om. När lärandet beskrivs handlar det främst om vad, dvs. innehållet i lärandet. Vad-frågor, exempelvis innehållet i utbildningar, är givetvis viktiga för att utveckla krisberedskapen. Det som hittills saknas i stor utsträckning är svaren på hur-frågor. Hur kan samverkanslärande utvecklas eller hur kan krislärande⁴ utvecklas? Hur eller med vilka förutsättningar kan samverkanslärande använ-

⁴ Krislärande eller konfliktfylld anpassning beskrivs i avsnittet *Teoretiska utgångspunkter*.

das proaktivt för bildandet av en gemensam uppfattning, dvs. före samhällskriser? Samhällskrisens karaktär är sådan att hanteringen kräver handlingsutrymme exempelvis för analys av hur problemet uppstått och kan lösas, om problemet rör helheten, större områden, processer eller beroenden mellan flera system och om samhällets samlade resurser kan behöva samordnas. Jag anser att lärandet måste få lov att vara tidskrävande när de samverkande individerna reflekterar över problemets olika aspekter och när uppgift, metod och resultat är mer eller mindre okända. Reflektion innebär en kritisk prövning av de föreställningar om verkligheten ("mentala modeller") (a.a.:169) som kan förekomma i exempelvis en samverkansgrupp.

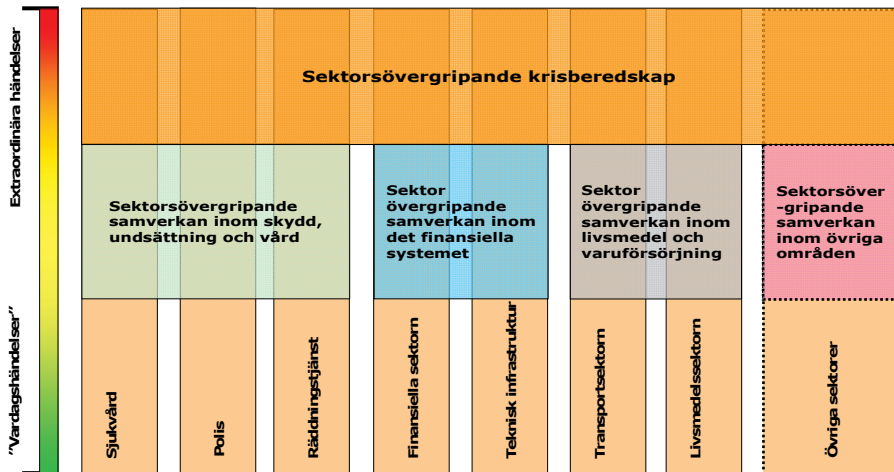
Ekman (2004:199f) har funnit att lärande är ett begrepp som används frekvent och odefinierat även inom akademien. Resultatet av lärandet kan vara positivt eller negativt. Vi utgår i allmänhet från att lärande är positivt och ska leda till ett önskvärt förändrat beteende. Om lärandet är negativt kan utfallet bli fragmentering (Wertsch 1998:5), inlärd hjälplöshet (Seligman 1975; Lernerlöf 1986; Eberhard 2006) eller icke-lärande. I grupper kan negativt lärande innebära att det förändrade beteendet leder till groupthink (Janis 1982). Effekten av lärandet kan bli systemlydnad, dvs. "att ge upp intresset för genuin förståelse" (Larsson 1996:23). Ellström (1996:149) ser negativa konsekvenser av lärande i form av passivisering, underordning, minskad kompetens. Negativa effekter av lärande i samhällskriser kan bli förödande för liv, hälsa, miljö och grundläggande värden som demokrati, rättssäkerhet och mänskliga rättigheter (Ds 2006:1).

Samverkan ses allt oftare som en viktig åtgärd för att uppnå olika syften och målsättningar. Kravet på samverkan finns inom vitt skilda områden, exempelvis under FN-uppdrag i krigshärjade länder (Prop. 2005/06:133), för att komma åt ekonomisk brottslighet och samverkan inom folkhälsoområdet vid rehabilitering. Andra exempel är samverkan vid biståndsbedömning för vårdbehövande och specialpedagogiska insatser för elever med olika diagnoser. Resenärer exempelvis märker när samverkan mellan olika reseföretag är bristfällig. Järnvägsföretag, länstrafik och lokaltrafik måste samverka för att tidtabellerna ska bli samordnade. En professionell samverkan mellan reseföretagen kan vara den avgörande faktorn för resenären att låta bilen stå och samtidigt kunna tillgodose ett samhälleligt perspektiv. I krishanteringssammanhang definieras samverkan och *samordning* på följande sätt:

Samverkan avser den dialog som sker mellan självständiga och sidoordnade samhällsaktörer för att samordnat uppnå gemensamma mål/.../Samordning avser aktivitet som innebär att se till att den verksamhet som bedrivs av olika samhällsorgan genomförs med utgångspunkt i gemensamma planeringsförutsättningar och att själva genomförandet inte präglas av divergerande mål mellan olika samhällsorgan (Prop. 2001/02:158:183; Prop. 2007/08:92:79; SOU 2007:31:50).

Med *samverkan* avser jag i avhandlingen en kunskapsbildande och perspektivöverskridande dialog mellan individer för samordnat handlande av aktörer inför ett komplext samhälleligt problem som kan vara en samhällskris. En förutsättning för samverkan är organisation, dvs. hur samhället eller en myndighet organiseras får betydelse för samverkansförmågan.

Samverkan ökar komplexiteten



Figur 1:3 Figuren visar relationen mellan verksamheter/sektorer och verksamhetsövergripande/sektorsövergripande krisberedskap, horisontell och vertikal samverkan inom och mellan verksamheter beroende på händelsens karaktär som vardagshändelse eller extraordinär händelse (Källa: KBM 2008, info-material, Sektionen för kompetensutveckling).

Jag ser två slags samverkan som kan beskrivas i metaforerna "hängrännor" och "stuprör" (jfr figur 1:3 ovan). Horisontell samverkan är hängränna, dvs. verksamhetsövergripande/sektorsövergripande samverkan mellan olika verksamheter i samhället. Sektorsövergripande är något som spänner över flera olika sektorer eller får konsekvenser för flera olika områden (SOU 2007:31:49). Vertikal samverkan är stuprör, dvs. verksamhet inom en sektor och har i olika utredningar framför allt behandlats som ett ledningsproblem. En sektor är ett verksamhetsområde, t ex. el- och telesektorn eller hälso- och sjukvårdssektorn. Inom en sektor finns ofta flera aktörer med utpekat ansvar för olika delar. Sektorsansvar avser en myndighets ansvar inom sitt verksamhetsområde (a.a.:49). *Tvärsektoriellt* är något (t ex. en fråga eller verksamhet) som behöver hanteras inom flera verksamheter/sektorer på samma gång. Miljöfrågor, krisberedskapsfrågor och jämställdhetsfrågor är exempel på frågor som idag hanteras tvärsektoriellt (a.a.:49). Jag skiljer på begreppen

tvärsektoriell och interorganisatorisk av följande skäl. Begreppet tvärsektoriell verkar vara överordnat begreppet interorganisatorisk. I sektorsbegreppet lägger jag en vertikal och hierarkisk dimension och i begreppet interorganisatorisk lägger jag en horisontell och jämbördig dimension. I forskningen diskuteras interorganisatorisk samverkan i termer av integration och fält.

Om och när samverkan fungerar kan deltagarna skaffa sig en *gemensam lägesbild* och en *gemensam lägesuppfattning*. ”Lägesbild är en sammanställning av uppgifter för att få en bild över vad som hänt, händer eller kommer att hända” (Prop. 2007/08:92:78). *Gemensam lägesuppfattning* är ett bredare och djupare begrepp och som är kopplat till beslutsprocesser. Våren 2008 infördes ytterligare ett begrepp, *samlade lägesbilder*, som inte definieras närmare:

Förmågan att skapa samlade lägesbilder bör stärkas/.../ Regeringen vill betona vikten av att stärka horisontella och vertikala strukturer för samordning i olika faser av krisberedskapsarbetet. Begreppen lägesbild och lägesuppfattning är i detta sammanhang viktiga./.../Lägesuppfattning är en bedömning av hur det som inträffat påverkar aktörens sammanhang. Aktörens lägesuppfattning bygger således på en lägesbild (Prop. 2007/08:92:18).

För närvarande finns således tre olika begrepp som tidsmässigt innebär att aktörens lägesbild kommer först, därefter lägesuppfattning och slutligen samlade lägesbilder. Sett i ett något längre tidsperspektiv kommer samlade lägesbilder sannolikt att vara av vikt för att aktörerna ska kunna samordna sina insatser och arbeta mot en gemensam inriktning och målsättning (a.a.). I *gemensam uppfattning* inför en samhällskris lägger jag att självständiga samhällsaktörer i en perspektivöverskridande och kunskapsbildande dialog har uttryckt sitt verksamhetsperspektiv och vidgat detta till en gemensam bild som aktörerna enas om är ett samhälleligt perspektiv. Det samhälleliga perspektivet utgör en horisontell bild som ger ett *mervärde*, se figur 1:3. Jag använder horisontell⁵ som metafor för helhetsbild eller *samsyn* och för att få en mer fullständig bild med hjälp av att inta flera olika perspektiv, synvinklar eller synsätt (mervärdet). För att kunna inta en vidgad horisontell bild antar jag att förmåga till omsorg om helheten (Ellström 1996:143) och samverkansförmåga krävs. Samverkansförmåga antar jag kan utvecklas proaktivt av individer i samverkansgrupper.

Paradigmbegreppet lanserades av Kuhn i ”The Structure of Scientific Revolutions” (1962/1992). Paradigmat teorin handlar om förändringen av grundläggande idéer om hur världen är uppbyggd. Med paradigm menar Kuhn ”de allmänt erkända vetenskapliga landvinningar som för en tid står som modeller för problem och lösningar för ett speciellt vetenskapligt samfund” (Kuhn 1962/1992:11). Sedan dess har mycket skrivits om paradigm och paradigmskiften inom olika vetenskapsgrenar. Kuhns tänkande var in-

⁵ Se vidare avsnittet *Vetenskapsteoretiska utgångspunkter*.

spirationskälla för bland annat socialkonstruktivismen⁶ på 1970-talet (Wennerberg 2001:169) och för forskningen om begreppsförändringar (Vosniadou 2008). Den vetenskapliga kunskapen växer när individer flyttar sig från det ena paradigmet till det andra, men det är inte längre möjligt att se resultatet av vetenskapliga revolutioner som en kumulativ lineär process. Kuhn hävdade att de förklarande begrepp vi använder är inkluderade (eng. embedded) i teoretiska ramverk, paradigm, från vilka de uppnår sin mening. När ett paradigmskifte sker, sker en begreppsförändring, dvs. meningen med begreppen i paradigmet ändras också. Skillnaden ligger i att begreppen används i en annorlunda teori, har olika samband med andra begrepp och är tillämpliga på skilda fenomen (a.a.:xiv). ”I en vid betydelse har paradigm likställts med ’världsbild’ ” (Gustavsson 2000:57). Jag ser följande citat som en förklaring:

Vetenskapliga upptäckter kan under lång tid assimileras i rådande uppfattningar och existerande paradigm. Men så småningom hopar sig invändningarna och grava motsägelser uppstår mellan nya upptäckter och den normala vetenskapens föreställningar. Då inträder ett stadium av kris. De begrepp och teoretiska verktyg man hitintills lyckats ta till hjälp för att assimilera kunskapen ifrågasätts i tilltagande grad och relativiseras (Gustavsson 2000:60).

Paradigmskiftet sker när grundläggande kunskap om världen kullkastas på grund av ny teknik, nya forskningsrön eller oförutsedda händelser. I skiftet kan såväl den nya som traditionella världsbilden figurera i människors föreställningar, något som påverkar förutsättningarna för det individuella kunskapsbyggandet och utmanar professionaliteten hos kunskapsproducenten (Brante 1989). Även om paradigmbegreppet är avsett för forskarsamhället har det kommit att användas av den breda allmänheten i betydelsen ”världsbild” så som jag uppfattar Gustavssons text ovan. När ny teknik införs på bred front, nya forskningsrön tillkännages eller oförutsedda händelser inträffar kan de vara av sådan karaktär att människan måste göra om hela sin världsbild. I forskning om säkerhetspolitiska kriser används paradigmskifte (Lindgren 2003:262) som ett nytt och annorlunda sätt att se på kriser.

Utgångspunkten för kollektiv förändring eller *kollektivt lärande* är Ryles definition från 1949 där kunskap delas in i deklarativ kunskap (objektkunskap) respektive procedurkunskap (exempelvis Ellström 1992; Döös & Wilhelmsson 2005). Deklarativ kunskap är, som jag ser det, en vad-aspekt dvs. mer informations- och faktabetonad kunskap. Kunskapens hur-aspekt är av procedurkaraktär och avser hur något visst görs eller hanteras. Min kunskapssyn innebär att jag ser lärande som en individuell process. Vi kan studera effekten av individernas lärande när en kollektiv förändring äger rum, exempelvis att många använder mobiltelefon, men vi kan inte entydigt tala om *hur* individernas lärande sett ut när var och en bytt från fast telefoni. Jag

⁶ Se vidare avsnittet *Teoretiska utgångspunkter* där även forskningen om begreppsförändringar behandlas.

ser kollektivt lärande som en vad-fråga (innehållet i lärandet). Utifrån ett hur-perspektiv blir kollektivt lärande ett svårhanterligt begrepp. Däremot är begreppet kollektiv förändring intressant och möjligt att studera. Hur-aspekter är således mer relaterade till handling och alternativa handlingsvägar i arbetsuppgiften. Hur-aspekter rör omsättandet av objektkunskap i handling. Kunskapens hur-aspekt, procedurkunskapen, inom krisberedskapssystemet handlar i stor utsträckning om samverkan. Övning, exempelvis, är en hur-aspekt där samverkan tränas, dvs. hur samhällskriser kan hanteras bland annat med hjälp av samverkan (Se *Tidigare forskning*, nedan).

Huvudsyftet med *lärande organisationer* var ursprungligen att utveckla konkurrensförmåga för enskilda företag. Lärandet ses som en viktig faktor för att ett företag ska överleva i internationell konkurrens. Sett ur företagsekonomiskt perspektiv utgör lärande en investering för att företaget ska finnas kvar i framtiden (Docherty 1996:143). Litteraturen inom området lärande organisation är omfattande. Ekmans (2004) litteraturgenomgång över företeteelsen visar bland annat att de flesta studier utgår från företagsekonomi och/eller management, att även den akademiska litteraturen inom området är företrädesvis normativ samt att endast ca tio procent av studierna kring lärande organisationer har en empirisk bas. Senge (2004) är en av dem som bidragit mycket till begreppet genom att kommersialisera det i sin bok "Den femte disciplinen". En lärande organisation i Senges anda tillämpar systemtänkande, personligt mästerskap, tankemodeller, gemensamma visioner och teamlärande. En fråga är om samverkansgrupper i krisberedskapssystemet kan ha glädje av dessa råd när dess representanter kommer från olika, vitt skilda organisationer. När olika samhällsaktörer behöver samverka för att samordna sina beslut och åtgärder sker det, liksom kunskapsmöten, i ett slags mer eller mindre temporära grupper. Huvudsyftet i lärandet för att hantera samhällskriser kan ses som förmåga att inta ett samhälleligt perspektiv för att samhället ska finnas kvar i framtiden. När huvudsyftet är väsensskilt – konkurrens för överlevnad på en marknad å ena sidan och samverkan för överlevnad i samhällelig mening å andra sidan – menar jag att idén om lärande organisation är svårhanterlig inom krisberedskapssystemet (se *Nyinstitutionalism i Sverige*).

Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med avhandlingen är att öka kunskapen om förutsättningar för att utveckla samsyn och bilda gemensam uppfattning med synergieffekter, ett mervärde (se s.15, 22), vid kunskapsmöten mellan individer från olika organisationer när de samverkar (se s. 20-22) i krisberedskapssystemet inför samhällskriser. I detta finns två aspekter, nämligen de enskilda individernas förmåga att samverka och den arrangerande aktörens förmåga att skapa förutsättningar för samverkan. Jag utgår från individnivån och vill

bidra dels med ökad förståelse för hur individer gör för att utveckla samsyn och bilda en gemensam uppfattning av en samhällskris, dels med kunskap om hur individernas förmåga att samverka inför samhällskrisen kan utvecklas. Sammanfattningsvis innebär detta att jag har sökt förståelseinriktade svar på följande fyra forskningsfrågor:

- Vilka bilder och föreställningar har deltagare i samverkansgrupper om samhällskriser, hur har bilderna uppkommit och förändrats?
- Hur gör deltagarna när de har olika bilder och möts?
- Kan forskningscirkelns grunder användas för kunskapsbildning vid kunskapsmöten i krisberedskapssystemet?
- Kan forskningscirkelns grunder användas för att utveckla samsyn och bilda en gemensam uppfattning med synergieffekter som ger ett mervärde inför hanteringen av samhällskriser?

I avhandlingen undersöker jag om erfarenheter av dialogiskt lärande, dvs. lärande genom dialog kan användas för att skapa förutsättningar för kunskapsmöten och ökad samverkansförmåga. Det innebär att den tredje och fjärde forskningsfrågan handlar om att testa grunder för kunskapsbildning.

Avgränsning och fokus

I avhandlingen fokuserar jag på hur deltagare i samverkansgrupper i krisberedskapssystemet kan utveckla samsyn och bilda gemensam uppfattning med synergieffekter, ett mervärde, vid kunskapsmöten mellan individer från olika organisationer när de samverkar i krisberedskapssystemet inför samhällskriser. Denna verksamhet syftar till ökad förmåga att utveckla en gemensam lägesbild och lägesuppfattning *under* en kris. I avhandlingen studerar jag individer inom krisberedskapssystemet: hur individens lärande om sådant som kan associeras med samhällskriser har utvecklats från barndomen fram till arbetet i kommunens samverkansgrupp för krisberedskap. I försök med kunskapsmöten och under samverkansövningar, SAMÖ, studerar jag organisatoriska förutsättningar för lärande på individ och gruppnivå samt krisberedskapssystemet och den uppbyggnad och de traditioner det bär med sig som förutsättning för kunskapsbildning på individ- och gruppnivå. Avgränsningen innebär att jag 1) studerar lärande på individnivån, 2) ser individens kunskapsbildning som utgångspunkt för att utveckla samsyn och bilda gemensam uppfattning, 3) utgår från tidigare forskning (se nedan) som tyder på svårigheter med samverkan och att individer har skilda synsätt på risk.

Avhandlingsarbetet är ett studium av individ → samverkan → samsyn, gemensam uppfattning före en kris. Individer, hur samhället är organiserat och kunskapsyn är exempel på förutsättningar som påverkar lärandeprocessen. Det centrala i avhandlingen är att pedagogiska arrangemang krävs för att lärandeprocessen, som handlar om dialogiskt lärande, ska leda till det

önskade måltillståndet. Målet handlar om att utveckla kunskaper i form av samsyn och bilda en gemensam uppfattning med synergieffekter, ett mervärde. Följande modell beskriver hur jag tänker kring de processer som studerats i avhandlingsarbetet:



Figur 1:4 Modell för avhandlingsarbetet.

Disposition

En central fråga i avhandlingen är vad som underlättar vuxna individers lärande och kunskapsbildning i en grupp som samverkar inför samhällliga problem. En annan fråga handlar om individernas förmåga att utveckla en gemensam uppfattning om hur samhällliga problem kan hanteras när individerna kommer från vitt skilda samhällsområden (sektorer).

I kapitel 2 finns bakgrunden till bildandet av krisberedskapssystemet, dvs. den samhällliga strukturen för krishantering, hur systemet ser ut ur tre olika perspektiv: ett historiskt, ett genus- och ett lärandeperspektiv. Hur systemet är tänkt att fungera beskrivs under rubriken *Krisberedskapssystemet*. I avsnittet *Tidigare forskning* refererar jag bland annat förstudier (Persson 2002) som ledde fram till det aktuella forskningsprojektet och sammanfattar resultat av tidigare relevant samhällsvetenskaplig forskning.

I kapitel 3 refererar jag fyra kända händelser för att undersöka om det är möjligt att förstå bristen på kunskapsbildning *före* händelserna. Kunskap om hur lärande och kunskapsbildning går till får vi bland annat från pedagogiken. I avsnittet *Vetenskapsteoretiska utgångspunkter* behandlar jag Gadamer's filosofi, bland annat tolkning och förståelse och hans idé om "horisontsammansmältning", som utgör en grund för min forskning vad gäller samsyn och en gemensam uppfattning. Samsyn menar jag kan ge en horisontell bild. I avsnittet *Teoretiska utgångspunkter* behandlar jag teorier som jag använder. Teorierna gäller individens lärande i dialog med andra samt struktur och organisation som förutsättningar för kunskapsbildning.

I kapitel 4 diskuteras tillvägagångssättet i kronologisk ordning. Projektet inleddes med förstudier 2002-2003, bland annat *Dialoger för verksamhetsutveckling i Hallands län*. Merparten av forskningsprojektet bedrevs vid dåvarande Växjö universitet. Huvudstudien startade 2006 i tre kommuner, en delstudie i form av C/D-uppsats gäller "Länssamverkan som läromiljö" (Eriks-

son 2006) och ett försök nämligen ”trekommunmötet”. Kompletterande datainsamlingar gjordes från kunskapsmöte med jurister 2006, kunskapsmöte med miljövärdsdirektörer 2007 och samverkansövningar med kommuner, länsstyrelser, berörda statliga myndigheter och regeringskansliet 2007 samt 2008. Avhandlingsarbetet slutfördes vid Uppsala universitet 2009-2010.

I kapitel 5, *Resultat*, redovisar jag utfallet av huvudstudie och kompletterande datainsamlingar. I enlighet med *Syfte och frågeställningar* utgår jag från individperspektivet. Utifrån synsättet att allt lärande börjar hos individen vill jag studera förutsättningar och sammanhang för individens lärande i samband med hur individerna i en samverkansgrupp kan förebygga och hantera samhällskriser. Vilka bilder av och föreställningar om samhällskriser har de enskilda deltagarna med sig in i en samverkansgrupp som har till uppgift att förebygga och hantera samhällskriser (forskningsfråga 1)? Vilket individuellt lärande har skett som gör att bilderna av samhällskriser kanske skiljer sig mellan gruppens deltagare? Jag undersökte vilka minnen, bilder och föreställningar varje gruppdeltagare haft med sig från sin barndom om sådant som kan associeras med samhällskriser. Under vilka omständigheter och i vilka situationer har deras lärande skett? (se *A. Individperspektiv*).

I avsnitt *B. Studier av grupper* undersöker jag vad deltagarnas eventuellt skilda bilder av samhällskriser innebär för samsynen, förmågan att utforma en gemensam uppfattning i samverkansgruppen. Hur gör deltagarna när de har olika bilder och möts (forskningsfråga 2)? Förmågan att bilda en gemensam uppfattning är målsättningen med samverkan och för att genom samverkan och samordning t ex prioritera hur knappa resurser ska användas i en samhällskris. Det visade sig vara en lärandeprocess att överföra deltagarnas bilder dels till verksamheterna de företrädde, dels till samverkansgruppen.

I avsnitt *C. och D. Studier av organisation och struktur* undersöker jag förutsättningar för kunskapsbildning. Jag vill veta vad som underlättar och vad som hindrar lärandet i en kommunal samverkansgrupp. Jag undersöker hur organisation och struktur påverkar individens lärande och om det är möjligt att tillrättalägga kunskapsbildning för dialogiskt lärande. Kan forskningscirkelns grunder användas för kunskapsbildning vid kunskapsmöten i krisberedskapssystemet (forskningsfråga 3) och för att utveckla samsyn och bilda gemensam uppfattning med synergieffekter, som ger ett mervärde inför hanteringen av samhällskriser (forskningsfråga 4)? För att kunna använda forskningsresultaten i praktisk verksamhet, exempelvis i utbildningar och övningar, behöver kriterier fastläggas i förväg. Denna fråga behandlas i *Kompletterande datainsamlingar*.

I kapitel 6, *Avslutande diskussion* relaterar jag resultaten från de fyra analysnivåerna till teori och tidigare forskning. Efter slutsatser finns här också reflektioner och funderingar på åtgärder samt förslag till fortsatt forskning.

2. Bakgrund och tidigare forskning

Krisberedskapssystemet är en struktur för krisberedskapen i samhället. Den svenska krisberedskapen är ytterst en statligt styrd, planerad och organiserad verksamhet. Varför krisberedskapssystemet bildades, hur det ser ut och hur det är tänkt att fungera diskuteras i det följande. Beskrivningen utgör en grund för idén med kunskapsmöten. Sedan undersöker jag vilken tidigare forskning som ur ett lärandeperspektiv kan tjäna som avstamp för mina forskningsfrågor.

Krisberedskapssystemet

Det svenska krishanteringssystemet i dess nuvarande organisatoriska form trädde i kraft 2002. Det kan sägas vara en anpassning av totalförsvaret för att samhället ska kunna möta nya hot (se exempel nedan). Till anpassningen hör exempelvis att nya begrepp har förts in och gamla har fått nya dimensioner. En kontinuerlig begreppsförändring innebär exempelvis att säkerhetsbegreppet har vidgats och att ”krishanteringssystemet” ändrades så sent som 2009 till ”krisberedskapssystemet”. Jag menar att begreppsförändringar också innebär förändringar av strukturer, vilket kan innebära behov av även pedagogiska förändringar (se *Slutsatser* och *Teoretiska utgångspunkter* nedan). Nedan följer en beskrivning av krisberedskapssystemet, dess bakgrund, syfte, målsättning, organisation och regelverk.

Regeringens *mål* för ett säkrare samhälle är att värna befolkningens liv och hälsa, samhällets funktionalitet och förmågan att upprätthålla grundläggande värden som demokrati, rättssäkerhet samt mänskliga fri- och rättigheter (Prop. 2005/06:133; Ds 2006:1; Ds 2007:46; Prop. 2007/08:92:7). Det som hotar något av dessa mål definieras som säkerhetshot. Klimatförändringar, organiserad brottslighet, naturkatastrofer, epidemier, epizootier (dvs. sådana allmänfarliga djursjukdomar som har eller kan misstänkas få stor utbredning), och terrorism är några exempel på hot mot samhällets säkerhet (Prop. 2007/08:92). Utmaningar och hot mot vår säkerhet är föränderliga, gränslösa och komplexa. Vissa hot är svåra att förutse och kan uppstå plötsligt. Andra är mer långsiktiga och växer successivt fram. Konsekvenserna kan i många fall vara allvarliga. Det är därför viktigt att bibehålla en öppenhet för vad som kan komma att bli hot och försöka förbereda sig för det oväntade genom nationella åtgärder och internationellt samarbete (Ds

2007:46:9). I det offentliga åtagandet ingår en förmåga att analysera potentiella eller uppkomna situationer för att bedöma om de hotar samhällets säkerhet och kan kräva någon form av insats. Även enskilda individer och företag har ett ansvar och en roll i krisberedskapssystemet. Var gränsen går för den enskildes och det allmännas ansvar är svårt att slå fast i förväg. Det beror på att varje situation är unik (Prop. 2007/08:92).

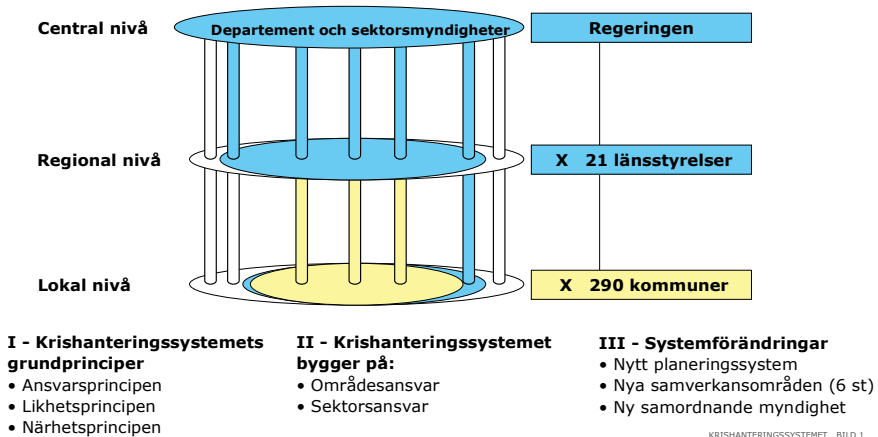
I denna studie utgår jag från begreppet *kris*. För människor i allmänhet är begreppet kris oftast relaterat till personliga kriser. För att undvika denna sammanblandning väljer jag att använda det mer förtydligande begreppet *samhällskris* eller extraordinär händelse. Här vill jag dock betona att individuella och personliga kriser ofta förekommer som en följd av samhällskriser, eller som delar av samhällskrisen. I min användning av begreppet samhällskris ingår både naturkatastrofer och händelser försakade av människan. Definitionen av en kris är en situation eller ett tillstånd där normala resurser inte räcker till för att hantera situationen eller tillståndet (SOU 2007:31:48). Med kris avses en händelse som drabbar många människor och stora delar av samhället och hotar grundläggande värden och funktioner (se *Inledning*). En kris är oväntad, utanför det vanliga och vardagliga och att lösa krisen kräver samordnade åtgärder från flera aktörer (Prop. 2007/08:92:77). En liknande definition har *extraordinär händelse* som är en händelse som avviker från det normala, innebär en allvarlig störning eller en överhängande risk för en allvarlig störning i viktiga samhällsfunktioner och kräver skyndsamma insatser (SOU 2007:31:48; 4 § förordning (SFS 2006:942) om krisberedskap och höjd beredskap; 1 kap. 4 § lag (SFS 2006:544) om kommuners och landstings åtgärder inför och vid extraordinära händelser i fredstid och höjd beredskap).

I det följande definierar och beskriver jag säkerhetsarbetet inom krisberedskapssystemet för att lägga grunden för mitt övergripande syfte, att öka kunskapen om förutsättningar för att utveckla samsyn och bilda gemensam uppfattning med positiv synergi vid samverkan mellan parallella sektorer (tvärsektorieell samverkan) i krisberedskapssystemet. Aktörerna i säkerhetsarbetet finns inom *krisberedskapssystemet*, se figur 2:1 nedan. Krisberedskapssystemet är en beskrivning dels av den struktur som finns i samhället på lokal, regional och central nivå samt inom och mellan olika verksamheter, dels hur arbetet med att förebygga och hantera kriser ska gå till, exempelvis vilka principer som ska tillämpas i arbetet. Utbildning och övning är viktiga inslag i krisberedskapen. *Krisberedskap* (4 § förordning (SFS 2006: 942) om krisberedskap och höjd beredskap; Ds 2007:46; Prop. 2007/08:92:77) avser förmågan att genom utbildning, övning och andra åtgärder samt genom den organisation och de strukturer som skapas före⁷, under och efter en kris förebygga, motstå och hantera krissituationer. *Samhällsskydd* avser det arbete

⁷ Definitionen av krisberedskap är utgångspunkt för mina studier av föreskedet. I föreskedet kan samhället skapa förmåga att förebygga och förhindra kriser genom krisberedskap.

som behöver bedrivas för att skydda samhället mot olyckor och allvarliga/extraordinära händelser. I detta arbete deltar såväl myndigheter, organ och institutioner som den enskilda individen (a.a.:78). Med *samhällets krisberedskap* avses samhällets samlade förmåga för det samma. (a.a.:78).

Samordning och samverkan vid kriser i fred



Figur 2:1 Krishanteringssystemet (Källa: Kommunpaketet, KBM:s utbildningsserie 2003).

I första hand ska både olyckor och kriser hanteras inom den verksamhet där de inträffar. När krisen är av sådant format att den påverkar samhällsviktig verksamhet är den en samhällskris och skall hanteras samordnat i samverkan mellan ett antal olika aktörer.

Med samhällsviktig verksamhet ur ett krisberedskapsperspektiv menas att ett bortfall av eller en svår störning i verksamheten, ensamt eller tillsammans med motsvarande händelse i andra verksamheter på kort tid kan leda till att en allvarlig kris inträffar i samhället (KBM rekommenderar 2007:3:7). Figur 2:2 visar när krishantering behövs. *Krishantering* innebär att

Orsak	Verkan	Samhällsviktig verksamhet
Brott, olycka, smitta, skadad infrastruktur, extremt väder, social oro, m.m.	Bortfall av el, radio, TV, tele, IT, teknisk service, andra leveranser Isolering Personalbrist Förtroendeförlust m.m.	Ledning, information, Hälso- och sjukvård, Skola, Barn tillsyn, Äldre vård, Räddningstjänst, Dricks- vattenförsörjning, Övrig teknisk service, Detaljhandel, Betalnings- väsende

Figur 2:2 Orsak och verkan som kan få allvarliga konsekvenser för samhällsviktig verksamhet (Källa: Anders Bergwall, Krisberedskapsmyndigheten, 2008).

hantera konsekvenser av en allvarlig störning i viktig verksamhet som alltid måste upprätthållas. Orsaken är den tändande gnistan, det första som händer. Vid några få tillfällen är orsaken så allvarlig att den får negativ verkan på olika sätt. Först när denna verkan är så omfattande att den samhällsviktiga verksamheten drabbas av allvarliga störningar är det fråga om krishantering. Då gäller krisberedskapssystemets principer och bestämmelser.

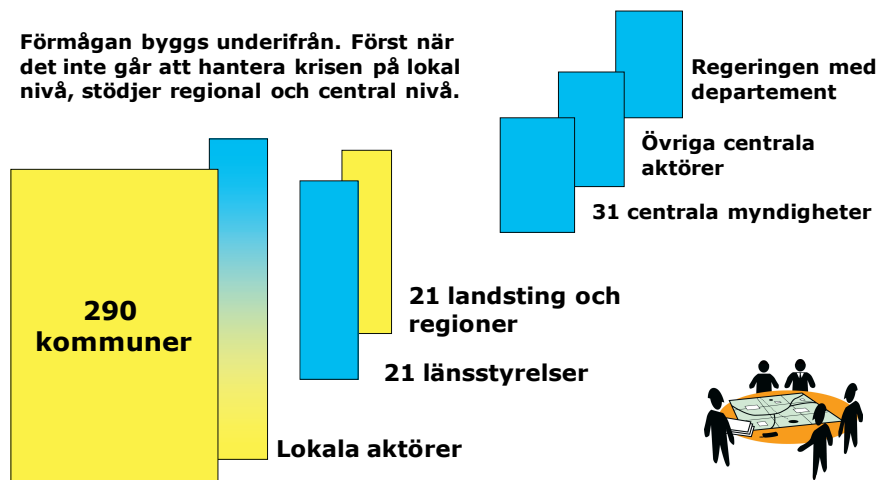
Ledord för de *ledande principerna* för arbetet med krisberedskapen är ansvar, närhet och likhet. Det innebär 1) att det svenska krisberedskapssystemet bygger på de ordinarie förvaltningsstrukturerna och på principen om att den som har ansvar för en verksamhet under normala förhållanden också har motsvarande ansvar vid en kris (ansvarsprincipen). 2) En kris ska så långt som möjligt hanteras på lägsta möjliga nivå i samhället av dem som är närmast berörda och ansvariga (närhetsprincipen). 3) Förändringar i organisationen ska inte göras större än vad som krävs. Verksamhetens organisationsstruktur och lokalisering ska så långt som möjligt överensstämja i fred, kris och krig (likhetsprincipen) (Prop. 2005/06:133: 51; SOU 2007:31:50). En striktare tillämpning av *ansvarsprincipen* förordas samtidigt som ett tvärsektoriellt (jfr figur 1:3) perspektiv krävs på såväl hantering som förberedelser (SOU 2007:31). Regeringen anser att större ansträngningar än vad som hittills gjorts bör ligga på det tvärsektoriella perspektivet. I ansvarsprincipen ingår även att initiera och bedriva sektorsövergripande samverkan. Förmågan att samverka över sektorsgränserna bör förbättras jämfört med tidigare förmåga. Aktörerna bör arbeta för en gemensam värdegrund och att resurser samordnas vid kriser. En grundläggande förutsättning är att alla inblandade, på såväl lokal, regional som central nivå, tar eget ansvar för att bedriva verksamhet såväl före som under och efter en kris (Prop. 2007/08:92:8, 37f). Riksdagen beslutade i enlighet med regeringens proposition.

Krisberedskapssystemet bygger även på *verksamhets-* och *områdesansvar*. Det *geografiska områdesansvaret* finns på tre nivåer i samhället: det lokala områdesansvaret som kommunen har, det regionala områdesansvaret som länsstyrelsen har och det nationella områdesansvaret som regeringen har. Inom ett geografiskt område ska finnas en aktör som verkar för inriktning, prioritering och samordning av tvärsektoriella åtgärder som behöver vidtas i en krissituation (Prop. 2001/02:158:52; 2 kap. 7 § lagen (SFS 2006:544) om kommuners och landstings åtgärder inför och vid extraordinära händelser i fredstid och höjd beredskap; 7 § förordningen (SFS 2006:942) om krisberedskap och höjd beredskap). Områdesansvaret handlar om att få till stånd denna samordning. Aktörerna hanterar samma kris men har olika uppgifter. Varje aktör agerar självständigt och leder sin egen verksamhet. Aktörerna måste försäkra sig om att man har samma uppfattning om vad som hänt, hur krisen kommer att utvecklas, vilken inriktning man bör ha för sina åtgärder och vilka prioriteringar som bör göras (Prop. 2007/08:92:77). Verksamhetsansvaret benämns sektorsansvar och är det traditionella verksamhetsansvaret som varje myndighet alltid har inom respektive verksam-

hetsområde i samhället från kommunala förvaltningar till centrala myndigheter, se figur 2:3.

Det geografiska områdesansvaret och sektorsansvaret är relaterade till varandra vid samhällskriser. Samhällskrisens omfattning och konsekvenser gör att en eller flera verksamheter som är beroende av varandra kan slås ut. Samverkan måste därför ske för att samordna verksamheterna. Inom ett geografiskt område krävs alltså horisontell samverkan mellan de sektorsansvariga organen. Att kommunen och länsstyrelsen är utpekade som geografiskt områdesansvariga för samverkan innebär endast att de är sammanhållande för de gemensamma insatser som krävs för att hantera krisen (KBM 2005, dnr 0206/2005).

Krishantering ur ett underifrånperspektiv



Figur 2:3 Krishanteringsförmåga (Källa: Kommunpaketet, KBM:s utbildningsserie 2003).

Kommuner och landsting är självständiga aktörer i krisberedskapssystemet och bestämmer själva över metoder och former för sitt krisberedskapsarbete. Viss verksamhet är emellertid reglerad enligt lag. Lag (SFS 2006:544) om kommuners och landstings åtgärder inför och vid extraordinära händelser i fredstid och höjd beredskap, ställer bland annat krav på kommuner och landsting att ge förtroendevalda och anställd personal den utbildning och övning som behövs för att de ska kunna lösa sina uppgifter vid en extraordinär händelse i fredstid (2 kap. 8 §). Ovan nämnda lag syftar till att kommuner och landsting skall minska sårbarheten i sin verksamhet och ha en god förmåga att hantera krissituationer i fred (1 kap. 1 §). Detta syfte följs upp genom att ange vilka förberedelser som kommuner och landsting skall göra, t ex analysera vilka extraordinära händelser som kan inträffa i kommunen respektive landstinget och hur dessa händelser kan påverka den egna

verksamheten. ”Resultatet av arbetet skall värderas och sammanställas i en risk- och sårbarhetsanalys”. Vidare ska för varje ny mandatperiod kommuner och landsting fastställa en plan för att hantera extraordinära händelser. Risk- och sårbarhetsanalysen ska beaktas i det sammanhanget (2 kap. 1 §). Samma lag stadgar också att kommuner och landsting ska ha en krisledningsnämnd för att fullgöra uppgifter under extraordinära händelser i fred (2 kap. 2 §). Hur den ska ledas, arbeta och relateras till ordinarie organisation framgår av 3 – 6 §§, vilket innebär ett avsteg från likhetsprincipen.

”Kommuner skall inom sitt geografiska område” verka för att ”olika aktörer i kommunen samverkar och uppnår samordning i planerings- och förberedelsearbetet”. Kommunen skall vidare verka för att de krishanteringsåtgärder som vidtas av olika aktörer under en extraordinär händelse samordnas.

Kommuner och landsting har rätt till ersättning av staten för kostnader för uppgifter som de utför enligt 2 och 3 kap. (5 kap. 1 §). Kommuner och landsting har också ett ansvar för att utbilda och öva både förtroendevalda och anställd personal ”...för att de ska kunna lösa sina uppgifter vid extraordinära händelser...” (Utbildning och övning, 2 kap. 8 §) (se *Resultat*).

Johansson (2006) menar att ”institutioner kan betraktas som historiska avlagringar av tidigare rådande föreställningar och utförda handlingar”. En historiskt inriktad analys anser jag därför är nödvändig (a.a.:24). Sett ur ett *historiskt perspektiv* kan kunskap om samhällets krisberedskap sägas ha vuxit fram ur den säkerhetspolitiska diskursen. Det innebär att krisberedskapssystemet har utvecklats från den civila delen av totalförsvaret inom det säkerhetspolitiska området eller fältet. Slutna och ofta låsta försvarsenheter fanns på olika myndigheter. Förändringarna inleddes med försvarsbeslutet 1996 och ledde till att civil beredskap för enbart krig utvidgades 2002 till att även gälla beredskap för fredstida kriser genom att Överstyrelsen för civil beredskap avvecklades och Krisberedskapsmyndigheten inrättades. Försvarsdirektör eller motsvarande finns sedan tidigare på länsstyrelsen som svarar för beredskapen under både fredstida kriser och krig.

Det säkerhetspolitiska fältet var ett relativt fredat fält⁸ fram till slutet av 1980-talet. Politisk enighet rådde om neutralitetspolitiken och att resurser skulle finnas för att upprätthålla dess trovärdighet. En process startade för att vidga säkerhetsbegreppet under samma tid som glasnost⁹ förordades i Sovjetunionen och tog fart i samband med Berlinmurens fall 1989 då epoken ”det kalla kriget” upphörde. Men konflikten i det forna Jugoslavien visade att krig fortfarande kunde bryta ut i Europa. Flera länder började omdefiniera sin syn på säkerhet så att den täckte ett bredare perspektiv. Exempelvis handlade vid denna tid Frankrikes och Norges vidgade säkerhetsbegrepp om eko-

⁸ Fältbegreppet (Johansson 2006:28). För vidare beskrivning se *Teoretiska utgångspunkter*.

⁹ Under 1970- och 1980-talen efterlyste sovjetiska samhällsvetare och dissidenter glasnost med innebörden informationsfrihet. Gorbatjov lanserade 1985 glasnost som slagord för sin politik. Öppenhet i massmedia skulle klargöra för sovjetmedborgarna att landet befann sig i kris samt möjliggöra kritik av försumliga maktthavare (NE 1998).

nomiska frågor, miljöaspekter, flyktingproblematik, spridning av massförstörelsevapen, internationell terrorism och kriminalitet. Dokumentationen ”Säkerhet i en ny tid” från 1995 års forskardagar om risk, sårbarhet och säkerhet i samhällsutvecklingen, som Överstyrelsen för civil beredskap, ÖCB, anordnade, pekade framåt mot den omdefiniering som skulle ske i början av 2000-talet (Andrén 1990; SOU 1990:5; SOU 1994:8; SOU 1995:19; Persson 1996:9).

Sårbarhets- och säkerhetsutredningen fick samma namn som ÖCB:s dokumentation från forskardagarna 1995, nämligen ”Säkerhet i en ny tid” (SOU 2001:41). Med denna utredning som grund verkställdes en omdefinieringsprocess som ledde fram till att det nya krisberedskapssystemet bildades 2002. Hotet omdefinierades från invasionskrig till samhällskriser som förorsakas av exempelvis terrorism och långsiktiga sårbarhetsfaktorer som klimat. Roller och ansvar justerades så att tyngdpunkten, som tidigare legat hos försvarsmakten, flyttades till de civila aktörerna.

Det tidigare statliga civilförsvaret kommunaliserades successivt, först genom att Civilförsvarsstyrelsen lades ned 1986, sedan genom att civilförsvarsfrågorna i mångt och mycket flyttades ut från länsstyrelserna och kommunaliserades 1994. Vad kommuner och landsting ska göra i förväg och under sådana händelser som kan betecknas samhällskriser både i fredstid och höjd beredskap regleras i olika lagar och förordningar (bland annat SFS 2006:544; SFS 2006:637). Myndigheten för samhällsskydd och beredskap (MSB) startade 2009 och innebär att beredskapsarbetet från tre myndigheter (Krisberedskapsmyndigheten, Statens räddningsverk och Styrelsen för psykologiskt försvar) hanteras av en enda myndighet (SFS 2008:1002). Det organisatoriska fältet är således under väsentlig omdefiniering¹⁰. Processen för fältomdefiniering kan sägas ha startat, dels med kärnkraftsolyckorna i Three Mile Island och Tjernobyli, dels med Berlinmurens fall år 1989. Den senare kan sägas ha blivit upptakten till ett breddat säkerhetsbegrepp och ny säkerhetspolitik både i Sverige och i andra länder.

Ett kontinuerligt utbyte sker om hur de nya systemen för säkerhetsfrågor kan organiseras och utvecklas inom EU exempelvis med USA och Kanada och mellan de nordiska länderna. I detta arbete deltar Sverige aktivt. Samverkan mellan länderna kan handla om exempelvis krishanteringens legala aspekter, ledarskap, förvarning, forskning, utbildning och övning. Sverige finansierar forskning om ett säkrare samhälle i Europa. Sverige har också sedan 2002 ett relativt sett omfattande engagemang i EU:s övningar, expertutbyten och utbildningar, pga. en stor kunskapsbas i krisberedskap. Inom EU byggs en struktur upp där ett varnings- och informationscenter, Monitoring and Information Centre (MIC), underlättar ländernas bistånd till varandra vid samhällskriser. Länder kan hjälpa till vid samhällskriser i andra länder ge-

¹⁰ Se omdefiniering av fält (Johansson 2006:28) och begreppsförändring inom pedagogisk forskning i avsnitt *Teoretiska utgångspunkter*.

nom att bistå med moduler för exempelvis räddningstjänst, pumpar, medicinsk utrustning, fältsjukhus (Hollis 2009)¹¹.

Genus- och lärandeperspektiv på samhällets krishantering

Till det historiska perspektivet på samhällets krishantering kan även *genusperspektivet* anläggas. Kvinnornas intåg i den civila delen av totalförsvaret kom sent. Exempelvis var Berit Meyer i Uppsala län den första försvarsdirektören 1982-1994 och Katarina Rudberg i Motala den första brandsoldaten 1971¹². Sett ur ett genusperspektiv kan kunskapen om samhällets krishantering sägas ha vuxit fram ur en androcentrisk diskurs. Inom genusforskningen brukar ett maskulint definierat område benämnas som maskulin hegemoni¹³ (Robertsson 1998) eller androcentrism, dvs. system där det manliga utgör centrum eller norm¹⁴. Den kunskap vi besitter och ser som allmänt vedertagen är till största delen formulerad av män för män. Detta har i många fall medfört felaktiga analyser av resultat liksom att kvinnors kunskaper, behov och erfarenheter i många fall kommit att marginaliseras. Den feministiska forskningen uppstod ur ett behov att åtgärda denna marginalisering genom att forskning och kunskapsbildning kom att fokusera kvinnors livssammanhang (bland andra Hirdman 1990; Harding 1991; Persson 1998a; Ivarsson 2004:2). Försvaret av det nationella territoriet har varit en traditionellt manlig fråga med yrken som till nyligen utövats av enbart män. Den traditionella säkerhetspolitiken kan därför ses som ett androcentriskt definierat fält. Det innebär att krisberedskapssystemet har kopplingar till säkerhetspolitiken och kan ha influerats av ett traditionellt försvarstänkande. Både krig och vissa samhällskriser kan på så sätt ses som manliga företeelser. I en kommunal samverkansgrupp för krisberedskap kan skilda bilder och föreställningar om samhällskriser tänkas förekomma på grund av kön. Männens bilder kan vara påverkade av den traditionella säkerhetspolitiken med invasionskriget som hotbild. Kvinnornas bilder kan vara påverkade av andra mer otraditionella hotbilder. Resultat från feministisk forskning tyder dock på att denna beskrivning är alltför förenklad. Trots att den kvantitativa, numerära, jämställdheten ökat i arbetslivet ökar ändå maskuliniseringen (Robertsson 1998:10; Ivarsson 2004). För att den numerära jämställdheten ökar inom krisberedskapssystemet innebär detta inte automatiskt en kvalitativ förändring i riktning mot kvalitativ jämställdhet. De nytillträdde kvinnorna och

¹¹ Se vidare beskrivning i avsnittet *Tidigare forskning*.

¹² Stig Ekberg, länsstyrelsen i Uppsala län och www.svt.se/kvinnliga_pionjare/

¹³ Gramsci (1971) talar om hegemonisk makt, dvs. förmågan att övertyga och få tolkningsföreträde. Hegemonin förmedlas via en "sunt-förnuft"-förståelse där vissa uttorkningar institutionaliseras som självklara.

¹⁴ I ett androcentriskt system blir det kvinnliga det annorlunda, det avvikande. Även om man talar om komplementaritet mellan könen, är mannen det första, det överordnade och normgivande (NE 1998).

männen tycks anpassa sig i det traditionella och androcentriska samhället genom att överta de rutiner och modeller för exempelvis övning och utbildning som finns sedan tidigare. En jämförelse kan göras med Janis (1982) teori om groupthink¹⁵ som bygger på studier av hur grupper fattar beslut. ”members tend to evolve informal norms to preserve friendly intragroup relations and these become part of the hidden agenda at their meetings” (a.a.:7). Janis bygger upp sin teoretiska ram om groupthink kring tre huvudtyper, nämligen överskattning av gruppens makt och moral, mental slutenhet, påtryckning till förmån för likatänkande (a.a.:174f). När en grupp uppvisar flertalet av symtomen på groupthink visar den också symptom på bristfälligt beslutsfattande, nämligen ofullständig överblick av alternativ, ofullständig beskrivning av målen, underlåtenhet att granska riskerna med det val av beslut som man föredrar, underlåtenhet att ompröva tidigt förkastade alternativ, torftigt sökande av information, förutfattade meningar som påverkar informationsprocessen och underlåtenhet att utarbeta katastrofplaner (a.a.:175; Granberg 2006:185f). Kan det vara så att i en enkönad manlig grupp sker andra saker och efter andra spelregler än i en blandad grupp? Sett ur ett systemteoretiskt (se s. 72) perspektiv kan slutenhet förklara bristen på kvalitativ jämställdhet. Ett slutet system kan tänkas ge begränsade förutsättningar för förändring. I ett slutet system är anpassning kanske enda möjliga lärandeformen för både kvinnor och män.

Sett ur ett *lärandeperspektiv* kan kunskap om metoder och övningar för samhällets krishantering sägas ha hämtats från försvarsmakten. I Pedagogiska grunder¹⁶ (2006 års utgåva), som av dåvarande chefen Håkan Syrén fastställdes för tillämpning inom försvarsmakten, nämns utöver exercis och drill PBL, dvs. ”problem-based-learning” och casemetoden (a.a.:413, 426, 434). Exercis och drill förutsätter kommandon som befäl ger order om. Soldatens liv hänger ibland bokstavligen på befälens förmåga att fatta rätt beslut under press och stress och ofta med bristfälligt beslutsunderlag. Ledarskap och beslutsfattande är också centrala ämnen i utbildningar, övningar och forskning inom både försvarsmakten och krisberedskapssystemet. När samverkan ses huvudsakligen som en ledningsfråga kan risk finnas för negativa synergieffekter. Ledningen kan lockas till att forcera beslutsfattandet när stora värden står på spel. Gruppdeltagare kan frestas eller lockas till att lita på ledningen eller andra dominerande gruppmedlemmar. När beslut måste tas under press och stress kan beslutsunderlaget bli tunt. Den knappa tiden medger kanske

¹⁵ Janis (1982) använder termen groupthink som ett snabbt och enkelt sätt att referera till ”a mode of thinking that people engage in when they are deeply involved in a cohesive ingroup, when the members’ strivings for unanimity override their motivation to realistically appraise alternative courses of action” (a.a.:9). George Orwell använde termer som “doublethink” och “crimethink” i sin bok “1984”. Janis vill sätta in groupthink i denna Orwellska värld (Janis 1982:9).

¹⁶ Försvarsmaktens grundbok i pedagogik med Lindholm som redaktör (2006). Den är författad av sammanlagt 24 författare, främst pedagoger och officerare. Tidigare utgåvor är från 2001 och 2003.

endast att gruppdeltagarna tänker snävt på sin egen sektor. Sektorsansvaret gäller alltid och därför betraktas det aldrig som fel att enbart se till sin egen sektor. Men tidspressen gör att nästa steg, att reflektera över de andra deltagarnas utsagor om sina respektive samhällssektorer och vilka konsekvenser händelsen kan få, inte hinns med och den kunskapsbildande processen kanske aldrig kommer igång. Konsekvenser och dilemman kanske förblir dolda.

Samhällskriser är unika händelser, med andra ord oklara extrema situationer eller öppna problem, till skillnad mot slutna problem i klart definierade situationer. Sett ur försvarsmaktens synsätt kräver samhällskriser därför tillämpade metoder för att hanteras. Case- och PBL-metodiker är inriktade på problemstyrt lärande som leder till kunskapsbaserat handlande och teoretisk kunskap, dvs. uppgift, metod och resultat är i viss mån kända. Men varken exercis eller drill är önskvärda eller användbara i unika samhällskriser, eftersom de är metoder för slutna problem i klart definierade situationer. Däremot bör kunskapsbildning och i viss mån även problemstyrt lärande kunna användas för att hantera okända, unika samhällskriser.

Belenky et al. (1986) har intervjuat kvinnor och funnit fem olika vägar att lära sig: 1) silence (tystnad), 2) received knowledge (mottagen kunskap), 3) subjective knowledge (subjektiv kunskap) 4) procedural knowledge (procedurkunskap) 5) constructed knowledge (konstruerad kunskap). Vilket av dessa sätt som väljs beror på sammanhanget. Även om studien bygger på intervjuer med kvinnor anser forskarlaget att synen på lärande och kunskap inte är specifikt kvinnlig. De olika sätten att lära kan lika väl gälla män. Senare undersökningar har inte heller gett något entydigt resultat angående kön och kunskapsvägar.

Följande sammanställning av de olika sätten att lära sig i förhållande till röst, auktoritet, sanning och lärande har gjorts av Wingård (1998):

Kunskapsväg	Röst	Auktoritet	Sanning	Lärande
1. Tystnad Silence	Saknas	Hierarkisk	Andra	Tror inte de kan lära sig
2. Kunskapsmottagare Received knowledge	Saknar egen, upprepar andras	Hierarkisk	Ägs av andra, ju högre rang desto sannare	Lyssna på andra, motta från andra, upprepa
3. Subjektivism Subjective knowledge	Egen privat, ingen offentlig	Förkastas	Egen, varje individ har sin egen	Genom egna känslor och upplevelser
4. Lära genom procedurer Procedural knowledge	Andras argument	Baserad på kunskaper	Objektiv, olika inom discipliner	Metoder, modeller inom disciplin eller genom att förstå andras tankar, samarbete med andra
5. Konstruktivism Constructed knowledge	Egen, både privat och offentlig	Egen	Skiftande beroende på sammanhang	Integration med självet, teoretisk kunskap från olika discipliner. Samtal.

Figur 2:4 Wingårds (1998:121) sammanfattning av de fem olika epistemologiska perspektiven enligt Belenky et al. (1986).

Vilken kunskapsväg individen väljer menar jag beror på i vilken mån den har tidigare erfarenheter eller tidigare har samverkat t ex i arbetet med att analysera kommunens eller länets risker och sårbarheter. Om individen saknar eller har få erfarenheter av ett ämne är ”tystnad” och ”mottagen kunskap” de enda tänkbara vägarna att skaffa kunskap. Om individen har omfattande tidigare erfarenheter väljer han eller hon att skapa ny kunskap genom att konstruera sitt eget kunskapsbygge. Se vidare *Teorier om individens lärande*, nedan.

Sammantaget kan den omdefinieringsprocess av det säkerhetspolitiska fältet jag beskrivit ovan ur ett historiskt perspektiv sägas ha lämnat lärandeperspektivet i stort sett opåverkat. Några egentliga omdefinieringar eller begreppsförändringar ur lärandeperspektiv tycks inte ha ägt rum. Det innebär att utbildningar, kurser och övningar sker i stort sett efter samma mönster som under det tidigare säkerhetspolitiska paradigmet. Framför allt utgör metoderna historiska avlagringar som i stora delar är desamma. Med det tidigare invasionshotet som utgångspunkt har försvarsmaktens syn på ledning överförs till centrala myndigheter och en krisledande myndighet har efterlysts. Historiska avlagringar gör att skyldigheten att samverka blir svårhanterlig och innehållslös när framför allt ledning ses som effektiv lösning på komplexa samhällskriser. Genusperspektivet tyder på att inte heller ökad jämställdhet lett till någon omdefiniering av det säkerhetspolitiska fältet. Kvinnor är på väg in i krisberedskapssystemet, men är fortfarande i minoritet och väljer kunskapsvägar beroende på tidigare erfarenheter. Anpassning till rådande traditionella mönster innebär att det finns en risk att synsätt, förhållningssätt, metoder och kunskap från det gamla säkerhetspolitiska paradigmet oreflekterat används i det nya paradigmet. Sådant oreflekterat användande kan innebära att utbildning och övning utformas på sedvanligt sätt. Detta gäller framför allt samverkansövningar för att hantera samhällskriser. Strukturer från det gamla, mer slutna systemet kan finnas kvar och förhindra förändring mot kvalitativ jämställdhet. Försök med en ny pedagogik som ökar förutsättningarna för tvärspektoriell samverkan har dock genomförts, se *Tidigare forskning, Resultat*.

Tidigare forskning

Vilken tidigare forskning är relevant att referera till och att ha som utgångspunkt för den aktuella studien om pedagogik för samverkan inför samhällskriser? Jag har sökt efter forskningsresultat på bibliotek, i elektroniska nyhetsbrev, vid möten och konferenser om vad som sker i samverkansgrupper i krisberedskapssystemet när det gäller lärande och samhällets krishantering. Jag har också sökt i internationell engelskspråkig litteratur, se bilaga 1. Från litteraturinventeringen har jag funnit en stor mängd litteratur om krishantering, samverkan och lärande, men lärandet handlar främst om vad-frågor, dvs.

innehållet. Av inventeringen att döma förefaller kopplingen mellan denna litteratur och pedagogisk forskning vara svag. Det nya sättet att arbeta med krisberedskap håller på att etableras och verkar ännu inte ha integrerats i tillräcklig omfattning för att kunna lämna spår i olika litteratursökningar. Det innebär att de viktigaste resultaten av tidigare forskning som ligger nära min studie är den forskning som Krisberedskapsmyndigheten och Myndigheten för samhällsskydd och beredskap finansierat. Studier inom andra områden av betydelse är exempelvis samverkan inom folkhälsområdet. Pedagogiska studier av samverkan relaterade till projektet är t ex. lässamverkan som läromiljö för krishantering.

Studier om krisberedskap och krishantering

Krisberedskapsmyndigheten har tidigare finansierat studier av samverkan i samhällskriser framför allt ur ett besluts- och ledningsperspektiv (exempelvis Sundelius et al. 1997; Stern 1999; Lindgren 2003; Karlsson 2005; Svedin 2005, 2007). Fallstudier av enskilda inträffade händelser är den vanligast förekommande studiemetoden. När ett lärandeperspektiv förekommer i dessa fallstudier handlar det oftast om innehållet, dvs. vad kriser och katastrofer har lärt oss. Av MSB finansierade studier finns bland annat Hollis' (2009) kvantitativa studie. Av denna framgår att Europeiska unionen tränar krishantering inför samhällskriser med hjälp av bland annat simuleringsövningar för medlemsstater sedan 1992. Under perioden 2002-2008 genomfördes totalt 22 simuleringsövningar för länder i gemenskapsmekanismen. Andra medel är utbyte av 469 nationella experter sedan 2003 och utbildning. Sedan 2004 har över 1000 personer deltagit i praktiska och teoretiska kurser. Hollis redogör även för ländernas deltagande i NATO-baserade övningar som genomförs av Euro-Atlantic Disaster Reduction Crisis Center (EADRCC). Varje övning baseras på simuleringar av naturkatastrofer eller av människan förorsakade kriser. Scenarierna är översvämningar, jordbävningar, terrorism eller kemiska, biologiska, radiologiska och nukleära (CBRN) kriser. Studier av hur former för individens eller kollektivets lärande kan underlättas behandlar främst *metodutveckling*. Övningar representerar den vanligaste formen för hur lärandet att samverka i kriser kan gå till, exempelvis hur övningar planeras och genomförs. Forskning för metodutveckling i arbetet med risk- och sårbarhetsanalyser¹⁷ är ett annat exempel på form för hur lärandet kan utvecklas proaktivt (dvs. i föreskedet, se not 7) (Abrahamsson & Magnusson 2004; Hallin, Nilsson & Olofsson 2004).

Individnivån har studerats inom riskforskningen (exempelvis Enander 1996; Lajksjö 1996). Forskning om riskbedömning som berör samhällskriser och samhällsplanering tyder på att individer kan tolka samma information på

¹⁷ Risk- och sårbarhetsanalyser genomförs i enlighet med lag (SFS 2006:544) om kommuners och landstings åtgärder inför och vid extraordinära händelser i fredstid och höjd beredskap.

olika sätt. Lajksjö (1996) menar att individer som ser fördelar att arbeta med risk har ett inifrånperspektiv, medan de som ser nackdelar och inte arbetar med risk har ett utifrånperspektiv. Faktorer som har betydelse för lärandet är exempelvis motivation, värderingar och tidigare erfarenheter. Dessa faktorer har studerats med hjälp av enkäter och kvalitativ intervjumetod hos chefer på kommunala förvaltningar. Enander, Hede & Lajksjö (2004) efterlyser studier av hur olika typer av erfarenheter och individens värderingar av dessa erfarenheter påverkar inställningen till risk- och beredskapsfrågor. De diskuterar betydelsen av att olika befattningshavare har delvis skilda bilder av risk- och krisproblematiken. De som varit med om en kris har ändrat inställning och är mera motiverade att arbeta med risk- och säkerhetsfrågor i fortsättningen, framför allt inom sin egen sektor. Strömgren (2006) nämner tre kategorier av individer som påverkar säkerhetsfrågor i samhällsplaneringen och som kan innebära intressekonflikter i samarbetet. Säkerhetsivrare är de som vill ha högsta möjliga säkerhet. Riskförnekare är de som anser att alla åtgärder är vidtagna och att risker för olyckor är små. Risklikgiltiga är de som saknar tillräcklig kunskap om risker eller är ointresserade av risker.

Inom vetenskapligt arbete studeras interorganisatorisk samverkan. Ödlund (2007) har studerat interorganisatorisk samverkan som nationell resurs i krishantering. Hennes syn på samverkan ”är den metod som väljs när de aktörer vars verksamhet ska samordnas, är självständiga gentemot varandra och ingen part därmed har beslutsrätt över den andra” (a.a.:13). Hon ser att krishanteringssystemets ramar och förutsättningar utgör grunden för organisationen av samverkan i krishantering. Ramarna sätter upp gränser för hur samverkan kan och får bedrivas. Sådana ramar är lagar, annan reglering, myndigheternas riktlinjer, ekonomiska styrmedel och den reglering som styr olika sektors verksamhet, yrken och befattningar på olika nivåer. Hon ser att det finns behov av en samhällelig sektorsövergripande struktur för krisberedskapen (a.a.:40, 59). Problemet med utbildning och övning som grundläggande för utvecklingen av samverkan är att civil-militära samverkansövningar sällan fungerar på ett säkerhetsbefrämjande sätt och att det beror på att scenarierna är militärt präglade (a.a.:44). Ödlund hänvisar till Sandefeldt (2005) som menar att det krävs tid för dialog och möjligheter att mötas och bygga nätverk över gränserna för att förstå syftet med samverkan. Det kan ske exempelvis genom nya övningsformer i icke-kristid för att ge möjlighet till tvärssektoriell dialog. Verktyg behövs för att hantera kulturdilemman, exempelvis gemensam utbildning. Ödlund finner att det kan ta 3-4 år att bygga upp den tillit och det förtroende som krävs för att förstå hur samverkan är tänkt att fungera. Kontinuitet och periodicitet i samverkansmötena samt en gemensam agenda är viktiga framgångsfaktorer för samverkan. Det handlar inte bara om formella möten utan också om att det finns tid att diskutera, öppenhet och att våga tala om problem exempelvis förutfattade meningar, att våga vara oense (a.a.:50). Ödlund finner att hennes intervjupersoner tycks beskriva två olika typer av samverkansgrupper där behoven ser olika ut, ex-

empelvis mellan en insats- eller planeringsgrupp. Hon frågar när och i vilken omfattning konflikter mellan dessa behov visar sig i samverkan?

Samverkan mellan kommuner för krisberedskap har studerats i en fallstudie av Ramsell (2006). Hur kan *nätverkssamverkan* utvecklas? En viktig faktor som påverkar aktörernas samverkan är att de definierar ett gemensamt problem. Andra faktorer är att det finns en gemensam grund i form av förtroende, tillit och vänskapsband och att det finns regelverk och institutioner som driver på. Kommunens storlek har betydelse. Kommuner med liknande storlek samverkar bäst. Regelverket, dvs. de nytillkomna lagarna, ökar samverkan. Tid krävs för att implementera regelverket i kommunerna. Inom Försvarets forskningsinstitut, FOI, har krishantering med en vidgad syn på nätverksorganisering diskuterats ur systemteoretiskt perspektiv (Kaiser, Larsson & Hörnsten Friberg 2004). Nätverk ses som motsats till hierarki och lyfter fram informella relationer mellan individer eller organisationer.

En dokumenterad framgångsrik samverkan mellan aktörer på skilda nivåer i samhället finns från vattenförsörjningsområdet. Cirka 15 vattenansvariga aktörer på central, regional och lokal nivå utvecklade samverkan i början på 1990-talet (Persson 1993). Alla aktörer som har delansvar inom vattnets kretslopp utvecklade gemensam kunskap i syfte att ha beredskap och att gynna hög dricksvattenkvalitet (Livsmedelsverket 2006; Riksrevisionen, RiR 2008:8:38, 62, 98).

Andra studier som varit inriktade främst på ledningsperspektivet i samverkan tyder på svårigheter och problem med samverkan (Larsson 2002; Harrysson & Lindmark 2004; Karlsson 2005; Svedin 2005, 2007). Svedin finner att begreppen 'ledning' och 'samverkan' är motstridiga. Faktorer som gynnar ledning hindrar samverkan och omvänt. Harrysson & Lindmark finner att många problem i krishanteringen har sitt ursprung i att avståndet mellan aktörerna ökar på de högre beslutsnivåerna. Bland annat är det svårt att skapa en korrekt lägesbild hos alla aktörer. Men upprepad interaktion i en samverkansgrupp under normala förhållanden skapar förtroende för gruppens förmåga under svåra händelser. Fors (2007) studerade samverkan på länsnivå i tre län. Han finner att svårigheter kan vara att ett stort antal olika personer är engagerade, avlöser varandra och att kunskapsbildningen därmed går förlorad för enskilda individer. Svårigheter eller utmaningar är exempelvis hur alla länets kommuner kan engageras och att alla aktörer inte alltid ser nyttan med samverkan. Det som gör samverkan framgångsrik är bland annat inställningen hos politiker, massmedier och allmänhet, men också att deltagarna är prestigelösa, lyhörda och lyssnande. De deltagande aktörsrepresentanterna behöver vara lyhörda för vilka behov och önskemål de deltagande organisationerna har. Samverkan måste få lov att växa fram mellan deltagarna. Ett gott samverkansklimat kan åstadkommas genom att tydliggöra roller, regler och ansvar. Mötena bör vara obyråkratiska och inte alltför långa. Länsstyrelsen bör behålla sin neutrala och sammankallande roll i samverkansarbetet. Under ett krisförlopp behövs beslutsfattare både i hemmaorga-

nisationen och i samverkansarbetet. Det viktigaste KBM kan bidra med i fall som gäller samverkan mellan kommuner respektive länsstyrelser är kompetensutveckling, utbildning och övning (KBM Dnr 0952/2006).

Avhandlingen är ett resultat av forskningsprojektet ”Pedagogik för samverkan inför samhällskriser”. Bakgrunden till forskningsprojektet är förstudier av dialoger för verksamhetsutveckling i Hallands län hösten 2002 och våren 2003, det så kallade ”dialogprojektet” (se *Inledning* och figur 4:1; Persson 2002; Eriksson 2003). Tillsammans med länsstyrelsen och de sex beredskapssamordnarna i Hallandskommunerna utformades dialogerna med erfarenheter från forskningscirkel (se *Pedagogiska studier av samverkan relaterade till projektet* nedan). Nätverks- och systemtänkandet var betydelsefullt och styrdes av idéer om utvecklingsarbete som en interaktiv process. Det centrala elementet i en interaktiv process är att resultatet växer fram stegvis med hjälp av dialoger mellan deltagarna. Innehållet i dialogerna väljs av de tjänstemän i kommunerna och länsstyrelsen som till vardags ansvarar för beredskapssamordningen. Projektet kan ses som en process i flera steg. Det första steget är förstudien 2002 (Persson 2002) som ger incitament för projektplanering av ”dialogprojektet”. De följande stegen är intervjuer, dialogernas genomförande, utvärdering och slutligen fortsatt utvecklingsarbete mellan Högskolan i Halmstad, länsstyrelsen i Hallands län, kommuner i länet och Krisberedskapsmyndigheten (Hansson 2003). Av utvärderingen (Eriksson 2003) framgår bland annat att dialogerna är ett pedagogiskt grepp för att identifiera aktuella kunskapsbehov i kommunernas krishanteringssystem. Samtidigt utgör dialogerna en trygg miljö som tillgodoser deltagarnas behov. Deltagarna uppskattar möjligheten att träffa experter, forskare och inte minst andra i motsvarande situation. I de inledande intervjuerna framträder hos många ett behov av ny kunskap både för utveckling av praktisk kompetens och för att uppnå existentiell trygghet samt för att med ökad känsla av säkerhet kunna orientera sig i nätverkssamhällets många abstrakta system. Deltagarna talar ibland om sig själva som ett nätverk. Utvärderingen visar (a.a.) bland annat att dialogerna har ”givit rikliga resultat. Det finns en klar lokal och regional uppskattning och intresse för metoder präglade av underifrånperspektiv och lärande nätverk” (a.a.:14).

Konsekvenserna av att det skapas magra organisationer i offentlig sektor är liksom i näringslivet att man går över från funktionell organisation till organisation med integrerade funktioner. Det innebär att det blir större krav på mångkunnighet och flexibilitet för allt fler. Många har i intervjuerna vittnat om stressig arbetssituation och tagit upp de negativa sidorna av kraven på flexibla organisationer och flexibla medarbetare” (Eriksson 2003:13).

Trots en ständig tidsbrist på grund av en hög arbetsbörda i sina verksamheter bedömer de sex beredskapssamordnarna det som viktigt att delta i nätverket och i dialogprojektet.

Nilsson (2008) har studerat länsstyrelsens krishanteringsuppdrag – nätverksbyggande, samordning och samverkan i fyra län. Hon skiljer på samordning *i förväg* (föreskedet) som bör regleras och omedelbar samordning i pågående verksamhet, dvs. samverkan *under kris* (underskedet). Arbete i förväg med risk- och sårbarhetsanalyser ger personkännedom, kontakter och kunskap om andra aktörers ansvar och resurser. Berlin & Carlström (2009) har i några fallstudier studerat operativ samverkan på olycksplatsen, dvs. samverkansarbetet mellan SOS-Alarm, polis, ambulansverksamhet och räddningstjänst under kris (underskedet). Olika organisatoriska barriäreffekter har identifierats. Sådana hinder för samverkan uppstår som friktion mellan vertikal och horisontell samverkan och mellan informell och formell samverkan. När ospecifika krav på samverkan finns utan att formerna för detta är reglerade uppstår orealistiska förväntningar, missuppfattningar och irritation. Allt sådant skapar friktion och kan handla om olika handlingslogiker, traditioner, lagrum, förväntningar och fördomar. Exempel på hur negativa effekter av samverkan (barriäreffekter) kan undanröjas är att skapa tydliga organisationer, beredskap att arbeta semisynkront¹⁸, en ledning som kan ”ta ett steg tillbaka” när så krävs, tydligare tillämpning av närhetsprincipen och ett nytt samverkansinriktat sätt att öva olyckor. ”Här krävs nya (be)grepp för forskning och utveckling av samverkanstekniker” (a.a.:361). Författarna hänvisar till Boin, Hart, Stern & Sundelius (2007) som menar att förmågan att samverka inför händelser som är utöver det vanliga och som kräver samverkan som går utöver vad som sker i vardagen sällan tränas. I den form som de årliga övningarna har kan inte en gemensam kultur byggas upp som är nödvändig för att skapa en smidig och förutsägbar samverkan. Berlin & Carlström (2009) anser att de i sin studie visat att förmåga att välja samverkansform behöver utvecklas. *Parallell samverkan* är väl inövad, medan synkron samverkan behöver utvecklas i komplexa och omfattande olyckor då resursobalans råder. En utbredd retorik om samverkan i avsiktsförklaringar och lagtext leder inte till samverkan. Samverkansutbildningar och övningar kan fokusera på olika faktorer som befrämjar samverkan (a.a.:357ff). Ett förslag till fortsatt forskning som författarna anger är att studera samverkansövningar.

Det finns anledning att fråga sig: Vad övas vid samverkansövningar? På vilket sätt övas samverkan? Finns det kopplingar mellan vad som övas och vad som utförs i det dagliga arbetet? (a.a.:361).

¹⁸ Semisynkron samverkan innebär en förmåga att växla mellan parallella och synkrona tekniker. Parallell samverkan sker när flera organisationer arbetar samtidigt sida vid sida med standardiserade uppgifter. En nackdel är hård styrning och strikta handlingsscheman. En fördel är att arbetet är förutsägbart. Synkron samverkan innebär att skifta från traditionellt uppdelat arbete till multipla funktioner som utövas simultant (Berlin & Carlström 2009, s.350-352).

Studier om samverkan inom folkhälsoområdet och socialt arbete

I den samhällsvetenskapliga litteraturen finns många och ibland motstridiga *definitioner* av samverkan, samarbete och samordning (Axelsson & Bihari Axelsson 2007:13; Brännström Forss 2007:205; Löfström 2007:254; Frantzen et al. 2007:266). I folkhälsovetenskapligt lexikon betyder samverkan helt enkelt ”gemensamt handlande för visst syfte” (Janlert 2000). Samverkan kan diskuteras i termer av *hur samhället är organiserat* och *arbetsformer*.

Hjern (2007) anser att samverkan är en utmaning för den ”etablerade svenska stuprörsmodellen”, dvs. *hur samhället är organiserat*. Samverkan innebär att acceptera andra specialisters kompetens och att organisera sig professionellt för medborgarnas behov (a.a.:37). Han går till hårt angrepp mot sektoriseringen inom folkhälsoområdet. Stuprören är ett arv från den tiden då den svenska välfärdsmodellen etablerades, men sedan 1990-talet räcker den inte till. Etablerade styrmodeller stödjer inte organisering på tvärs. Ekonomistyrningen sker genom resultatenheter som inte stämmer överens med hur verksamheter organiseras. De offentliga tjänsterna uppmantrar i praktiken inte samverkan. Karriärvägar öppnas genom specialisering, inte genom förnämlig samverkan (a.a.:35).

Danermark & Kullberg (1999) ser samverkan som välfärdstatens nya *arbetsform* eftersom föreskrifter om samverkan förs in i lagar och förordningar. Forskning om samverkan sker framför allt inom områden som socialt arbete och folkhälsa. Samverkan handlar om att överföra kunskap till varandra för att finna nya metoder och tillsammans hantera olika problem, lära av varandra och att underlätta kollektiv kunskapsbildning. Att lära av varandra kräver att ett möte uppstår mellan olika individer. Samverkan kan ses som en strävan efter helhetssyn. I samverkan finns en möjlighet att återskapa den helhetssyn som gått förlorad i sektoriseringen. Problem och brister i förmågan att samverka, liksom framgångsfaktorer för samverkan är ett viktigt forskningsområde inom flera vetenskapliga discipliner, exempelvis sociologin och statskunskapen.

Inom *folkhälsoområdet* finns forskningsresultat om samverkan (bl. a. Axelsson & Bihari Axelsson 2007; Hjern 2007). Sammanfattningsvis identifieras tre olika aspekter: faktorer som hindrar samverkan, faktorer som gör samverkan framgångsrik och omfattning eller grad av samverkan. De flesta forskare finner att samverkan är mycket svårt och ses som en utmaning. Bland de talrika hindren för samverkan anges exempelvis förekomst av olika regelsystem, olika finansieringssystem, administrativa gränsdragningar mellan de samverkande organen, att deltagarna har olika syften med samverkan, tidsbrist, begränsande resurser, olikheter mellan professionella språk (exempelvis yrkes- eller specialisttermer) och yrkeskulturer, brist på förtroende, bristande kontinuitet bland deltagarna, kulturkrockar, motstridiga krav och förväntningar från hemmaorganisationen. Jag menar att dessa hinder till viss del kan redas ut i kunskapsmöten. Framgångsfaktorer och viktiga förutsätt-

ningar är att det finns resurser och tid, att alla deltagare äger samverkansarbetet lika mycket, att ingen vinner på någon annans bekostnad och kontinuitet bland de samverkande deltagarna. Samverkan handlar om lärande. Flexibilitet och utrymme måste finnas för kommunikation och sociala relationer, vilket behövs för att utveckla förtroende och socialt kapital. Framgångsrik samverkan kan innebära synergiska lösningar, dvs. som ger ett mervärde.

Grape, Blom & Johansson (2006) har studerat samverkan med hjälp av *nyinstitutionell* analys (se *Nyinstitutionalism i Sverige* nedan). Poängen med att referera till denna typ av forskning är bland annat att den använder begrepp som är användbara i krisberedskapssystemet. Blom & Grape (2006) finner att framgångsrika samverkansprojekt karaktäriseras av att organisationernas representanter respekterar varandras mål, regelverk och normer (a.a.:s13). För att uppnå hög grad av konsensus inom ett samverkansområde (en domän) behövs praktiskt fungerande arrangemang. Konflikt mellan sektorer och övertramp kan undvikas och skilda sektorspråk (domänspråk) kan övervinnas. Deltagarna har genom regelbundna träffar, utbildningar och diskussioner lärt sig att undvika övertramp och sektorskonflikter (Grape 2006:62).

Forskningen visar således att intersektoriell samverkan är en komplex form av samverkan och innebär en rad problem. Samverkan kan ge ett lärande men kräver särskilda förutsättningar. Lärandet behöver ske i ett tillrättatlaggt sammanhang, ett pedagogiskt arrangemang. Därför är det viktigt att mer ingående ta del av forskningsresultat från lärande genom dialog för att öka förståelsen för vad som sker i samverkansgrupper i krisberedskapssystemet.

Studier av lärande genom dialog och samverkan

I det följande refererar jag några studier som har med pedagogiska arrangemang att göra, nämligen Wilhelmssons (1998) avhandling om *Lärande dialog* och Erikssons (2006) magisteruppsats om *Samverkan som process och läromiljö* som är en fallstudie inom forskningsprojektet. Slutligen beskriver jag forskningscirkeln och dess grunder.

Vad som sker i grupper har studerats av bl. a. Wilhelmsson (1998). Försök med lärande dialoger inom barnomsorgen syftade till att skapa en situation för jämbördiga samtal mellan samtalare som har olika erfarenheter av kommunala verksamheter. För att komma så nära dialogidealet som möjligt satte forskaren samman heterogena smågrupper bestående av fem personer i varje grupp som skulle lösa gemensamma problem i form av ett antal givna frågor. Olika intressenters förgivet tagna sanningar möttes för att vidga var och ens aspektseende (a.a.:54). Tillrättaläggandet av formen var omfattande. Även innehållet var styrt genom att ämnet som behandlades bestämdes av arrangören. Däremot var resultatet okänt.

Den heterogena sammansättningen gav förutsättningar för många synsätt. Det innebar att olika perspektiv på verksamheten kunde belysas. Det lilla

formatet gav förutsättningar för interaktion ”face-to-face” och utrymme för var och en att komma till tals. Viktiga förutsättningar var att ämnet var av öppen karaktär så att samtalsarnas erfarenheter var legitima i samtalet, att gå laget runt och att alla förväntades att både tala och lyssna. Med dessa kriterier iscensattes deltagarnas möjlighet att bredda, skifta och överskrida sina perspektiv och ett kollektivt lärande ägde rum som ledde till gemensam förståelse och medveten handling.

I sin undersökning noterar Wilhelmsson både kooperativt och kompetitivt perspektivskifte. Kooperativt perspektivskifte förekommer i två av fyra grupper och innebär att deltagarna gemensamt skiftar från ett synsätt till ett annat. Särskilt kvinnorna använder kooperativt perspektivskifte. Alla befinner sig samtidigt vid samma utsiktspunkt och förflyttar sig tillsammans till nästa. Kvinnorna nöjer sig med att lyssna på varandras olika synsätt. Det verkar naturligt att alla deltar samtidigt och reflekterar tillsammans i vandringsen mellan motsatta argument. Även om åsikterna växlar består enighet. Det innebär att möjligheten att uppmärksamma dilemman och komplexitet minskar. När en opponerande röst tydligt framstår som avvikande tvingas gruppen att gå djupare. I och med djupgåendet sker en problematisering som kan innebära en brygga eller bro till ett perspektivöverskridande.

Kompetitivt perspektivskifte förekommer i en av de fyra grupperna och delvis i ytterligare en grupp. Det innebär att deltagarna var och en för sig talar för sitt perspektiv. De argumenterar öppet mot varandra och svarar på varandras argument, men utan att integrera varandras bidrag. Särskilt männen använder kompetitivt perspektivskifte. En stark kompetitiv form leder till debatt snarare än dialog mellan två deltagare medan övriga gruppdeltagare blir publik. Kombattanterna är också ivrigt uppfyllda av vad de vill säga och hinner inte lyssna på varandra. De debatterande blir objekt för varandra och subjekt-subjekt-relationen saknas eller förblir outvecklad. Dilemman synliggörs när de olika perspektiven uttrycks men eftersom integrering saknas, uteblir den perspektivöverskridande och kunskapsbildande processen. Ett förändrat och för alla deltagare nytt och gemensamt synsätt uteblir. Antingen vinner någon debatten, samtalsstävlingen, eller också är deltagarna eniga om att de är oeniga. Gruppdeltagarna verkar inte ta något gemensamt ansvar för att hantera de dilemman som visar sig. Ett nytt perspektivöverskridande synsätt eller uppfattning uteblir. Det kan bero på exempelvis att någon intar ett dominansperspektiv. Överskridande av perspektiv innebär att gruppdeltagarna har förmåga att integrera och vidareutveckla flera av deltagarnas olika synsätt. De olika synsätten kan ombildas till ett nytt och gemensamt synsätt.

Tillsammans överskrider gruppen de enskilda individernas förmåga att förstå de komplexa samhälleliga företeelser som de talar om/.../Genom överskridandet utvecklas nya och gemensamma synsätt som ingen enskild individ hade från början (Wilhelmsson 1998:201).

Utifrån Mezirows (1991, 1996 a, b) teori om transformativt lärande finner Wilhelmsson, i de fall det förekommer, hur perspektivöverskridandet går till, hur förvandlingen från objekt till subjekt går till, hur deltagare gör för att integrera andra perspektiv i sitt eget perspektiv, hur det kommer sig att olika synsätt studsar mot varandra eller att olika synsätt problematiseras och blir mer djuplodande. När medlemmar i ett team kommunicerar med varandra formar de handlingsalternativ som de på egen hand sannolikt inte skulle ha utformat, dvs. samtalet har synergieffekter. Om ett arbetsmöte ska bli ett lärande möte måste det organiseras på ett annat sätt än ett informationsmöte. I ett lärande möte kan deltagarna interagera och kommunicera utan att någon dominerar talutrymmet på någon annans bekostnad. För att detta ska fungera krävs dialogkompetens. I arbetslivet behövs förmåga att utveckla gemensam förståelse som kan leda till samstämda handlingar. När människor ger varandra sina olika bilder av verkligheten kommer vissa aspekter att framträda. Samma händelse kan uppfattas olika av olika personer. Dialogkompetens innebär samtidigt både närhet och distans såväl till det egna perspektivet som till andras synsätt. Vad kan integreras i dialogen och vad måste ifrågasättas? Vilka dilemman uppstår och vilka konsekvenser på djupet leder ett visst synsätt till? Detta är viktiga frågor när det gäller att utveckla samsyn i en samverkansgrupp och för att resultatet ska bli positiv synergi.

Inom ramen för forskningsprojektet, som avhandlingen är ett resultat av, har Malin Eriksson (2006) studerat länsamverkan som *läromiljö* för krishantering i en fallstudie med hjälp av intervjuer fem år efter att länsamverkan inleddes. Enligt Talerud (1995) är *läromiljön* en kombination av sociala relationer, kulturella mönster och fysisk organisation. Länsamverkan började som ett gemensamt upplevt behov av att starta något nytt istället för de traditionella övningarna. Samarbetet kunde bli bättre, bland annat genom att kommunicera, ”prata ihop sig”, om ansvar, roller och befogenheter. Samverkan upplevdes som ett långsamt och prövande arbete. Bland orsakerna nämndes försiktighet för att undvika konflikter. Hur stor plats och utrymme får aktörerna ta? En gräns för vad som ansågs lämpligt var att graden av utrymme i gruppen motsvarade storleken på den organisation eller roll som organisationen har i samhället.

Eriksson identifierar hinder eller svårigheter och en rad förutsättningar för framgångsrik samverkan, exempelvis mognad. En viss mognad krävs för att få samverkan att fungera exempelvis förmåga att skapa relationer, vinna tillit, förtroende och att skapa kontinuitet. Mognad kan inte förvärfas i utbildning. Erikssons poäng är att mognad i länsamverkan skiljer sig i förhållande till mognad i hemmaorganisationen. Länsamverkan verkar vara ett utvecklingsarbete som innebär att facit saknas. Deltagarna måste själva finna lösningar. Skilda kunskaper innebär att arbetet tar oväntat mycket tid och upplevs som frustrerande, att inte kunna gå vidare. Att aktörerna är jämlika, att var och en leder sig själv och att ingen annan kan leda dem, innebär att tid

krävs för att bli ”samtänkt”. Vidare noterar Eriksson att olika begrepp som finns i respektive organisation behöver bli förstådda av deltagarna. Förgivet-tagen eller tyst kunskap behöver synliggöras och kommuniceras. Att det förgivettagna kräver avsevärd tid att dela med de andra i gruppen och att deltagarna har skilda uppfattningar om vad samverkansprojektet ska resultera i upplevs som frustrerande. En annan svårighet är att vissa betraktar sig som samverkanspersoner medan andra anser sig delta för att företräda sin myndighet, dvs. företräda sektorsansvaret.

Viktiga förutsättningar för framgångsrik samverkan är att ha beslutsmandat från hemmaorganisationen, att deltagarna är nyfikna, intresserade, längtar efter att samverkan skall fungera, att deltagarna lär sig varandras lagar, synsätt, styrkor och svagheter, att deltagarna vågar ta initiativ, föreslå andra sätt att arbeta och att det finns en formell plattform för samverkan. Under verkliga kriser kan deltagarna stötta varandra. Vinster med samverkan är att projektet bidrar med ökad förmåga till krishantering och att gruppen nu är bättre förberedd. Problem har identifierats. Alla organisationernas kompetens kan komplettera varandra (a.a.:60f). En risk med samverkansprojektet är att det skall tolkas av andra som en ledningsgrupp som tar över ansvar och befogenheter från kommunerna i en krissituation (a.a.:59). Deltagarnas bilder av samhällskriser är redan inträffade samhällskriser, övningar man deltagit i eller händelser från tidigare erfarenheter i arbetslivet. Men ”...det som händer och det vi upplever som en kris är ju ofta det oväntade och det vi inte är förberedda för” (a.a.:63). ”Det här drabbar inte oss” är en föreställning som gör att varje enskild organisation låter bli att agera tills det händer något. En fördröjning eller frånvaro av aktivitet blir följden. Sådana underreaktioner tyder på behov av samverkan över sektorsgränserna (a.a.:63).

Enligt min mening kan länssamverkan ses som ett pedagogiskt arrangemang som kan leda fram till det önskade måltillståndet (jfr figur 1:4). Erikssons (2006) identifierade förutsättningar och hinder är grund för hur en lärandeprocess kan arrangeras så att kunskap och samsyn kan utvecklas.

Kunskaper och erfarenheter av hur ett alternativt samverkanslärande kan utformas finns från forskningscirkel (exempelvis Härnsten 1991; Härnsten 2006; Holmstrand 1997, 2001, 2006; Holmstrand & Härnsten 2003; Andersson 2007; Westring Nordh 2007). De studerade forskningscirkelarna visar att alla som deltar bidrar med sina kunskaper och erfarenheter integreras i en process av kollektiv kunskapsbildning. Särskilda grunder för att processen ska vara framgångsrik har identifierats i forskningscirkeln. Grunderna är hur mötet initieras, nämligen att deltagarna tar initiativet till forskningscirkeln; samling kring ett gemensamt problem som deltagarna formulerar, jämbördiga parter, t ex att varje deltagare är viktig; likvärdiga villkor, t ex att varje deltagares bidrag behandlas lika; utrymme för gemensam reflektion och kritisk analys och att dokumentation sker.

Det intressanta för samverkan i samhällskriser är vad som sker i mötet mellan olika utgångspunkter, dvs. när deltagarna representerar och har mandat att företräda sin sektor.

Sammanfattning av tidigare forskning

Min sammanfattning av resultat från tidigare forskning om samverkan och med relevans för lärande, främst genom dialog, kan beskrivas på följande sätt. Studier om krisberedskap och krishantering behandlar främst besluts- och ledningsperspektivet. I de fall ett lärandeperspektiv förekommer är innehållet, dvs. vad vi kan lära av inträffade händelser, i fokus. Metodfrågor, dvs. hur-frågor, handlar om exempelvis hur övningar planeras och genomförs. Metodfrågor för lärandet har oftast inte problematiserats. Berlin & Carlström (2009) anger att övning är den metod som används för att utveckla samverkan, samtidigt som de ifrågasätter på vilket sätt samverkan övas. När individnivån har studerats tyder tidigare forskning på att individer har skilda synsätt på risker och samhällskriser. Studier om samverkan inom andra områden tyder på att samverkan ses som en ny arbetsform mellan svenska myndigheter och att samverkan tillämpas främst inom folkhälsoområdet.

Samverkan ses av de flesta forskare som en strävan efter helhetssyn. I samverkan finns en möjlighet att återskapa den helhetssyn som gått förlorad i samhällets organisering i sektorer. En utbredd retorik om samverkan i lagtext leder dock inte automatiskt till samverkan. Forskning om samverkan som förberedelse inför samhällskriser lyfter framför allt fram två saker, nämligen *svårigheter* och *innehåll*, dvs. svårigheter i samverkansgrupper och innehållet i lärandet. Konsekvensen av att fokus i lärandet ligger på innehållet kan innebära att en kunskapsförmedlande pedagogik används och att ett anpassningsinriktat lärande äger rum. Vad som sker i samverkansgrupper verkar handla om ett försiktigt trevande efter kunskap för att förstå varandra både som individer och som aktörsrepresentanter. Förståelsen verkar ha bäst förutsättningar att utvecklas i sociala sammanhang. I sociala sammanhang är individen fri att gå in i dialog med den eller de deltagare som han eller hon känner behov av att kommunicera med. Dialogen kan handla om terminologi, lagstiftning, organisation eller liknande. På så sätt verkar deltagarna långsamt öka sin kunskap om villkoren i varandras världar. Deltagarna kan göra jämförelser mellan varandras världar och upptäcka områden där samverkan kan utvecklas. I detta försiktiga trevande efter kunskap verkar förmågor till lyhördhet och bekräftelse vara betydelsefulla för att en ömsesidig dialog ska kunna etableras. Det försiktiga trevandet verkar behövas för att exempelvis undvika konflikter eller det finns en rädsla för att den egna organisationen ska kritiseras. Relationer mellan deltagarna verkar behöva byggas upp och vårdas, exempelvis genom att anordna gemensam utbildning eller ett nytt samverkansinriktat sätt att öva.

Tidigare forskning tyder på dels att krisberedskapssystemets ramar sätter upp gränser för hur samverkan kan och får bedrivas, dels att samverkan och ledning verkar vara motstridiga. Tanken är att samverkansförmågan ska utvecklas i övningar och utbildningar. Ett problem är att den form traditionella samverkansövningar har inte verkar öka samverkansförmågan. Jag tolkar denna resultatbild som tecken på att det finns behov av något nytt eller att nya övningsformer behöver utvecklas som ger möjlighet till tvärsektoriell dialog, gemensam kultur och verktyg för att hantera problem och dilemman. Till denna resultatbild hör även förmågan att välja samverkansform. Min tolkning är att samverkansformen kan växla beroende på om samverkan sker i förväg eller under kris (jfr not 7; Nilsson 2008) (föreskedet respektive underskedet) eftersom det finns olika typer av samverkansgrupper med skilda uppgifter och behov, exempelvis planeringsgrupp och insatsgrupp. Utvärderingar av samverkansövningar, SAMÖ, bekräftar resultaten från tidigare forskning, exempelvis svårigheter att komma fram till en gemensam lägesbild och lägesuppfattning, vilket ofta är syftet med samverkan i samverkansgrupper (se *Inledning*).

Studier av lärandets hur-aspekt verkar saknas inom forskningen om krisberedskap. En förklaring kan vara att samverkan framför allt betraktats som en ledningsfråga. Studier av lärande genom dialog och samverkan (bl.a. Wilhelmsson 1998; Holmstrand 2001; Holmstrand & Härnsten 2003; Eriksson 2006) tyder på att kunskap finns om hur förutsättningar kan tillrättläggas och arrangeras för de samverkande deltagarna. Sådana studier gäller lärande dialog, läromiljön och forskningscirkeln.

3. Lärandeperspektiv på samhällskriser

I detta kapitel konkretiserar jag avhandlingsämnet genom att referera några händelser som betraktas som samhällskriser. Jag undersöker vilka brister i lärandet som kan ha bidragit till de katastrofala misstagen. Vidare redogör jag för de vetenskapsteoretiska och de teoretiska utgångspunkterna jag valt. Slutligen analyserar jag de refererade händelserna utifrån de presenterade teorierna.

Erfarenheter från några tidigare händelser

I det följande återger jag i korthet fyra kända händelser för att belysa behovet av kunskapsbildning, dvs. ett genuint och fördjupat lärande. Jag har valt händelser som är spridda i tid och rum, är allmänt kända, inträffade under olika säkerhetsparadigm och som tidigare har utretts och beskrivits av olika forskare eller utredare. Dessa händelser är den amerikanska hanteringen av japanernas planering och bombanfall mot Pearl Harbor 1941, den svenska hanteringen av Tjernobylnkatastrofen 1986, den amerikanska hanteringen av förvarningar inför 11 september i USA 2001 och den svenska hanteringen av flodvågskatastrofen i Thailand 2004. Två av händelserna gäller den svenska och två den amerikanska hanteringen. Mellan de två händelserna i Sverige och USA har 18 respektive 60 år förflutit. Jag väljer att återge händelserna i kronologisk ordning för att undersöka om och hur vi omsätter erfarenheterna och lär av begångna misstag. Vilka brister i lärande har förekommit *före* händelserna som kan ha gjort att effekten blev att händelserna 1941 och 2001 inträffade eller att hanteringen av händelserna 1986 och 2004 fördömdes? Det finns skäl att reflektera över hur det kommer sig att vi upprepar katastrofala misstag. Syftet är att i slutet av kapitlet analysera händelserna utifrån teorier om individens lärande som jag också redogör för.

Pearl Harbor

Anfallet mot Pearl Harbor på morgonen den 7 december 1941 uppfattades komma som en fullständig överraskning. Men det överraskande med Pearl Harbor är omfattningen och arten av varningssignaler som olika amerikanska underrättelseinstanser mottog och analyserade från mitten av 1940. Dessa ledde ändå inte till några mer omfattande och verkningsfulla skyddsåtgärder.

Några iakttagelser månaderna före anfallet och de sista varningarna samma morgon kunde kanske ha ändrat händelseförloppet. Fokus i den amerikansk-japanska krisen i juli 1941 låg på Filippinerna. Hawaii betraktades som närmast ointagligt efter att betydande försvarsresurser hade överförts dit. Två varningsmeddelanden från Washington hade sänts till Stillahavsflottan den 24 och 27 november. Förhandlingarna med japanerna hade upphört och man förväntade sig aggressiva åtgärder från Japans sida inom de närmaste dagarna. Den 1 december kunde den amerikanska signalspaningen registrera att den japanska flottan bytt anropssignaler bara en månad efter föregående byte. Detta tolkades som att en större marin operation var omedelbart förestående. Av den dechiffrerade japanska telegramtrafiken framgick inte tidpunkt för krigsutbrottet, de exakta platserna eller den japanska operationsplanen.

Klockan 03.42 den 7 december upptäcktes ett periskop utanför inloppet till Pearl Harbor. En amerikansk jagare tog upp jakten och lyckades klockan 06.45 få kontakt med ubåten som anfölls med sjunkbomber och artillerield. Händelsen om sänkningen rapporterades, men de ansvariga, inklusive chefen för berört marindistrikt utgick från att rapporten var felaktig och att det handlade om något annat undervattensobjekt. Ljudet av detonationerna kommenterades med att det verkar som om de sprängde för den nya vägen mellan Honolulu och basen. Några minuter efter klockan 7 upptäckte operatörerna vid radarluftbevakningen på Oahu ett egendomligt eko som närmade sig Oahu norrifrån. De inrapporterade ekot till luftbevakningscentralen där löjtnant Tyler ensam upprätthöll beredskapen. Han antog att ekot var några B-17 bombplan som väntades från fastlandet, varpå han sa åt operatörerna att stänga ner stationen (för radarluftbevakningen). Omkring klockan 07.55 lämnade löjtnant Tyler luftbevakningscentralen. Han la då märke till bombplan som utförde bombfällning över Pearl Harbor. Han antog att det var marinens bombplan som övade bombfällning (Agrell 2005:26).

Wohlstetter (1962) har fokuserat på systemrelaterade orsaker till alla dessa missbedömningar. Framför allt beror de på förvarningssystemets uppbyggnad och funktion. Som exempel nämns: 1) de faktiska varningssignalerna åtföljdes av ett mångdubbelt starkare ”brus”, 2) uppdelning mellan olika organisationer och en oklar gränsdragning mellan centrala och regionala myndigheters ansvar, 3) brist på tillgång och överblick över hela underrättelseunderlaget, 4) sekretess, 5) beslutsfattarnas grundantaganden styrde tolkningen och reaktionerna på varningssignalerna (Agrell 2005:27). Den rådande föreställningen om Japans politik och strategi fungerade som etablerad sanning och gjorde att amerikanerna bedömde att japanerna aldrig skulle våga anfalla Pearl Harbor. Agrells beskrivning visar att förutsättningarna för misstagen och därmed katastrofen var inbyggda i systemet från början (a.a: 26).

Tjernobylikrisen

Den 26 april 1986 inträffade en reaktorexlosion i Tjernobyl. Händelsen rapporterades inte av Sovjetunionen till omvärlden. Klockan 07.00 den 28 april utlöste en anställd vid kärnkraftsverket i Forsmark ett larm vid den rutinmässiga kontrollen när han lämnade den strålningsövervakade delen av anläggningen. Hans skor hade hög radioaktiv kontaminering, dvs. förorening med radioaktivt material. De säkerhetsansvariga drog den slutsatsen att ett radioaktivt läckage uppstått någonstans inne i anläggningen. En rad successivt stegrade säkerhets- och saneringsåtgärder inleddes omedelbart. Mätningar kring verket gav värden som tolkades som om det överensstämde med plymen från ett lokalt utsläpp, dvs. ett utsläpp från Forsmark som gav upphov till spridning i vindriktningen. Inga spår av något utsläpp eller någon fel-funktion kunde hittas inne i anläggningen. Trots detta beslöt verksledningen strax efter klockan 11 att evakuera alla utom den nödvändiga driftspersonalen. Föreställningen om det lokala utsläppet fungerade som en etablerad sanning.

Även Statens kärnkraftsinspektion, SKI, och Statens strålskyddsinstitut, SSI, delade Forsmarkhypotesen trots att uppgifter nu kom från forskningsanläggningen i Studsvik om förhöjd radioaktivitet. Dessa uppgifter avfärdade SKI som stressrelaterad felavläsning (Sundelius m. fl. 1997:86-91; Agrell 2005:49). Försvarets forskningsanstalt, FOA, hade fått informell information strax efter klockan 12. En grupp forskare kunde bland annat med hjälp av SMHI:s vindberäkningar ungefär klockan 13 konstatera att det radioaktiva materialet också innehöll grafitpartiklar och drog slutsatsen att det rörde sig om utsläpp från en civil kraftproducerande reaktor i sydvästra Sovjetunionen. Händelsen illustrerar värdet av mångfald och heterogenitet för kvalitativ problemlösning i samhällskriser (Janis 1982; Sundelius, m. fl. 1997:91). För att undvika groupthink, negativ synergi, anser Janis att om flera grupper agerar parallellt med krisproblem, så ökar sannolikheten för ett uppmärksamt beslutsfattande (Janis 1982:263-274).

De ansvariga myndigheterna tycks i detta läge ha bedömt att krisen var över. Ingen stor kärnkraftsolycka hade ju hänt i Sverige. Den 29 april förklarade SSI att den uppmätta strålningen inte utgjorde någon hälsofara och att inga skyddsåtgärder var aktuella. Men successivt avgav SSI ändå varningar från och med 30 april. Förtroendet för ansvariga myndigheter fick sig en ordentlig knäck hos allmänheten.

Den svenska Tjernobylikrisen är speciell eftersom den först antogs vara en nationell kärnkraftskatastrof och övergick sedan till en fråga om svårbedömd radioaktiv kontaminering. Denna senare del hade sin motsvarighet i praktiskt taget hela Västeuropa i takt med att de radioaktiva molnen förflyttade sig och genom nederbörd förorsakade lokal kontaminering. Gemensamt för denna västeuropeiska Tjernobylikris var att den blottlade en komplex relation mellan de politiskt ansvariga, den vetenskapliga expertisen, media och all-

mänheten. Experternas osäkerhet och inbördes oenighet och allmänhetens misstro återkom i varierande grad i alla länder (Sundelius m fl. 1997:51).

Att ett transnationellt radioaktivt hot kunde uppstå var både känt och okänt på en och samma gång. Det var känt på grund av diskussioner om effekten av kärnvapenkrig och den så kallade atomvintern. Men det var okänt att ett olycksförlopp i en civil kärnenergianläggning kunde innebära en så vidsträckt kontaminering. Teoretiska modeller fanns för spridning av luftburen radioaktivitet över stora områden men de var förenklade, grovt missvisande och kom inte i närheten av de nivåer som Tjernobylutsläppet faktiskt resulterade i. Den felaktiga Forsmarkhypotesen under förmiddagen den 28 april är ett exempel på inverkan från mönsterseende. Upptäckten av radioaktivitet utlöste ett förlopp som sedan hade en automatik och som i sin tur ledde till att ny information tolkades i enlighet med utgångshypotesen (Agrell 2005:54). Det ledde till exempel till att Studsvikinformationen avfärdades. Agrells sammanfattande reflektion kring Tjernobyl som förvarningsproblem är att detta i långt högre grad än många andra kris- och katastrofförlopp kom att illustrera den avgörande betydelsen av vetenskaplig expertis för möjligheterna att bedöma och förstå komplexa samhällshot (a.a.:55).

Agrell (2005) resonerar kring vad ett breddat eller ”vidgat säkerhetsbegrepp” egentligen innebär och ser klagörandet av det som ett av de största säkerhetsproblemen. Den som lyckas besvara denna fråga på ett begripligt sätt skulle förmodligen ”ha lämnat det viktigaste enskilda bidraget till förståelsen av de moderna samhällenas säkerhet i den brytningstid vi lever i” (a.a.: 129). De gamla förvarningssystemen är tillkomna för krigsbruk, inte för de nya samhällshoten som kan leda till säkerhetskatastrofer. Med säkerhetskatastrof avser Agrell en allvarlig störning med relevans för samhällets säkerhetsmål (a.a.:195). Idag kan mycket allvarliga säkerhetshot växa fram utan att det är givet var i samhället det finns ett ansvar för att varsebli och reagera inför en sådan utveckling. Det handlar om

att i tid upptäcka och på ett riktigt sätt tolka ett skeende där ett principiellt hot är på väg att materialisera sig i det som har potential att utvecklas till en säkerhetskatastrof, en händelse eller ett utdraget skeende där vitala samhällsintressen eller säkerhetsmål skadas eller i extremfallet omintetgörs (a.a.:195).

Hanteringen av förvarningarna inför 11 september 2001

Attacken den 11 september 2001 mot World Trade Center, WTC, i New York kom som en fruktansvärd chock för alla. Ändå fanns minst 15 separata varningar från juni 1998 till april 2001. I flertalet av fallen kom varningarna efter samverkan med underrättelsetjänster i andra länder. De var allmänt hållna och talade om kapade eller specialutrustade flygplan, medan andra underrättelser pekade ut specifika mål. Minst sju av varningarna pekade ut Washington DC och New York. I ett av fallen pekades World Trade Center

ut som målet för en sådan flygplansattack. Vad gjordes åt detta? De federala luftfartsmyndigheterna bedömde angreppsplanen som högst osannolik. FBI:s New Yorkkontor arkiverade den aktuella underrättelserapporten i mappen med uppgifter om misstänkta bombattentat, inget annat (Agrell 2005:40). Den speciella organisationen för terroristbekämpning, Counterterrorist Center, CTC, tog emot ospecifika varningar och tecken på en nära förestående mycket stor attack. Den amerikanska signalspaningen NSA uppfångade och avlyssnade under perioden fram till angreppen den 11 september en betydande mängd elektronisk kommunikation och telefonsamtal med misstänkt terroristanknytning. En FBI-agent i Phoenix, Arizona skickade i juli 2001 en rapport till FBI-högkvarteret, där han pekade på det iögonfallande stora antalet unga män från Mellersta Östern som genomgick flygträning i Arizona. Han föreslog fyra konkreta åtgärder för att kartlägga fenomenet. Rapporten hamnade hos FBI:s Radical Fundamentalist Unit, övervägdes och lades åt sidan tills arbetsbelastningen skulle medge en närmare granskning av förslagen. Rapporten gavs ingen större spridning (a.a.:42).

Agrell (2005) hänvisar till The 9/11 Commission Report, 2004, som söker förklaringen till att så lite blev gjort av så många ledtrådar i bristen på ledning och tydliga ansvarsförhållanden. Felet enligt The 9/11 Commission var att systemet inte erbjöd möjligheter till egentligt samopererande. Ansvar och uppföljningen var diffus.

Den svenska hanteringen av flodvågskatastrofen i Thailand

Flodvågskatastrofen är den händelse av de fyra refererade som ligger närmast i tiden och inträffade några år efter att det nya krisberedskapssystemet hade inrättats. I ”Sverige och tsunamin – granskning och förslag” (SOU 2005:104) framgår vad som hände i regeringskansliet annandag jul, 26 december, 2004. Utrikesdepartementet larmades klockan 04.40 (svensk tid). Jourhavande Kerstin Melén, som var stationerad i hemmet, blev uppringd av andremannen vid ambassaden i Bangkok, ministern Kaarlo Laakso. Han uppfattade skälvet så allvarligt att han utrymde sin bostad i centrala Bangkok. Laakso berättade för Melén att stora vågor slagit in mot Thailands västkust, att det flöt bilar i vattnet, att träd hade knäckts och att man befärade döda och skadade. De diskuterade hur många svenskar som kunde finnas i Thailand och kom fram till att det kunde röra sig om så många som 30 000. Några minuter senare kontaktade Kerstin Melén pressvakten Jan Janonius och därefter UD:s vakthavande Christina Andersson. Alla var överens om allvaret i situationen. Bland annat gjorde de en jämförelse med Estoniakatastrofen (a.a.:143).

Vid 5-tiden kontaktade Melén chefen för UD:s konsulära och civilrättsliga frågor, Jan Nordlander. Melén sökte också gruppchefen Christina Palm upprepade gånger utan att få kontakt. Medan Melén försökte få kontakt med berörda chefer var Kaarlo Laakso i ny kontakt med henne klockan 05.30 och

rapporterade att tusentals människor i Thailand var drabbade. Klockan 06.40 hade Melén ny kontakt med Nordlander där hon bland annat gjorde klart att ambassaden i Bangkok skulle behöva förstärkas och att reseråden till Thailand skulle behöva förändras (a.a.:145). Klockan 06.45 lyckades Melén slutligen nå sin gruppchef, som instruerade henne att varsko övriga tre konsulära jourhavande, men att fortsätta arbeta hemifrån. När Melén vid en förnyad kontakt med gruppchefen under förmiddagen påpekade att antalet svenskar kunde vara 30 gånger så många som hade varit ombord på Estonia, uppmanades hon att inte bli ”hysterisk”. Melén upprepade också att hon ville ta sig till departementet, eftersom hon upplevde att det saknades arbetsledning där. Hon hade Nordlanders stöd för detta. ”Hon tilldelades då en allvarlig reprimand för att ha diskuterat detta med Nordlander, eftersom det var närmaste chefs ansvar att avgöra detta” (a.a.:146).

Ovannämnda granskning av turerna kring regeringens hantering av flodvågskatastrofen visar bland annat att representanter på Utrikesdepartementet, UD, mycket tidigt hade en korrekt uppfattning av händelsen och rapporterade läget till berörda chefer. Dessa chefer gjorde liknande misstag som beskrivits ovan när de tog emot rapporterna om läget i Thailand. Utredningen förklarar de senkomna reaktionerna i regeringskansliet med att det saknades en organisation för att hantera allvarliga kriser och flera oklarheter i ansvarsförhållandena (a.a.:13f). De jourhavande och vakthavande hade en korrekt lägesbild, de rapporterade den, men chefsnivån saknade organisation för att hantera allvarliga kriser (a.a.:11). Likhets-, ansvars- och närhetsprinciperna fungerade inte i regeringskansliet. Om ansvarsprincipen skall styra krishanteringen fördröjs signalerna till omvärlden från den myndighet som inte förmår lösa en kris på egen hand. Förmågan att avgöra när man nått denna punkt, dvs. att avgöra när man inte förmår att lösa en kris på egen hand, måste utvecklas hos statsförvaltningen, hävdar kommissionen. Detta kräver att man toner ner ansvarsprincipen till förmån för andra mer adekvata principer. Två nya principer föreslås, nämligen en *enkelhetsprincip* och en *försiktighetsprincip*. Enkelhetsprincipen innebär bland annat att det måste stå klart för var och en hur det egna arbetet passar in den övergripande strukturen (a.a.:23). Vad försiktighetsprincipen innebär beskrivs på s. 77.

Kunskap för säkerhets skull - slutsatser

I ovanstående redovisning är jag beroende av några få forskares och andras återgivning av händelseförlopp som säkert har getts många andra beskrivningar och tolkningar.

De fyra refererade händelserna har inträffat i vitt skilda kontexter och är utspridda i tiden mellan åren 1941 och 2004. Att ödesdigra misstag har inträffat före, under och efter händelserna och under den svenska hanteringen av händelserna är alltså inte bundet till en viss kontext eller tid utan inträffar på grund av hur människans varseblivningsfunktioner fungerar. En annan

tolkning kan vara brister i lärandet eller beroende på vilken typ av lärande som har skett.

Sundelius m fl. (1997) har identifierat lärdomar om krishanteringsarbetets problematik¹⁹. Från de refererade händelserna kan vi dra följande slutsatser som till stor del sammanfaller med de lärdomar som Wohlstetter, Sundelius m fl. och Agrell drar: 1) Revirbevakning och prestige istället för samverkan mellan aktörerna. Det leder till brist på tillgång och överblick av befintligt material. Varje aktör sitter inne med sitt kunskapsfragment och saknade tillgång till andras kunskaper. Det ger en fragmenterad bild och helheten går förlorad som i fallet med flodvågskatastrofen. 2) Första intrycket låser ofta problemuppfattningen som i Tjernobylfallet. 3) Oklarhet i ansvarsfrågor. Händelser faller mellan stolarna. Ingen myndighet har/tar ansvar för händelserna/vissa händelser, t ex strukturella hot och perceptionshot. 4) Beslutsfattarnas grundantaganden fungerar som etablerade sanningar och styr tolkningen och reaktionerna på varningssignalerna (Pearl Harbor). 5) Mängden av varningssignaler utgör ett ”brus” som medför att selektering måste ske. Samtidiga andra händelser utgör en belastning för människans perception. Rådande föreställningar om hotbilden – beslutsfattarnas grundantaganden – styr varseblivningen och gör att man tolkar och reagerar endast på sådana varningssignaler som bekräftar föreställningarna och selekterar bort andra varseblivningar (mönsterseende)²⁰. 6) Negativ synergi eller groupthink (Janis 1982) t ex förutfattade meningar som påverkar informationsprocessen.

Kunskapen finns som kunskapsfragment i form av noteringar och rapporter hos berörda chefer på berörda myndigheter. Men de sorterar bort, nedtonas eller las på hög i väntan på arbetstid. Bortsorteringen görs efter förklaring, t ex ”stressrelaterad felavläsning” (hanteringen av den svenska Tjernobyllkrisen), ”överdrift” vid den svenska hanteringen av flodvågskatastrofen (uppmaning att inte bli hysterisk), ”förenkling” vid hanteringen av anfallet mot Pearl Harbor (de spränger en tunnel för väg till Honolulu) eller att rapporten inte stämde med beslutsfattarnas grundantaganden (Forsmarkhypotesen i den svenska hanteringen av Tjernobyllkrisen, radarekot mot Pearl Harbor). Man letar efter signaler som kan stämma in i det kända mönstret (mönsterseende). Agrell (2005) konstaterar att slutsatserna är närmast öronbedövande tydliga:

... det är förmågan att varsebli det oväntade och/eller oönskade, tillsammans med uteblivna, uppskjutna eller inadekvata reaktioner som är och förblir alla

¹⁹ Sundelius m fl. (1997) har noterat följande nio lärdomar om krishantering: 1. Första intryck låser problemuppfattningen, 2. Ifrågasätt etablerade sanningar, 3. Expertråd är ej substitut för politiskt ansvar, 4. Krishantering som kreativ improvisation, 5. Multilateralisering av krishanteringsarbetet, 6. Beakta trovärdighetsfallor, 7. Samordningskarusellen, 8. Samtidighetsbelastningar, 9. Kriser finns ej utan skapas (a.a.:195f).

²⁰ Agrell (2005) benämner detta mönsterseende. Samhälleliga larmsystem har vissa utmärkande gemensamma drag och problem som förefaller återkomma genom historien och från område till område. Han ger exempel på mönsterseende i USA och i Sverige (a.a.:70f).

underrättelsemisslyckandens och säkerhetskatastrofers gemensamma bärande tema (a.a.:251).

Ur det säkerhetspolitiska perspektivet befinner vi oss i en brytningstid mellan den traditionella säkerhetspolitiken och den nya. Den traditionella säkerhetskontexten handlar om krig, om att staten ansvarar för landets säkerhet och om att inhämta underrättelser och bygga upp försvarsförmåga. I den nya säkerhetskontexten, efter kalla krigets slut – och även tidigare – är klargörandet av vad ett breddat eller vidgat säkerhetsbegrepp innebär ett viktigt problem. Agrell anser att det idag inte finns någon fast kärna, ”inte ens någon fast grund på vilken en säkerhetspolitik av traditionellt snitt skulle kunna baseras – alltså vad som upplevs som en rationell hantering av alla säkerhetsproblem på nationell nivå” (a.a.:131). Min tolkning är att de fyra händelserna tyder på att det är nödvändigt att ha ett lärandeperspektiv på samhällskriser. Det verkar som om vi upprepar katastrofala misstag för att vi saknar förmåga att samverka. Vi saknar också förmåga att organisera oss för kunskapsbildande dialoger. Denna bristande samverkansförmåga leder till att vi misslyckas med att sammanfoga kunskapsfragment från skilda samhällssektorer till vidgade sektorsövergripande bilder som kan tjäna som avstamp för framgångsrik krishantering.

Vetenskapsteoretiska utgångspunkter

I detta kapitel presenterar jag mina vetenskapsteoretiska överväganden för att fördjupa mig i syftet med min undersökning. I mina vetenskapsteoretiska utgångspunkter ansluter jag mig till Gadammers (1997) filosofi där tolkning och förståelse står i centrum. Förförståelsen i studien består av tre delar: forskningsläget, tolkningsbakgrund och mina egna personliga erfarenheter som pedagog, projektledare och utredare (se *Förförståelsen i studien*, nedan).

Gadammers filosofi innebär ett antagande om att vårt medvetande finns i världen, att subjektet eller medvetandet är något som frambringas. Medvetandet har alltså ingen förutbestämd karaktär. Eftersom medvetandet inte existerar avskilt från världen eller historien kan det heller inte fungera i ett utifrånperspektiv. Gadammers förståelseinriktade hermeneutik innebär att tolkningen handlar om sammansmältning av förståelsehorisonter. Detta sker i mötet mellan textens horisont och uttolkarens horisont. Den tolkande söker en mening som uttrycker det egna förflutna. Denna process kan ses som en pulserande rörelse mellan en inre reflekterande och yttre prövande dialog i utvecklingen av den individuella förståelsehorisonten.

När det gäller vardagliga företeelser som vi stöter på ofta, innebär de att vi förstår omedelbart och vet att andra förstår på samma sätt som vi gör. Det

innebär att vi har en förförståelse som gör att vi inte behöver lägga ned någon möda på tolkningsarbetet.

Sinnesintrycken, tolkningen, förståelsen och språket går samman i en blyt-snabb akt, det är omöjligt att urskilja några faser i den. Förutsättningen är dock att alla inslag i förståelsen kan samverka effektivt. Ibland gör de inte det, t ex när vi är trötta eller okoncentrerade (Ödman 2007:58).

Innebörder och meningssammanhang förmedlas och förstås i första hand genom språklig tolkning. Tolkning handlar om att tyda tecken, att medvetet se något som något. När tecknen är så svårtydbara att vi inte omedelbart förstår deras innebörd behöver vi medvetet tolka dem. Vi tolkar för att vi vill förstå. I de fyra ovan refererade händelserna kan vi se att människors tolkning och förmåga att tyda avvikande tecken är betydelsefull för hur händelserna kom att utvecklas.

För att kunna tolka är förförståelsen viktig. Människan har en förförståelse om saker och ting i sin omgivning som hon vunnit med hjälp av varseblivning och erfarenheter. När förförståelsen inte räcker till, när vi inte förstår den verklighet vi är delaktiga i – som är fallet i en oväntad samhällskris – tolkar vi utifrån våra andra tidigare erfarenheter och den bild vi redan har. Vi kan jämföra jourhavande Kerstin Melén i flodvågskatastrofen, som tillsammans med två andra befattningshavare på UD tolkar händelsen utifrån sina kunskaper från Estoniakatastrofen. Här ser vi betydelsen av förförståelse. Det är rimligt att anta att gruppdeltagare i samverkansgrupper för krisberedskap också har en förförståelse som är betydelsefull för krishanteringsförmågan i en kommun.

Förståelse innebär perspektivförskjutning och en ny förståelse av den verklighet vi lever i. Vi ser på ett annat sätt efter att ha förstått. Även självförståelsen kan förändras. Att tolka för att förklara kan vara forskarens sätt att omvandla information till kunskap (Ödman 2007:63).

En viktig aspekt för att bedöma händelser som kan utvecklas till samhällskriser är, anser jag, att ange betydelse. Att tolka är att ange betydelse. Det gör vi när vi inte omedelbart förstår den verklighet vi är delaktiga i. Betydelsen hos en företeelse föreligger inte fix och färdig när vi ställs inför den. Tolkningen är en subjektiv akt. Medvetenhet om vilken aspekt vi tillämpar är förutsättningen för att vårt tolkande ska bli mer fördomsfritt. För exempelvis säkerheten i vattenförsörjningen innebär aspekten att en person kanske tänker på rent vatten från kranen, medan en annan tänker på reningsverkets kapacitet, en tredje person tänker på distributionsledet och läckande ledningar, en fjärde på kemikalier, mediciner etc. som allmänheten spolar ut i avloppsvattnet och en femte på bakterier, saltinträngning i grundvattnet, försurning med mera.

Medvetet tolkande handlar om att frilägga och tilldela mening åt det som tolkas. Den tilldelande aspekten sammanhänger med tolkningens framtidsin-

riktning, dvs. vi tar ställning till en företeelses möjligheter. Denna tidsdimension är en av de viktigare aspekterna på tolkning. I vattenförsörjningsexemplet kan tidsdimensionen handla om tidpunkten för en förorening att nå dricksvattenkonsumenterna, vilka konsekvenser föroreningen då får på individer, sjukvården och samhället och vilka åtgärder som måste vidtas senast vid vilken tidpunkt för att förhindra, lindra eller hantera konsekvenserna.

En annan aspekt är totalisering eller abstraktionsnivån, dvs. hur stor del av verkligheten vi omsluter med våra tolkningar och i vilken utsträckning de griper över andra tolkningar genom att täcka en större del av verkligheten. Totalisering i denna betydelse kan beskrivas som en fråga om analysnivå: del/helhet eller med andra ord individuell, interpersonlig, institutionell eller strukturell analysnivå. Samtliga analysnivåer måste behandlas i exemplet från vattenförsörjningen och i hanteringen av Tjernobylnkatastrofen. En kärnkraftskatastrof är inte enbart lokal eller nationell. Den är också internationell.

En tredje aspekt har med fokusering att göra, t ex de yttre händelserna. Tolkningsakten kan pendla mellan dessa tre aspekter (betydelse med framtidsinriktning, totalisering och fokusering) (Ödman 2007:71f). I vattenförsörjningsexemplet är den yttre händelsen kanske höga vattenflöden och klimatförändringar som får konsekvenser för dricksvattnet.

Är förståelse och tolkning tillräckliga redskap för att förebygga eller hantera samhällskriser? Vid händelser som utvecklar sig till en samhällskris visar de refererade händelserna att ett kritiskt förhållningssätt behövs. Jämför exempelvis den felaktiga Forsmarkhypotesen i avsnittet om den svenska hanteringen av Tjernobylnkatastrofen. Även klimatförändringarna kan vi både förstå och tolka, men det behövs något mera, t ex ifrågasättanden av etablerade rutiner och sätt att leva. I denna studie studerar jag samverkan inför samhällskriser. Den kritiska dimensionen i detta innebär att ifrågasätta om samverkan är möjlig att studera inför samhällskriser.

Ricoeur (1993) står för en kritisk dimension i hermeneutiken. Om verkligheten ska bli mer tillgänglig, så att förståelse och tolkning kan utvecklas, krävs också förklaringar. För att en förståelse ska uppnås krävs en objektiviserande distansering. För Ricoeur innebär 'tolka' både att förstå och förklara. Det sker med hjälp av ett växelspel i tolkningsprocessen. Förklaringen har en medlande funktion i tolkningen eftersom det förklarande momentet leder till ny bättre förståelse. Genom detta ställningstagande öppnar Ricoeur hermeneutiken till en tolkningarnas konflikt där det finns en öppenhet mot en mångfald av teorier och metoder (Selander & Ödman 2005).

Ricoeurs framhållande av att tolkning kräver distansering, innebär att olika teorier och perspektiv kan förklara och öka förståelsen och att detta sker växelvis under den hermeneutiska processen. Resultaten tolkas distanserat med hjälp av teorier som är relevanta utifrån syfte och frågeställningar i studien. Resultat från tidigare forskning har gett ytterligare distans. En annan person med annan förståelse skulle kunna utgå från andra perspektiv och vetenskapliga teorier för att tolka resultaten. Att olikheter uppstår på detta

sätt ser jag som skilda bidrag till diskussionen kring ett ämnesområde. Det är också en förutsättning för gränsöverskridande eller sektorsöverskridande kunskap och tolkning av företeelser som exempelvis samhällskriser och hur sådana ska kunna förebyggas och hanteras. Enligt Ricoeur (1993) får kritiskt tänkande oss att se saker ur nya perspektiv. Det kan ge oss aha-upplevelser, dvs. att vi betraktar det redan sedda ur ett nytt perspektiv. Att öppna upp för olika tolkningar och låta tolkningarna konfronteras är utvecklande, ökar förståelsen och ger oss förklaringar.

Förförståelsen i studien

I avsnittet *Tidigare forskning framgår forskningsläget*. I stort sett saknas studier om hur en gemensam uppfattning inför samhällskriser kan utvecklas. När individnivån studerats i exempelvis riskforskningen har det visat sig att synsättet på risk skiljer sig mellan olika individer. En annan aspekt är att fokus ofta legat på lednings- och organisationsfrågor, dvs. att leda under svåra förhållanden. Bland lärdomar från kriser och katastrofer har framför allt innehållet stått i fokus, dvs. vad-aspekter medan hur-aspekten varit otillräckligt utforskad. Denna studie fokuserar hur-aspekter, dvs. hur den individuella kunskapsbildningen sker om sådant som kan associeras med samhällskriser och hur krishanteringsförmågan kan stärkas i samverkansgrupper som ska utveckla samsyn och bilda en gemensam uppfattning om hur samhällskriser kan undvikas.

Tolkningsbakgrunden har två utgångspunkter. Jag utgår, för det första, från teorier om att lärandet börjar hos individen. För det andra kan vi grovt identifiera två komplementära synsätt på hur vuxna individer lär. Det ena synsättet är genom kunskapsförmedling, lärande som produkt (kunskap finns). Det andra synsättet är att individen bildar, utvecklar kunskap, dvs. lärande som process (t ex Ellström 1996; Holmstrand 1997, 2001; Döös 2001; Wilhelmsson 1998, 2006; Persson 2006)²¹. Samhällskrisens karaktär, att den är oförutsedd, omfattande och unik, innebär att det reproduktiva lärandet som individen erhåller vid kunskapsförmedling, är otillräckligt. Sådant lärande används framför allt för rutinbaserat handlande. Som de ovan refererade händelserna visar verkar framför allt ett utvecklingsinriktat lärande behövas och ett reflektivt handlande som individen kan förvärva vid kunskapsbildning (se *Centrala begrepp* ovan, *Teoretiska utgångspunkter* nedan).

För att öka kunskapen om förutsättningar för att utveckla samsyn och bilda gemensam uppfattning som ger ett mervärde när individer från flera olika organisationer samverkar i krisberedskapssystemet är det mycket som talar för att jag bör börja med hur individen gör när den lär sig något (första utgångspunkten) och att vi behöver kunskapsbildning i unika samhällskriser

²¹ Synsätten är kopplade till synen på vad kunskap är. Lärande som produkt kan kopplas till "kunskap finns". Lärande som process kan kopplas till "kunskap utvecklas", jämför figur 1:2.

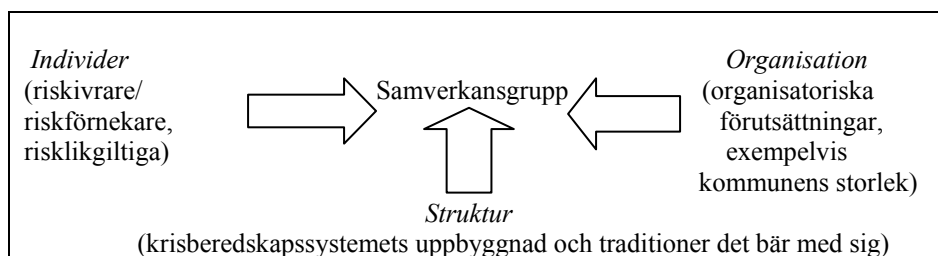
(andra utgångspunkten). När unika händelser inträffar kan var och en i kommunens samverkansgrupp tänkas kommunicera utifrån individuella bilder. Först när vi vet ifall var och en i en samverkansgrupp har skilda bilder av samhällskriser finns förutsättningar att förstå hur kunskapsbildning sker i samverkan inför samhällskriser. Några tänkbara förutsättningar kan vara att: bilderna faktiskt kommuniceras, tid finns för bildjämförelser, veta vad som fungerar som broar mellan individerna när de kommunicerar sina bilder samt förhållningssättet i samverkansgruppen. Förhållningssättet kan handla om demokratiska kunskapsprocesser (Holmstrand 2001), sådant som att allas bilder är lika viktiga att ta hänsyn till, lyhördhet, ömsesidighet och utrymme för samspel.

Den tredje delen av förförståelsen är *min egen förförståelse*. Min förtroenhet med de pedagogiska frågor som forskningsprojektet och avhandlingsarbetet handlar om har vuxit fram när jag aktivt arbetat med förändring inom olika statliga myndigheter. Sett ur nyinstitutionellt perspektiv och organisationsteori (Johansson 2006) har jag verkat inom olika fält, nämligen det framväxande jämställdhetsfältet på 80-talet, det traditionella säkerhetspolitiska fältet i slutet av 80-talet och början av 90-talet, det regionalpolitiska fältet under andra hälften av 90-talet och det nya säkerhetsfältet under 2000-talet. Mina erfarenheter från skilda fält innebär att jag gör jämförelser och finner generella mönster. Min bakgrund som adjunkt i samhällsvetenskapliga ämnen har inneburit att arbetet inom de tre organisatoriska fälten ofta handlat om pedagogik och lärande, exempelvis att utveckla, planera och genomföra utbildningar, konferenser och skapa utbildningsmaterial för vitt skilda målgrupper i olika ämnen. Ämnena har varit allt från jämställdhet (Persson 1986), Storstädernas försörjning i kris och krig (Persson 1989), mänskliga rättigheter och internationell humanitär rätt (ÖCB 1994; Persson 1996; ÖCB 2002), helhetssyn i vattenförsörjningen (Persson 1993), regional utveckling med företagsamhet, till empowerment (Persson 1998 a). Målgrupperna har exempelvis varit jurister, folkrättsliga rådgivare, beredskapssamordnare, försvarsdirektörer, jämställdhetsexperter, samt starta-eget intresserade, förestandare för regionala och lokala resurscentra, osv. I dessa sammanhang har jag upplevt den traditionella utbildningens begränsningar. Något saknas som t ex talar om vilken effekt utbildning behöver ha för att deltagarna ska ta steget från ord till handling. I likhet med Larsson (1996:15) ser jag individen som kunskapsbärare för offentliga aktörer. Individen sitter inne med kunskap, kompetens och handlingsförmåga. Centrala myndigheter kommunicerar ofta genom att informera om nya regler, rön, förändringar inom ett område/fält och problem som måste lösas. Individer inom myndigheter kommunicerar med allmänheten och med andra tjänstemän inom eller mellan samhällets olika verksamheter (samhällssektorer). Det innebär att jag ser organisationer och strukturer befolkade av individer. Om en organisation eller struktur upplevs som hinder för lärande menar jag att de beslut och rutiner som hindrar lärandet inom strukturen eller organisationen behöver blottläggas

och avtäckas för att kunna synliggöras, diskuteras och eventuellt bli föremål för förändring.

Teoretiska utgångspunkter

Utifrån avsnittet *Tidigare forskning*, ovan, är mina teoretiska utgångspunkter följande. Jag har hämtat inspiration från sättet att se på pedagogiska förutsättningar som ramfaktorer för vad som är möjligt under rådande förhållanden (Gustafsson 1999). Vad som är möjligt i samverkansgrupper i krisberedskapssystemet tycks framför allt vara beroende av ramar som sätter upp gränser (jfr Ödlund 2007). Gränssättande faktorer är förutsättningar för kunskapsbildning i samverkansgrupper och finns på olika nivåer.



Figur 3:1 Gränssättande faktorer på olika nivåer: individ, grupp, organisation, som förutsättningar för kunskapsbildning i samverkansgrupper i krisberedskapssystemet.

Utifrån gränssättande faktorer för kunskapsbildning i figur 3:1 redogör jag i det följande för de teoretiska referensramarna i avhandlingsarbetet. Det är teorier om individens lärande och kunskapsbildning, dialogens betydelse för kunskapsbildning i samverkansgruppen och teorier om organisation och struktur som förutsättning för kunskapsbildning.

Teorier om individens lärande

Belenkys et al. (1986) teori om individens kunskapsvägar har jag redogjort för tidigare, se figur 2:4. Individens lärande och kunskapsbildning kan också studeras ur kognitionsforskningens perspektiv. Kognitionsperspektivet handlar om hur människan tänker och hur hon tolkar sinnesintryck, om vilka processer som sker inom individen²². *Kognitioner* är t ex tankar, uppmärksamhet, iakttagelser, minne, problemlösning, erfarenheter, fantasier och drömmar. Kognitionsforskningen är ett tvärvetenskapligt fält som involverar medicinska hjärnforskare, psykologer och filosofer.

²² De centrala forskningsområdena för kognitionsforskningen är perceptions- och minnesmodeller, kunskapsrepresentation, inlärning, begreppsbyggnad, språkförståelse, problemlösning, planering samt interaktion mellan människa och dator, enligt Peter Gärdenfors i NE (1998).

De flesta kognitionsforskare menar att de medvetna tankarna och förmåelserna spelar en blygsam roll i vårt mentala liv. Den stora merparten av alla mentala operationer utspelar sig utan att nå medveten nivå (Bargh & Chartrand 1999). Ett sätt att uppskatta medvetandets räckvidd är att undersöka i vilken omfattning det påverkar vårt beteende. En genomgång av det vetenskapliga materialet visar att ca 95 procent av våra handlingar initieras på omedveten nivå (Solms & Turnbull 2005:101). Det innebär att endast fem procent av beteendet har sitt ursprung i medvetna överväganden. För att göra det omedvetna medvetet krävs att vi medvetet reflekterar över exempelvis det vi ser. Det krävs alltså att vi översätter eller formulerar om synupplevelsen till ord (a.a.:99).

För att våra handlingar ska bli medvetna handlingar krävs att ett reflekterande moment äga rum. Den medvetna reflektionen över det vi ser, eller uppmärksammar på något annat sätt, innebär att en krävande omstrukturering av vår inre bild äger rum och att vi översätter det sedda till ord. Allt detta kräver avsevärd tid. Om förutsättningar finns kan kunskapsbildning äga rum. Pedagogiken behöver således utformas på ett sådant sätt att det finns upplevelser, stort utrymme för deltagarna att tala med varandra och reflektera över upplevelsen och att tid avsätts för detta. Tid för samverkan, dvs. dialog, reflektion, att tyst kunskap verbaliseras är viktiga förutsättningar för att kunna utveckla en gemensam uppfattning av en samhällskris.

För att kunna svara på forskningsfråga 1, dvs. vilka bilder och föreställningar har deltagare i samverkansgrupper om samhällskriser, hur har bilderna uppkommit och förändrats, har jag sökt upp sådan forskning som ger mig en utgångspunkt för hur bilder och föreställningar om samhällskriser har uppkommit och vad som gjort att de förändrats hos deltagarna i samverkansgrupper. För att bilda denna utgångspunkt skulle litteraturen ge mig svar på 1) vilka förutsättningar som finns hos deltagarna att minnas hur bilderna uppkommit och förändrats, 2) hur tolkningen av varseblivningar går till och 3) hur vi gör när vi lär (jfr kunskapsvägar s.36-38).

Solms & Turnbull (2005) hänvisar till minnesforskningen. I denna forskning rymmer termen ”minne” flera olika aspekter. Ibland är ”minnet” akten att komma ihåg någonting, dvs. att medvetet återkalla något som vi en gång har lärt oss eller har varit med om. I andra fall syftar minne på den del av medvetandet som innehåller ”banade spår” från det förflutna som lever kvar i nuet. En tredje betydelse hänger samman med själva kunskapsprocessen – att lära sig är detsamma som att lägga något på minnet (a.a.:153). Minnet i dessa tre avseenden är individuellt beroende på två saker: den yttre verkligheten vi växer upp i och verkar i och den individuella kroppens tillstånd, dvs. hur hjärnans mekanismer bearbetar dessa två centrala informationskällor. Även om innehållet i minnessystemen är unikt för varje individ, organiseras våra minnen i enlighet med ett regelmässigt, standardiserat mönster. När minnen lagras konsolideras de och befästs över tid. Våra minnen konsolideras kontinuerligt i det att de lagras allt djupare ner i minnets skikt.

(a.a.:154f). Det sker hela tiden en bortsortering eller selektering, även i själva varseblivningsfasen. Selektion sker när vi inte förstår något eller när något saknar mening för oss. Sällningsprocessen fortsätter sedan inom ramen för minnets lagringssystem. Konsolidering innebär både att material ytterligare befästs i minnet och att sådant som man inte vill behålla rensas bort (a.a.:157). Minnets sällnings- och konsolideringsprocesser innebär att det bör vara möjligt för intervjupersonerna att genom ”framhämtning” återkalla information och känslor från tidiga händelser i livet. Framhämtning av minnen från tidiga händelser kan beskrivas som konsoliderade tidiga bilder. Men minnets sällningsprocess innebär också att intervjupersonernas varseblivningar kan ha bortsorterats, exempelvis när varseblivningen saknar mening eller inte går att förstå.

Piaget (1896-1980) var i grunden biolog och utvecklade sina kognitiva teorier med biologiska öppna system som utgångspunkt. I likhet med hur sådana system utvecklas menar Piaget att individen konstruerar sin kunskap, när vi tar in, bearbetar och tolkar information i samspel med omgivningen. Människans utveckling sker genom att hon konstruerar och organiserar sina bilder med hjälp av varseblivningar där kognitionerna används som redskap. En varseblivning är ett tolkat sinnesintryck. Tolkningen är sann utifrån tidigare subjektiva erfarenheter. Så länge dessa föreställningar stämmer kan individen assimilera, ta in nya uppmärksammanden, exempelvis information, som införlivas med det inre referenssystemet eller den inre bilden (föreställningen). När uppmärksammandet inte stämmer med vår tidigare bild (som ju är en tolkad bild) saknar vi tolkningsförutsättningar för att införliva den och bristande jämvikt eller disequilibrium (Festingers dissonans) uppstår.

Festingers (1957) kognitiva dissonanst teori förklarar hur dissonans uppstår och hur vi gör för att lösa upp dissonansen. Kognitiv dissonans uppstår exempelvis när vi tar emot ny information och kunskap som inte stämmer med våra tidigare kunskaper och åsikter eller när den nya informationen kommer i konflikt med ett beteende som vi har. Dissonans kan också uppstå när vi hamnar i situationer som kan vara främmande för oss eller motsägelsefulla. Dissonans är psykologiskt obehagligt och motiverar oss att minska dissonansen, antingen genom att undvika de obehagliga situationerna eller genom att ändra/anpassa vår tolkning av situationen. Att reducera dissonans ger oss stor psykologisk tillfredsställelse. När vi sitter fast i våra uppfattningar eller beteenden är de svåra att förändra, särskilt om de innebär förlust eller är smärtsamma i något avseende. Ju större förlust vi riskerar desto mer dissonans upplever vi. Om det befintliga beteendet är tillfredsställande för oss, trots att vi vet att det är fel, innebär det svårigheter att förändra vårt beteende. Vi försöker skapa en uppfattning om att det vi gör är rätt. Hur tolkning av uppmärksammanden av sådant som kan associeras med samhällskriser går till hos intervjupersonerna i den här studien kan således vara beroende av vilka tidigare tolkningsmönster som finns hos intervjupersonerna. Om intervjupersonernas uppmärksammanden är oförenliga med tidigare tolknings-

mönster innebär det att informanten saknar förutsättningar att tolka det nya uppmärksammandet.

Piaget (1970, 1972) använder begreppen *assimilation* och *ackommodation*. Assimilation innebär att ny information kan införlivas i befintliga strukturer t ex grundantaganden, tidigare erfarenheter, iakttagelser, tankar eller minnen. När vi på detta sätt känner igen ny information kan vi bekräfta den i en inre dialog med oss själva, konstatera att den stämmer. Känslor av välbefinnande infinner sig. Resultatet blir att den nya informationen införlivats som en påbyggnad i vårt personliga kunskapsbygge. Ett annat sätt att lära är med hjälp av *ackommodation*. Ackommodation innebär ett lärande som är betydligt mer krävande än assimilation. Den nya informationen i form av varseblivning stämmer inte alls och kan därför inte heller införlivas i den befintliga strukturen. Det uppstår en kognitiv konflikt som ger känslor av obehag och som därför motiverar oss att minska obehaget. Enligt Bourgeois (2002) och Wilhelmsson (2006) har individen två vägar ut ur denna konflikt.

Den första innebär att hålla fast vid den ursprungliga uppfattningen genom att ignorera det nya som stör eller att göra en omtolkning av det nya så att det med hjälp av lite skohorn kan fås att stämma med de invanda uppfattningarna”./.../ Den andra vägen innebär att stanna kvar i den upplevda konflikten, låta sig rubbas ur läge och orka med att gunga i kaos... (a.a.:361).

Ur ett samhällskrisperspektiv väljer jag att utveckla Wilhelmssons synsätt på ackommodation och beskriver tre stadier. Första stadiet innebär att individen *förnekar*, *förkastar* eller *ignorerar* informationen t ex som felaktig. Om individen väljer att stanna i första stadiet sker ingen förändring i individens mentala struktur, bild eller föreställningsvärld. Andra stadiet innebär att individen *omtolkar* och *justerar* informationen så att den passar in i den personliga strukturen (bilden, föreställningen eller tankenätverket). Ett explicit reflekterande moment behövs för denna omtolkning då individen gör en mindre justering för att informationen ska passa in i den befintliga strukturen dvs. i den personliga konstruktionen eller personens mentala bild av verkligheten. Resultatet blir en viss förändring av individens bild. Tredje stadiet innebär att individen *stannar kvar i den upplevda konflikten* och låter sig rubbas ur sitt traditionella läge och orkar med att befinna sig i kaos. Personens mentala bild av verkligheten, föreställningen eller tankenätverket kullkastas. Uppmärksammandet av den nya informationen/varseblivningen är så övertygande att en förändring av den existerande bilden måste ske. En omstrukturering eller ombyggnad av den personliga kunskapskonstruktionen måste ta sin början, ett helt nytt tankenätverk måste konstrueras (Wilhelmsson 2006:360f). Detta stadium benämner jag i det sammanhang jag studerar för *krislärande*.

Individens kunskapsbildning är också beroende av i vilka sammanhang/kontexter han/hon befinner sig. Problemet med samverkan i krisberedskaps-

systemet är att individerna ofta kommer från vitt skilda sammanhang, olika sektorer och nivåer i samhället. Samverkansgruppens deltagare har ofta skilda bilder utifrån sin sektors och verksamhets utgångspunkt men också beroende på skilda synsätt på risk. Intressekonflikter kan uppstå när olika aktörer utgår från olika perspektiv eller har skilda synsätt på risk. Viktiga frågor kan tappas bort. Särskilt i samverkansgrupper i krisberedskapssystemet har gruppens deltagare många perspektiv och dimensioner att ta hänsyn till. *Kontextens* betydelse kan förklaras med hjälp av *socialkonstruktivismen*.

Enligt Wennerberg (2001) försöker socialkonstruktivismen svara på frågan hur det sociala sammanhanget/kontexten påverkar vår kunskap. Vår kunskap är socialt konstruerad eftersom vi får kunskap med hjälp av språkliga begrepp. Språket förutsätter minst två individer och ett samspel mellan dem. Vår kunskap påverkas också av tidsandan och av den teknologi som finns för att utveckla kunskap (a.a.:29f). Wennerberg menar att kunskapen ligger insnärjd och invävd i vår socialitet och subjektivitet. ”Vi kan aldrig få en ren, objektiv eller oförmedlad tillgång till naturen och den fysiska världen” (a.a.:175). Däremot kan vi göra tolkningar som innebär att naturen påverkar vår begreppsbildning och kunskapsutveckling. Sociala institutioner ska betraktas som konstruktioner skapade av människan (a.a.:176f). Krisberedskapssystemet kan ses som en social konstruktion där dess aktörsrepresentanter kan ha skilda synsätt på risk och samhällskris. Poängen utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv är att samverkansgrupper kan utveckla relativistiska uppfattningar istället för samsyn och gemensam uppfattning. Wennerberg beskriver de problem som de olika typerna av socialkonstruktivism rymmer och hur de kan lösas. Bland annat anser han att socialkonstruktivismens syn på förhållandet natur och kultur är problematisk, dvs. mellan den fysiska världen och vår socialitet. Om till exempel miljöproblem eller växthuseffekten bara utgör sociala konstruktioner i den betydelsen att de inte har någon koppling till naturen, är det väl bara att tänka bort dem?

Lösningen måste ligga i att uppfatta miljö- och teknologiproblem som sociala konstruktioner men utan att detta betyder att det fysiska materialet inte inverkar på dessa problems sociala konstruktion. Det sociala och det naturliga måste kombineras med varandra (a.a.:146).

Wennerberg menar att det existerar en kunskapsoberoende fysisk värld och att denna värld kan påverka oss när vi formulerar våra kunskapsutsagor (a.a.:154). För att lösa socialkonstruktivismens problem måste den inriktas på bland annat att förhållandet mellan natur och kultur ska behandlas på ett reflekterat sätt i alla grundläggande studier av det sociala och på en ny syn på vetenskap där sanning som centralt begrepp ersätts av tillförlitlighet och tillämpning. Det normativa perspektivet på sociala institutioner bör leda till ett etiskt ställningstagande, exempelvis att man formulerar handlingsanvisningar (a.a.:171f). I krishanteringen kan sådana handlingsanvisningar röra

sig om att enas om vad samverkansförmåga innebär eller kriterier för dialogförmåga, dvs. sådana förmågor som behövs för att utveckla samsyn med synergieffekter.

Språkliga begrepp kan innebära både att de samverkande förstår och missförstår varandra. I det förhållandevis nybildade krisberedskapssystemet byter begreppen innebörd och dessutom utvecklas nya begrepp (jfr lägesbild mm i *Centrala begrepp* ovan). Forskningen om hur *begreppsförändring* går till har sina rötter i Piagets konstruktivism. I den internationella forskningen förespråkas flera olika teorier som förklaring till hur begreppsförändring går till. Utifrån konstruktivistiskt synsätt betonar Halldén et al. (2008) att konstruktion är en individuell process, men att denna individuella process alltid försiggår i ett socialt samspel. Forskarna lyfter fram det individuella meningsskapandet som den bärande och motiverande kraften i lärandet (a.a.:524). Förståelsen av ett begrepp sker alltid hos individen. Av denna anledning står individens intentioner i centrum. Det intentionella perspektivet hjälper oss att förstå och förklara individens meningsskapande aktiviteter och begreppsförståelse. Lärandeprocessen är komplex och väcker känslor och påverkas av den enskilda individens intentioner (Halldén et al. 2008). Enligt Sinatra & Mason (2008) är målsättningar, motivation, tro och föreställningar, intressen, tilltro till egen förmåga, känslor och sociala sammanhang kännetecken för lärande och benämns lärandets karaktäristika.

Begreppsförändring är ingen enkel linjär process utan förefaller vara en sökande reorganiseringsprocess mellan olika begreppsstrukturer. Individen samlar kunskap från många källor och integrerar dem i ett nytt meningsskapande sammanhang. Den meningsskapande processen omfattar förenande av disparata bitar av information i ett försök att skapa mening i världen, dvs. att konstruera sammanhängande helheter som tillhör olika problemområden. När en sådan process resulterar i en ny gestalt har en begreppsförändring ägt rum (Halldén et al. 2008:521f). Poängen med att använda teorier om hur begreppsförändring går till är att i samverkansgrupper måste aktörsdeltagarna brottas med begrepp från vitt skilda samhällssektorer. Samma begrepp kan ha olika innebörder för deltagarna och försvårar därför kunskapsbildningen.

Dialogens betydelse för kunskapsbildning

Begreppet dialog, enligt sociolingvistisk forskningstradition (Linell 1996) är språklig kommunikation öga mot öga mellan människor. Dialog kan ske mellan två personer eller i en större grupp. Enligt kritisk teori (Habermas 1996) har dialog en normativ innebörd. För att kunna föra en dialog krävs en störningsfri ideal samtalsituation. I en sådan samtalsituation har de samtalande en symmetrisk möjlighet att välja och utföra talakter.

Det som sker i samverkansgrupper i krisberedskapssystemet när vitt skilda sektorsansvariga aktörer proaktivt ska enas kan ske i dialogisk form, så som anges i definition av *samverkan* (se *Centrala begrepp* ovan). Samverkan

har i krisberedskapssystemet för närvarande en delvis motsägelsefull definition, som tidigare citerats. ”Samverkan avser den dialog som sker mellan självständiga och sidoordnade samhällsaktörer för att samordnat uppnå gemensamma mål” (Prop. 2007/08:92:79). Poängen är att samverkan och dialog kan sägas vara beroende av varandra på så sätt att samverkansförmågan handlar om dialogförmåga. Min tolkning av Linells och Habermas’ ovan nämnda definitioner är att representanter från olika självständiga aktörer ha förutsättningar att föra dialog och därigenom förstå varandras perspektiv för att kunna överskrida perspektiv. Av KBM:s definition av samverkan framgår följande:

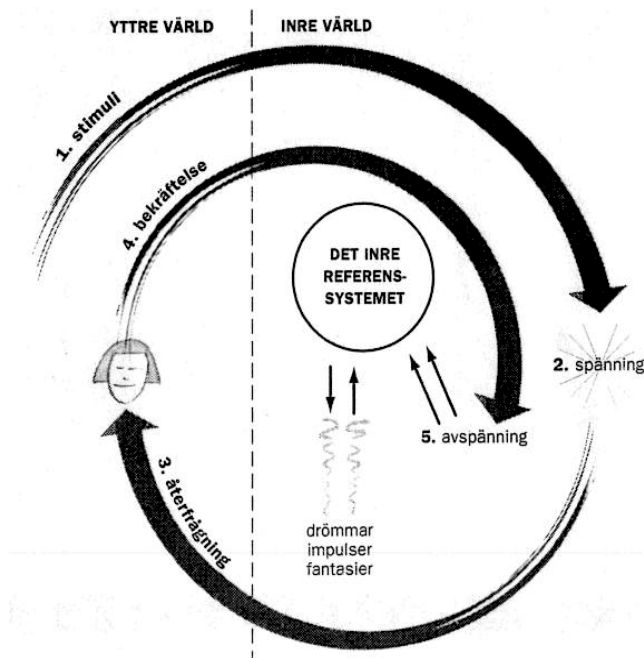
Samverkan ska förstärka samarbetet mellan de olika aktörerna och nivåerna samtidigt som den integrerar det gemensamma arbetet i en större helhet. Därför förutsätter samverkan en förmåga att anlägga ett perspektiv som är mera helhetsorienterat än den egna organisationens behov och kompetens (Krisberedskapsmyndigheten, dnr 0887/2006:128).

Det helhetsorienterade perspektivet som beskrivs i ovan nämnda definition kan betecknas ett samhälleligt perspektiv. För närvarande innebär samverkan således något som förväntas ske i krisberedskapssystemets struktur på både individ-, grupp- och organisationsnivå. Det kan innebära att begreppet blir alltför abstrakt och svårfångat. Definitionen säger för lite om vem som ska göra vad och hur. För att göra begreppet mer användbart och konkret ser jag samverkan i första hand som en företeelse på individ- och gruppnivå, ansikte mot ansikte. Samverkan kan ske dels mellan individer, dels inom grupper. Avsnittet *Tidigare forskning* tyder på att framgångsrik samverkan leder till ett lärande. I avhandlingen betecknar jag detta lärande samverkanslärande. I avsnittet *Tidigare forskning* framgår att begreppet samverkan är diffust. Samverkan kan ses som en strävan att återskapa den helhetssyn som gått förlorad i och med samhällets successiva sektorisering. Enligt Molander (1993) är det väsentliga i dialogen att komma till klarhet om sig själv, sina tankar, sina kunskaper, okunskap, med mera tillsammans med andra och då också komma till klarhet om andra. ”I dialogen står alltid jag på spel”. Varje jag står på spel. Det tillhör dialogens natur att jag och du formas och omformas som ett gemensamt ömsesidigt företag. Den dialogiska sidan visar sig i det sätt som vi försöker uppnå en rättfärdig ömsesidig förståelse av begrepp, normer, skäl, teorier eller sätt att handla (a.a.:96f).

Läkaren och psykoanalytikern Crafoord (2001) anser att den vuxne, från sin barndom genom hela livet, införlivar varseblivningar i dialog med sin omgivning (a.a.:21, 216, 223). Dialogen är mer än en verbal dialog mellan två personer. Begreppet dialog används i vid bemärkelse och handlar om individens olika slags återfrågningar riktade till omgivningen. Som jag uppfattar Crafoord kan en individs ”återfrågningar” signalera behov av bekräftelse och inbjuda andra att komma med bekräftande signaler eller kommentarer.

En sådan utvecklande dialog skisserar Crafoord (a.a.:21) i fem steg, se figur 3:2. 1) Individens varseblivning (stimuli) från omgivningen, 2) en spänning uppstår i individens inre som leder till 3) återfrågning till omgivningen, t ex föräldern, läraren eller levnadspartner 4) föräldern/partnern bekräftar att barnets/den vuxnes varseblivning är korrekt och 5) barnet/partnern upplever avspänning i sitt inre och kan införliva varseblivningen i sitt inre referenssystem.

Crafoords skiss av den utvecklande dialogen påminner om Kolbs (1984) modell för erfarenhetsbaserat lärande. Kolb beskriver lärande bland annat som ”det förlopp genom vilket kunskap utvecklas genom omvandling av erfarenheter” (a.a.:38). Information genom återkoppling motsvarar Crafoords ”återfrågning”. Kolbs allmänna beskrivning är dock otillräcklig för att komma åt det dialogiska lärande som krävs av de samverkande representanterna inför hanteringen av samhällskriser. Jag ser Crafoords skiss som en idealiserad bild av dialogen, när den fungerar som bäst sett ur ett lärande perspektiv utan att ta ställning till vilket lärande det handlar om.



Figur 3:2 Crafoords första skiss av den utvecklande dialogen (Källa: Crafoord 2001: 21).

Min förenklade *sammanfattning* av teorierna är att lärande innebär förändring dels av mentala strukturer (bilder och föreställningar) vi har, dels av begrepp. Resultatet av förändringarna leder till skilda slag av handlingar beroende på om ett anpassningsinriktat lärande eller ett utvecklingsinriktat läran-

de (kunskapsbildning) äger rum (jfr Ellström 1996, figur 1:2). Socialkonstruktivismen har sin tyngdpunkt på *kontexten*, att förändringar sker i sociala sammanhang och att konstruktion framför allt är en social process. *Intentionell teori* har sin tyngdpunkt på individens begreppsbildning, att konstruktion främst är en individuell process. Crafoord visar syntesen, dvs. hur den införlivande dialogen utgör brygga mellan individer och att den behövs för att lärandet ska leda till kunskapsbildning/kreativt lärande.

Sett ur det *kontextuella* perspektivet har individer inom det säkerhetspolitiska fältet förhållit (anpassat) sig till nya situationer, nya hotbilder, nya eller förändrade begrepp och nya organisatoriska förutsättningar i en ny struktur som krishanteringssystem utgör. Sett ur det *intentionella* perspektivet har enskilda individer tagit de förändrade förutsättningarna i omvärlden som utgångspunkt för att utveckla kunskap och förutsättningar för att hantera nya hotbilder, initiera ändamålsenliga nya eller förändrade begrepp och skapa nya organisatoriska förutsättningar i en ny struktur, nämligen krisberedskapssystemet. Hur dessa processer går till ur ett organisationsteoretiskt perspektiv kan beskrivas med hjälp av *nyinstitutionell organisationsteori* (se *Centrala begrepp* och *Tidigare forskning*, ovan).

Organisation och struktur - förutsättningar för kunskapsbildning

Min teoretiska utgångspunkt är att organisation och struktur är två gränssättande faktorer för kunskapsbildning i samverkansgrupper i krisberedskapssystemet (jfr figur 3:1). Med organisation avser jag organisatoriska förutsättningar för kunskapsbildning på kommunnivå. Med struktur avser jag krisberedskapssystemet, hur det är uppbyggt och traditioner det bär med sig. Jag ser krisberedskapssystemet som en struktur i samhället som inkluderar enskilda individer, företag och offentliga aktörer. Den enskilde har ett ansvar liksom det allmänna. Inom samhällets olika organisationer finns stödpunkter i form av exempelvis personella resurser som verkar inom krisberedskapssystemet. Sådana personella resurser finns inom kommuner, länsstyrelser, centrala myndigheter och privata företag. De utgör stödpunkter som representerar aktörer i krisberedskapssystemet. Dessa individer är förutsättning för att en struktur ska bildas och för att koppla ihop organisationer på lokal, regional och central nivå, dels för det geografiska områdesansvaret (horisontell kommunikation), dels för sektorsansvaret (vertikal kommunikation). Regeringen uttrycker detta som att den ”vill stärka horisontella och vertikala strukturer för att stärka förmågan att skapa samlade lägesbilder” (Prop. 2007/08:92:18; jfr figurerna 1:3 och 2:1). Strukturen kan sägas finnas för ett särskilt syfte, nämligen att med hjälp av horisontell och vertikal kommunikation utveckla gemensam uppfattning om hur samhällskriser ska kunna förebyggas och hanteras. Hur detta lyckas kan bero på kommunens, länsstyrelsens eller myndigheternas organisering, dvs. vilka förutsättningar för kun-

skapsbildande processer ger exempelvis kommunens organisering av krisberedskapsarbetet? (jfr *Analysstrategi, nedan*).

Krisberedskapssystemet kan diskuteras med hjälp av nyinstitutionell teori. Organisation och struktur kan studeras som förutsättningar för kunskapsbildning. *Systemteorin* är ofta utgångspunkt för olika organisationsteoretiska modeller. Blom & Grape (2006) har gjort en kategorisering av hur det *organisationsteoretiska fältet* ser ut. De hänvisar till den amerikanske sociologen W. Richard Scott (2003) som har försökt skapa ordning i mängden av skolbildningar och teorier om organisationer. De teoretiska modellerna går att kategorisera i kronologisk ordning: slutna rationella system 1900-1930, slutna naturliga system 1930-1960, öppna rationella system 1960-1970, öppna naturliga system 1970-talet fram till idag (Blom & Grape 2006:11). Till de öppna naturliga systemmodellerna räknas *nyinstitutionell teori*. Det centrala i denna teori är att den försöker ge nya svar på ”gamla” samhällsvetenskapliga frågor om hur sociala handlingar skapas, förmedlas och kanaliseras genom institutionella arrangemang. Dessutom mjukar nyinstitutionell teori upp den mer konventionella synen på organisationers strukturella drag, ”den ändrar fokus från struktur till process” (a.a.:12).

Johansson (2006) anser att den *nyinstitutionella organisationsteorin* uppstod som ett allvarligt ifrågasättande av föreställningen om organisationer som självständiga slutna system (a.a.:17)²³. Mellan 1977 och 1982 etablerades synen på organisationers förhållningssätt till sin omgivning som en fråga om att anpassa sig inte bara till tekniska, utan främst till institutionella, dvs. socialt och kulturellt betingade krav, se *Tidigare forskning*, ovan. Enskilda organisationers strategiska handlande stod i fokus. Från 1983 skedde ett byte av analysnivå. Då studerade man inte längre enskilda organisationer utan så kallade organisatoriska fält, dvs. kollektiv av organisationer som i något avseende ”sysslar med samma saker” (a.a.:18).

Svenska forskare betraktar fälten som den sociala kontexten inom vilkas ram enskilda organisationer skapar sin identitet, och man betonar att dessa ramar är i högsta grad föränderliga; fältdefinitioner kan ändras och gränser flyttas, och nya fält kan tillkomma och gamla kan upplösas. Ibland sker detta som ett resultat av en och samma fältomdefinieringsprocess, till exempel då flera gamla fält slås samman och bildar ett gemensamt nytt och större fält (a.a.:28).

Som jag förstår Johansson har just detta skett när Myndigheten för samhällsskydd och beredskap bildades 2009 då samtidigt Krisberedskapsmyndigheten, Räddningsverket och Styrelsen för psykologiskt försvar upphörde. Den ”kontext där den enskilda organisationen söker sina förebilder och skapar sin

²³ Johansson anger Berger & Luckmanns bok *The Social Construction of Reality (1966)* som inspirationskälla för nya synsätt på organisationer. Institutionalisering av organisationer ses som en social process genom vilken individer kommer att omfatta en gemensam definition av den sociala verkligheten (Johansson 2006:19).

identitet är allt annat än stabil” skriver Johansson (2006:28). Enskilda organisationer kan genom en ny verksamhetsdefinition byta organisatoriskt fält. Han tar SJ som exempel, som har blivit ett företag inom transportfältet. Fälttillhörigheten är förknippad med en organisatorisk identitet, dvs. ”en bestämd uppfattning om vem man är, vad man sysslar med och vilka man jämför sig med och strävar efter att efterlikna” (a.a.:29). Detta slags självuppfattning är dubbelbottnad. Identitet innebär inte bara strävan efter likhet med förebilder inom fältet, utan också en ambition att vara unik. Anammandet av en generell organisationsidé kan se olika ut inom samma fält. Organisationer kopierar inte idéer utan översätter dem till lokala förhållanden och förutsättningar, exempelvis genom att konkretisera abstrakta rekommendationer och precisera vaga formuleringar.

Ett annat svenskt forskningsintresse, enligt Johansson (2006), är studiet av idéspredning. ”Organisatorisk förändring kan betraktas som en *materialisering av idéer*” (a.a.:29). Denna föreställning bygger på att alla slags idéer om organisation utgör ett slags cirkulerande diskurs. Idéer reser så att säga mellan olika lokala, såväl rumsliga som tidsmässiga, sammanhang. När en idé tar form någonstans hos en lokal aktör har den rest enligt ett principiellt mönster för hur sådana resor går till: 1) För att en idé överhuvudtaget ska kunna börja resa måste den först bli ett objekt t ex en text eller en bild. Endast i objektiverad form kan idén lämna det lokala sammanhanget och anträda nya (translokala) färdvägar. Objektsformen innebär en avkontextualisering, en avklädning (Giddens disembedding 1996). De lokala omständigheterna filtreras bort och kvar blir en abstrakt presentation av allmänna drag. 2) När sedan idén landar i ett annat lokalt sammanhang genom att den uppmärksammas och anammas av någon lokal aktör 3) blir den påklädd (reembedded). De abstrakta dragen fylls ut med lokala särdrag. I denna form omsätts den i handling. För att förstå denna förändringsprocess lånas begreppet *översättning* från kunskapsociologin (Johansson 2006:30). ”I översättningsperspektivet hamnar mottagarna av idéer i centrum. Utan aktiva insatser från dessa mottagare kommer överhuvudtaget ingen spridning att äga rum. Mottagarna är inte bara transportörer, utan också transformatörer (och därmed innovatörer) av idéer” (a.a.:30).

Det lokala handlingsutrymme för de lokala aktörerna/mottagarna är begränsat beroende på uppfattningar och förväntningar från omgivningen, främst det organisatoriska fält man ingår i. Är innehållet i de translokala idéerna som ska översättas abstrakt finns utrymme för lokala tolkningar. Är idéinnehållet mer färdigförpackat är utrymme för lokal anpassning mer kringskuret och kopiering kan bli lösningen.

Ur ett lärandeperspektiv, anser jag att den beskrivna översättningsprocessen är intressant på följande sätt. Abstrakta idéer ger förutsättningar för det lärande som Ellström betecknar utvecklingsinriktat (kreativt) lärande och färdigförpackade idéer ger förutsättningar för reproducerat lärande (jfr figur 1:2). På handlingsnivå ger dessa lärandeformer två skilda sätt att handla. De

färdigförpackade idéerna ger förutsättningar för rutinbaserat handlande, exempelvis kopiering av handlingsplaner, och de abstrakta idéerna ger förutsättning för reflektivt handlande t ex arbetet med risk- och sårbarhetsanalyser.

Enligt Johansson (2006) har svenska nyinstitutionalister intresserat sig mer för mottagare av idéer än för ”sändarsidan” dvs. idéproducenterna. Därför har standardisering blivit ett framträdande forskningsområde (a.a.:33), exempelvis kvalitetssäkringsidén och ackrediteringsidén. Jag menar att detta vittnar om en kunskapssyn som gynnar reproducerad kunskap mer än kreativitet och kunskapsbildning. Standardiserade lösningar vinner på bekostnad av innovationer. Åtgärder för kvalitetssäkring kan ge snabb effekt medan förankring av innovationer är tidskrävande. Det finns risker med en sådan kunskapssyn. Johansson & Grape (2006) konstaterar att nyinstitutionalismen, som startade i svensk företagsekonomi, har vunnit insteg i svensk forskning inom socialt arbete, ofta i kombination med andra teorier. Merparten av de nya insikterna som forskningen inom socialt arbete bidragit med gäller analyser av organisatoriska fält, där interaktion och dynamik står i fokus. Organisationer som är verksamma inom denna sektor är vanligen utsatta för starka institutionella krav från omgivningen. När det gäller t ex vården förutsätter verksamheterna ofta samverkan mellan socialförvaltning, arbetsförmedling, försäkringskassa samt hälso- och sjukvården. Det innebär att relationer mellan organisationer inom ett starkt institutionaliserat verksamhetsområde (verksamhetsdomän) hamnar i fokus för forskningen (a.a.:204-211). Grape (2006) anger att en utgångspunkt vid integration mellan aktörer från skilda organisationer är de mer eller mindre professionella kunskaper som var och en företräder i samverkanssituationer. För att förklara det som sker när olika organisationer har för avsikt att samverka eller samarbeta samtidigt som de drivs av skilda institutionella logiker kan man använda domänbegreppet. Domänkonsensus innebär att aktörerna kommer överens om vem som ska göra vad inom verksamhetsområdet. Domänkonflikt, å andra sidan, innebär att olika organisationer som gör anspråk på en verksamhetsdomän, inte kommer överens och det bestående tillståndet av samverkan är ineffektivitet (a.a.:55).

Nyinstitutionalismen är som jag ser den ett redskap för att förstå samverkan i öppna system och varför samverkan är problematisk även inom krisberedskapssystemet. Nyinstitutionell organisationsteori använder begreppet struktur oftast inomorganisatoriskt, dvs. struktur inom en organisation, exempelvis den struktur kommunikationen mellan avdelningar eller produktionsenheter har. Jag anser trots detta att teorin är användbar för att diskutera struktur mellanorganisatoriskt. Struktur kan diskuteras som förutsättning för kunskapsbildning inom krisberedskapssystemet, exempelvis den struktur kommunikationen mellan flera organisationer (aktörer) har. Kunskapsbildning och samverkan inom krisberedskapssystemet kräver kommunikation,

särskilt för att de aktuella aktörerna ska kunna utveckla gemensam uppfattning av en samhällskris.

Några tidigare händelser i ny belysning

De fyra tidigare refererade händelserna kan nu studeras utifrån *Teoretiska utgångspunkter* (ovan). Vad har människor lärt sig, vilket slags lärande har skett, som kan ha bidragit till att de ödesdigra misstagen inträffar? Jag vill alltså undersöka bristerna i lärandet för att förstå varför det blev som det blev i de refererade händelserna. Poängen är att fokusera dels *individens lärande*, dels *kontextens betydelse* för lärandet samt sambandet dem mellan.

Tidigare beslut av personer i nyckelpositioner om grundantaganden styr individernas tänkande vid händelserna. De faktiska iakttagelserna som görs uppmärksammas och rapporteras, men de passar inte in i mottagarnas befintliga kunskapsbygge. Uppmärksammandena uppfattas därför som meningslösa och infogas inte i mottagarnas föreställningsvärld. Individerna löser detta huvudsakligen genom att *förkasta*, *förneka*, informationen som felaktig eller något helt annat som inte har med den aktuella frågan/händelsen att göra, se beskrivningen av första stadiet i ackommodationsprocessen, s.66 ovan (jfr Bourgeois 2002 och Wilhelmsson 2006:361). I vissa fall omformas, *justeras*, informationen för att passa existerande grundantaganden (jfr andra stadiet i ackommodationsprocessen s.66 ovan). Så sker exempelvis angående det radioaktiva nedfallet i Forsmark, att det kommer från ett utsläpp i Forsmark. *Krislärande* (jfr tredje stadiet i ackommodationsprocessen s.66 ovan) är sällsynt men förekommer inledningsvis i fallet med den svenska hanteringen av flodvågskatastrofen i Thailand. När jourhavande Kerstin Melén får samtal från ambassaden i Bangkok diskuteras bland annat antalet drabbade svenskar genom att jämföra med Estoniakatastrofen. Men denna kunskap går förlorad när hennes chef uppenbarligen saknar förmåga att ta den till sig. Att riva ner en befintlig tankestruktur eller bild av verkligheten för att ersätta den med en helt ny är en tids- och energikrävande process. Den tiden finns i allmänhet inte i de refererade exemplen. Först i efterhand kan ett krislärande som kräver en konfliktfylld anpassningsprocess äga rum. Innebär detta då att vi människor måste begå katastrofala misstag eller är en konfliktfylld anpassning möjlig på förhand?

Lärande är en komplicerad process, särskilt om våra etablerade föreställningar behöver förändras under en ackommodationsprocess. Språket har en viktig betydelse för att kunna benämna världen och göra den begriplig i kommunikationen människor emellan. Utifrån *begreppsförändringsperspektiv* kan de första uppmärksammandena i de fyra refererade händelserna ses som antaganden som kommuniceras i form av kunskapsfragment (diSessa 2008; Vosniadou et al. 2008). När något eller några sådana fragment observeras/varseblivs tycks de låsa individens föreställning av händelsen. diSessa

(2008) talar om kunskap som korn med olika storlek. I Forsmarkshypotesen kan den första observationen, uppmätning av radioaktiv kontaminering, beskrivas som kunskap med stor kornstorlek och som direkt föranleder den felaktiga slutsatsen att läckage uppstått inne i anläggningen. När det *under* pågående kris visar sig att radioaktiviteten kommer från någon annanstans än Forsmark påbörjas en omdefinieringsprocess. Processen innebär att kunskapens kornstorlek förändrades och en annan hierarkisk inplacering måste ske. En begreppsförändring av vad radioaktivt nedfall innebär tar sin början, inte bara i Sverige utan i hela Västeuropa. Begreppsförändringen handlar om att en nationell kärnkraftskatastrof blir ett gränsöverskridande hot. Bland annat tycks experters missbedömningar inom ett område innebära att individuella ackommodationsprocesser tar sin början. Första reaktionen är förnekande, i detta fall att stressrelaterad felavläsning har skett. När ytterligare uppgifter kan stärka påståendet att utsläppet kommer från sydvästra Sovjetunionen uppfattar expertmyndigheterna att krisen är över för Sveriges del. Andra reaktionen innebär ett visst lärande, en viss justering av det ursprungliga begreppet, nämligen att nationella kärnkraftskatastrofer kan leda till att andra länder uppmäter radioaktiv kontaminering. Krisen är trots allt inte över för Sveriges del utan fortsätter i ny skepnad, den så kallade svenska Tjernobylikrisen. När det visar sig att experterna är osäkra och inbördes oeniga om hälsorisker av strålning innebär denna kris allmänhetens växande misstro, oro och panik (Agrell 2005:54). Experternas konfliktfyllda lärande av detta tar ackommodationsprocessen till det tredje stadiet, dvs. att på djupet förändra sin uppfattning om vad nationella kärnkraftskatastrofer innebär; den mentala bilden av komplexiteten i begreppet nationella kärnkraftskatastrofer.

I samband med den svenska hanteringen av flodvågskatastrofen gör flera chefer på utrikesdepartementet misstag som med Vosniaduos et al. termer kan beskrivas som att deras föreställningar om läget beror på deras naiva föreställningar av krisbegrepp. Den vakthavande personalen har en korrekt bild av läget och informerar sina chefer. Chefernas senkomna reaktioner kan förklaras med 1) förnekande, exempelvis uppmaningen att inte bli hysterisk, 2) drill, att personalen förväntas agera rutinartat och på förväntat sätt. Drill kan också förklara varför underrättelserna före 11 septemberhändelsen inte leder till några åtgärder. Drill kan också förklara varför ingen reagerar på alla varseblivningar och uppmärksammanden som görs vid anfallet mot Pearl Harbor.

Sett ur ett begreppsförändringsperspektiv vill jag påstå att i inget av de fyra refererade fallen sker någon process för begreppsförändring hos personer i nyckelpositioner och med beslutsmandat. Jag antar att just av den anledningen inträffar misstagen. Lärandet som har föregått misstagen tycks ofta ha inneburit reproduktion av kunskap, dvs. reproduktion av beslutsfattarnas antaganden, ett mekaniskt lärande av kända antaganden. Någon kunskapsbildning har inte ägt rum och någon förmåga till kritisk reflektion har

knappast utvecklats *före* händelserna. *Under* krisens gång kan man tänka sig att ett situerat lärande äger rum.

Reproducerad kunskap är otillräcklig. Om en kultur för större försiktighet finns i föreskedet kan förutsättningarna för kunskapsbildning vara gynnsammare än som är fallet i de refererade händelserna (jfr s. 56). Inom miljöområdet har denna insikt lett fram till *försiktighetsprincipen* som antogs på FN:s konferens om miljö och utveckling 1992.

I syfte att skydda miljön ska försiktighetsprincipen tillämpas så långt möjligt och med hänsyn tagen till staternas möjligheter härtill. Om det föreligger hot om allvarlig eller oåterkallelig skada, får inte avsaknaden av vetenskaplig bevisning användas som ursäkt för att skjuta upp kostnadseffektiva åtgärder för att förhindra miljöstörning (Princip 15).

Inhemska kompetens för att bygga upp hållbar utveckling bör stärkas genom samarbete mellan staterna (a.a. Princip 9). EU:s miljöpolitik har de senaste trettio åren gått från att i efterhand lösa enskilda miljöproblem till en mer övergripande förebyggande och integrativ hållning. Enligt EU-kommissionen är försiktighetsprincipen tillämplig om vetenskapliga belägg är ofullständiga eller osäkra, och om en preliminär vetenskaplig bedömning ger vid handen att det finns fara för möjliga effekter på miljön samt människors, djurs och växters hälsa (EU kommissionen, Försiktighetsprincipen).

De fyra händelserna är exempel på att varken i USA eller i Sverige tycks vi ha bevarat erfarenheterna och tagit lärdom av begångna misstag. Lärande i efterhand verkar vara en otillräcklig strategi. Frågan är om lärande i efterhand är en klok strategi när det gäller hot mot våra livsbetingelser som exempelvis klimatförändringarna utgör. Om vi har lärt oss något bör efterhandsstrategin åtminstone kombineras med en mer utvecklad försiktighetsprincip i förväg (föreskedet). Att förstå krislärandets problematik kan vara den första åtgärden för att förebygga och förhindra samhällskriser.

4. Tillvägagångssätt och metoder

Avhandlingen baseras på en huvudstudie som kompletteras med studier av andra datainsamlingar. Valet av metoder är grundat på syftet med studien och ovannämnda frågeställningar (se *Syfte och Frågeställningar*). Den viktigaste metodfrågan är hur lärandet vid samverkan kan studeras. För övrigt handlar metodfrågorna om hur jag har valt och bildat det empiriska materialet och hur analysarbetet har gått till. Figur 4:1 visar den kronologiska ordningen. Processen startade med dialoger 2002-2003 i Hallands län. Utifrån erfarenheter och metoder från dessa dialoger planerades huvudstudien som ägde rum 2006-2008. Länsamverkan som läromiljö för krishantering studerades i ett län och beskrivs i en C/D-uppsats av Malin Eriksson (2006). I fallstudier, som jag i ett senare avsnitt behandlar, i tre kommuner studerade jag förberedande krishantering i kommunernas samverkansgrupper. Några dialoger i grupperna gick dock inte att få till stånd. För att förstå varför det blev som det blev utvidgades forskningsprojektet med kompletterande datainsamlingar från kunskapsmöten och samverkansövningar. På så sätt kan organisationens och strukturens betydelse för lärandets förutsättningar studeras på individ- och gruppnivå. Kunskapsmötets arbetssätt presenteras inledningsvis.

Förstudie 2002-2003 Uppsala universitet	Forskningsprojektet 2006-2008 Växjö universitet	Avhandlingsarbetet 2009-2010
Dialoger i Hallands län "dialogprojektet"	Erikssons C/D-uppsats 2006: fallstudie (delstudie) Huvudstudie: Fallstudier i tre kommuner, ett försök med kunskapsmöte dvs. "trekommunmötet" Kompletterande datainsamlingar: 2 samverkansövningar, 2 kunskapsmöten	Slutförande av avhandlingsarbetet vid Uppsala universitet

Figur 4:1 Forskningsprocessen i kronologisk ordning.

Kunskapsmötets arbetssätt

Att hantera unika, oväntade samhällskriser menar jag kräver ett arbetssätt som ger den enskilda individen förutsättningar att utveckla samverkansförmåga. När samverkansförmågan utvecklas finns förutsättningar för att ut-

veckla samsyn och bilda gemensam uppfattning. Eftersom kunskap i flera avseenden saknas måste kunskap utvecklas. Arbetssätt för kunskapsbildning bör utvecklas och tillämpas i förväg (föreskedet). Kunskapsmötet har ett sådant arbetssätt (jfr *Inledning*, figur 1:4 pedagogiska arrangemang).

Min inspiration till kunskapsmötet bygger på rön från bland annat *arbetslivspedagogisk forskning*. Forskare har bland annat funnit att förutsättningar för att utveckla kunskap i heterogena grupper kräver särskilda arrangemang eller spelregler (exempelvis Wilhelmsson 1989, 2006; Bjerlöv 1999; Döös & Wilhelmsson 2005; Döös 2001; Holmstrand 2001; Holmstrand, Härnsten & Beach 2001; Holmstrand & Härnsten 2003; Holmstrand & Persson 2008). Forskningscirkeln brukar benämnas kunskapsmöte. KBM har utvecklat kunskapsmöten utifrån forskningscirkelns grunder, dvs. hur mötet initieras, samling kring ett gemensamt problem som deltagarna formulerar, möte mellan jämbördiga parter, dvs. varje deltagares kunskap och erfarenhet behövs, deltagande på likvärdiga villkor, dvs. varje deltagare bidrar och lyssnar, samt utrymme finns för gemensam reflektion och kritisk analys och dokumentation (jfr *Tidigare forskning*; Persson 2006). Dessa grunder har fastlagts som kriterier när kunskapsmöten har planerats.

Kunskapsmötets arbetssätt bygger på dialoger kring ett scenario. Dialogerna dokumenteras samtidigt för att alla deltagare ska ha möjlighet att bidra, reflektera och granska det som skrivs. Dokumentationen kan sedan användas om en händelse som liknar scenariot inträffar. I *dialoger* utvecklar deltagarna kunskap om vilka roller och vilket ansvar var och en representerar och hur de ska hantera den fiktiva samhällskrisen. Deltagarna har förutsättningar att överskrida sina respektive sektorsperspektiv. Att överskrida sitt sektorsperspektiv kan ses som en vidgad horisontell bild. En horisontell bild ger förutsättningar att upptäcka konsekvenser för samhället som helhet och därmed skapa ett mervärde. En allsidig sammansättning av deltagare gör att vilken aspekt som helst kan väljas för att granskas ur ett samhälligt perspektiv. Deltagarna har på så sätt förutsättningar att utveckla sin metakognitiva kunskap, dvs. reflektera över sin förståelse av hur krisen ska kunna hanteras.

I kunskapsmötet utvecklas kunskap, dvs. det finns inga på förhand givna svar. Om händelserna i scenariot skulle inträffa har kunskapsmötets deltagare en viktig roll. Varje deltagares perspektiv, kunskap och erfarenhet behövs för att få en mångfasetterad helhetsbild av situationen i scenariot och upptäcka vilka möjligheter som står till buds.

En viktig aspekt är vilken *form* som krävs för att uppnå kunskapsbildning. Kunskapsmötets utformning med gruppkonstellationer innebär att deltagarna får så goda förutsättningar som möjligt att bidra, lyssna, analysera, reflektera och tillsammans finna lösningar. En ordförande och sekreterare finns i varje grupp. Ordförandens funktion är att underlätta och stimulera dialogen. Sekreterarens funktion är att dokumentera resultatet av dialogerna på dator och med projektor. Grupperna genomför dialoger utifrån frågeställningar kring händelserna i scenariot. Genom att dokumentationen sker inför deltagarnas

ögon är tanken att gynna reflektion och kritisk analys. Varje deltagare kan reagera på texten utifrån sin organisations kunskap, roll och ansvar. Det ger förutsättningar för en interaktiv process där deltagarna successivt kan förstå varandras verklighet och lära av varandra, exempelvis genom att inta varandras olika perspektiv. Redskapen är reflektion och dialog. Kunskapsmötet arrangeras för att ge förutsättningar för symmetriska samtal. Molander skriver att asymmetri är oförenlig med kritisk dialogisk kunskapsbildning (Molander 1993:108). Dialogen förutsätter symmetriska samtal, vilket innebär att deltagarna är jämlika och har en subjekt-subjekt-relation.

Forskningsdesign

Den röda tråden i avhandlingen är lärandeperspektivet. Lärandeperspektivet kan anläggas vid analys av styrande dokument, vid intervju eller vid observationer. Det innebär att jag eftersträvar en översiktlighet av hur lärandet går till samtidigt som jag i vissa avseenden gör nedslag i lärandeprocessen för att mer ingående studera förutsättningar för lärandet. Med hänsyn till vad som framkommit i *Tidigare forskning* (se ovan) kan de tre forskningsfrågorna preciseras på följande sätt:

- 1) Vilka bilder och föreställningar har deltagare i samverkansgrupper om samhällskriser, hur har bilderna uppkommit och förändrats? Tidigare resultat tyder på att individer har skilda synsätt på risk. Jag utgår från mina antaganden att även deltagarna i de tre kommunernas samverkansgrupper kan ha olika bilder av samhällskriser. Ett sätt att få svar på frågan är att med hjälp av intervju undersöka vilken förförståelse informanterna har om sådant som kan associeras med samhällskriser.
- 2) Hur gör deltagarna när de har olika bilder och möts? Tidigare forskningsresultat tyder på dels att tvärsektorie/interorganisatorisk samverkan innebär svårigheter, dels att kunskapsbildning kan äga rum om särskilt underlättande förutsättningar föreligger. Mina antaganden är att deltagarna i kommunala samverkansgrupper också har både svårigheter och möjligheter i samverkansarbetet. Ett sätt att få svar på frågan är att observera hur deltagarna gör när de har olika bilder och möts i samverkansgruppen. Ett annat sätt är att informanterna under intervju berättar om sina upplevelser av vad som har hänt i mötet.
- 3) Kan forskningscirkelns grunder användas för kunskapsbildning vid kunskapsmöten i krisberedskapssystemet? Resultat från forskningscirkelns visar vilka grunder aktiviteterna utgår från för att kunskapsbildning i grupper ska äga rum. Dialoger för verksamhetsutveckling har arrangerats med forskningscirkelns grunder som fastlagda kriterier för de genomförda aktiviteterna. Mina antaganden är att samverkansgrupperna går att studera vid möten och övningar för att undersöka om aktiviteterna möter några av kriterierna.

Ett sätt att få svar på frågan är att observera vad som händer i samverkansgruppen under möten och övningar. Ett annat sätt är att informanterna under intervju berättar om sina erfarenheter från samverkansgruppens möten och övningar. Jag antar också att det är möjligt att ställa upp kriterierna när kunskapsmöten arrangeras inom krisberedskapssystemet. Ett sätt att få svar på frågan är att jag arrangerar kunskapsmöten utifrån de fastställda kriterierna.

4) Kan forskningscirkelns grunder användas för att utveckla samsyn och bilda en gemensam uppfattning med synergieffekter som ger ett mervärde inför hanteringen av samhällskriser? Studier från inträffade händelser och stora olyckor samt utvärderingar av samverkansövningar tyder på svårigheter att utveckla gemensam lägesbild eller lägesuppfattning. Jag antar att de fastlagda kriterierna kan vara en utgångspunkt även för att utveckla samsyn och bilda en gemensam uppfattning med synergieffekter som ger ett mervärde inför hanteringen av samhällskriser. Ett sätt att få svar på frågan är att jag arrangerar kunskapsmöten utifrån de fastställda kriterierna.

Tillvägagångssätt

Följande kronologiska presentation visar i stora drag datainsamlingen för forskningsprojektet och hur jag har designat projektet.

2002-2003 Förstudier. Dialoger för verksamhetsutveckling i Hallands län

2006-01-01 Forskningsprojektet ”Pedagogik för samverkan inför samhällskriser” startar vid dåvarande Växjö universitet

2006-01-25-26 Ett kunskapsmöte med jurister genomförs

Malin Erikssons C/D-uppsats presenteras ”Länssamverkan som läromiljö”

2006 – 06 Större kommun²⁴ väljs och 14 intervjuer genomförs

Möten i Större kommun påbörjas: observation påbörjas

2006 – 10 Mellan kommun väljs och 10 intervjuer genomförs

2006 – 12 Mindre kommun väljs och 12 intervjuer genomförs

2007 *hela året*: Observationer genomförs vid samverkansgruppernas ordinarie möten och övningar i de tre kommunerna. Omfallsplanering (Alternativ hantering, se nedan) påbörjas

2007-04-25—26 Samverkansövning: observation i en kommun

2007-10-24—25 Kunskapsmöte 1 med miljövårdsdirektörer: observation

2007-11-21—22 Kunskapsmöte 2 med miljövårdsdirektörer: observation

2008 *hela året*: Fortsatt omfallsplanering (se nedan).

²⁴ Jag betecknar de tre valda kommunerna ”Större kommun”, ”Mellan kommun” och ”Mindre kommun”. Se *Urval av kommuner*.

2008-04-02 Ett försök med kunskapsmöte mellan de tre forskningskommunerna genomförs, det så kallade ”trekommunmötet”

2008-04-23—24 Samverkansövning: observation på en länsstyrelse.

2009-2010 Avhandlingsarbetet slutförs vid Uppsala universitet

Planeringen av dialoger för verksamhetsutveckling i Hallands län utgår från forskningscirkelns grunder. Med erfarenheterna från förstudierna, särskilt ”dialogprojektet”, planerar jag metoderna för forskningsprojektet. De viktigaste faktorerna för kunskapsbildning och kreativt lärande (jfr figur 1:2) visar sig under förstudiearbetet vara en arena där deltagarna har förutsättningar för lärande dialoger i gruppen, tid för reflektion under mötena och mellan mötena, samt ämnen eller frågor som de själva finner angelägna. Min roll är att underlätta genom att finna intressanta experter som kan inleda mötesdagarnas olika ämnen.

På liknande sätt som i ovannämnda försöksverksamhet i Hallands län kan jag studera en process i några kommuner. Den röda tråden skapar jag under processens gång och även i avhandlingen. Början på den röda tråden är vilka bilder och föreställningar gruppdeltagarna har om samhällskriser (forskningsfråga 1). Mönstren för hur vi konstruerar vår bild av verkligheten tycks sättas tidigt i livet och finnas hos oss ända tills vi blir medvetna om dem, reflekterar kring dem och gör medvetna val. Det kan ses som att en lärandeprocess äger rum. För att förstå de tidiga mönstrens, bildernas, uppkomst är min strategi att lyssna till intervjupersonernas berättelser om sådant som de associerar med samhällskriser. När de berättar tänker jag att de återkallar sina minnesbilder och vilka känslor de har haft under den associerade händelsen. De kan tänkas både återuppleva och reflektera över händelsen.

För att förstå om och varför bilderna skiljer sig ställer jag frågor om informanternas upplevelser, tolkningar och synsätt på hur lärandet har utvecklats dels för deras egen del från barndomen, dels i samverkansgruppen, se Intervjuguide, bilaga 2. Jag antar att deltagarna har dels en sektorsbild, dels tidiga bilder av samhällskriser eller av sådana händelser som kan associeras med samhällskriser. Jag tänker att jag kan undersöka detta med hjälp av halvstrukturerade intervjuer, som kan ge förutsättningar för öppenhet.

Nästa inslag på den röda tråden är att studera hur deltagarna gör om de har olika bilder när de möts i samverkansgruppen (forskningsfråga 2). Det kan jag göra på olika sätt. Antingen studerar jag vad som händer i själva mötet och det kan jag lämpligen göra genom att använda mig av observationer. Alternativet är att ställa specifika frågor till deltagarna och det kan jag göra under en halvstrukturerad intervju. Jag använder båda metoderna, vilket bör öka tillförlitligheten i resultaten.

Min slutpunkt på den röda tråden (forskningsfrågorna 3 och 4) är att undersöka om och i så fall hur deltagarna når samsyn, en gemensam uppfattning, vilket är målsättningen för att samverka ska öka förmågan att hantera

samhällskriser. Att finna generella kriterier för hur exempelvis kunskapsmöten ska arrangeras när krisberedskapssystemets olika aktörer samverkar vid krishantering anser jag är viktigt för att forskningsresultaten ska vara användbara för praktiker.

Utmaningar under forskningsprojektet - omfallsplanering

Min ursprungliga planering, se ovan, måste till viss del överges. Skälen till detta är bland annat att studiens syfte innebar en betydligt större utmaning än jag inledningsvis föreställt mig. Den första åtgärden i forskningsprojektet var att finna intresserade kommuner. Redan här visade sig svårigheter. Efter flera återbud, ”Tack, men nej tack”, fann jag de önskade kommunerna som uppfyllde mina uppsatta kriterier, exempelvis att de skulle representera en stor, en mellanstor och en mindre kommun (se *Urval av kommuner*, nedan). Däremot blev det inga sådana lärande dialoger som i ”dialogprojektet” i Hallands län 2003. Vid observationer skulle jag få svar på min andra forskningsfråga, dvs. hur deltagarna gör när de har olika bilder och möts. Sådana observationer vid ordinarie möten påbörjades i två av kommunerna men mötena saknade ofta den dynamik som fanns i Hallands län och deltagarna framförde heller ingen önskan att gå vidare. I det läget fick jag tänka om. Mina antaganden, att mötena i kommunernas samverkansgrupper kunde jämföras med dialogmötena i Halland och att mötena skulle kunna genomföras med de kriterier som forskningscirkeln och dialogmötet har, stämde inte. Vilka faktorer hade jag förbisett eller tagit för givna?

Samverkansgruppen för planering av krisberedskapen i kommunerna fungerade annorlunda än dialoger för verksamhetsutveckling i Hallands län (se avsnittet *Tidigare forskning*, Kjell Erikssons utvärdering 2003). Några möten genomfördes men de mötte inte de kriterier för demokratiska kunskapsprocesser som forskningscirkeln representerar. Mötena var i allmänhet av mer traditionellt slag. De var fysiska möten men med låg grad av interaktion. Deltagargruppen i Hallands län var i viss mån homogen. Deltagarna var kommunala beredskapssamordnare. Samverkansgrupperna var också i viss mån homogena. Deltagarna var beredskapsansvariga förvaltningsrepresentanter från samma kommun. I viss mån var dessa grupper också heterogena, nämligen på så sätt att de kom från olika förvaltningar och verksamheter. De studerade grupperna visade sig dessutom vara mer eller mindre lösa nätverk än egentliga grupper.

Omfallsplanering tillämpas i krishantering som alternativ hantering av en händelse. I forskningsprojektet innebär omfallsplaneringen att jag måste se på den kollektiva kunskapsbildningsprocessen på ett annat, alternativt sätt. När ”möteshändelser” så gott som uteblir under projektets gång måste jag tänka om.

Av intervjumaterialet framgår framför allt det individuella lärandets komplexitet kring samhällskriser. Det innebär att forskningsfråga 1 blir en central

utgångspunkt i avhandlingen: Vilka bilder och föreställningar har deltagare i samverkansgrupper om samhällskriser, hur har bilderna uppkommit och förändrats? Denna fråga sätter jag därför i fokus. Jag fokuserar enskilda individer för att förstå vilket lärandearbete de utför, hur de bildar kunskap i samverkansarbetet.

Ett resultat av projektet är att forskningsfråga 2 inte låter sig studeras på det sätt jag har tänkt (Hur gör deltagarna när de har olika bilder och möts?) Metodiskt sett innebär detta resultat en omfallsplanering. Istället för att närstudera bör jag distansera mig för att få nya vidgade perspektiv på kunskapsbildningsprocessen. Jag antar att det handlar om att förstå den nya kontext som kommunens krishanteringsarbete befinner sig i. Har grupperna i de tre kommunerna kommit till den punkt i den kunskapsbildande processen då de känner sig bekväma med begrepp och principer med mera som krisberedskapssystemet bygger på och i tillräcklig hög grad interagerar för att utmana varandras bilder och föreställningar om samhällskriser? Eller handlar de uteblivna ”möteshändelserna” om andra faktorer av betydelse för kunskapsbildningsprocessen? Sådana uteblivna möteshändelser eller ”ickemöten” trots fysiskt möte, kan bero på andra faktorer, som exempelvis har med organisation och struktur att göra. Sådana faktorer kan vara organiseringen av säkerhetsarbetet, mandatet för deltagandet i samverkansgruppen eller den heterogena aspekten av samverkansgruppens sammansättning. Här bör jag alltså istället distansera mig för att bland annat förstå var någonstans i den kollektiva kunskapsbildningsprocessen kommunerna befinner sig när det gäller sårbarhets-, säkerhets- och beredskapsfrågor. Jag distanserar för att få ett bredare perspektiv, ett helikopterperspektiv, på vilka förutsättningar och i vilka sammanhang beredskapsarbetet i den kommunala organisationen äger rum och i vilka strukturer det kommunala säkerhetsarbetet verkar. Det gör jag genom att studera styrdokument.

För att komma framåt i studiet av kollektiva kunskapsbildningsprocesser, vilket behövs för att besvara forskningsfrågorna 3 och 4 gör jag två saker. För *det första* anordnas ett försök med kunskapsmöte mellan de tre kommunerna, det så kallade ”trekommunmötet”. För *det andra* använder jag annan empiri nämligen från Krisberedskapsmyndighetens samverkansövningar och kunskapsmöten. Se *Kompletterande datainsamlingar* nedan. Det innebär att resultaten från forskningskommunerna jämförs med resultaten från kompletterande datainsamlingar. Jämförelserna genomförs i vissa avseenden, nämligen sådana faktorer som verkar ha betydelse för lärandet och verkar fungera som ramfaktorer. För att kunna analysera och förstå det empiriska materialet innebär jämförbarheten att en analysstrategi behöver utvecklas. Strategin bör kunna användas både för resultaten från de tre kommunerna och för resultaten från de kompletterande datainsamlingarna. Hur kan en analysstrategi se ut som inbegriper vitt skilda faktorer som individ, grupp, organisation och struktur? Svaret framgår i följande avsnitt *Analysstrategi*.

En annan mindre utmaning eller förändring är definitionerna. När forskningsprojektet startade 2006 fanns en definition av *gemensam lägesuppfattning*. När projektet avslutades 2008 fanns ytterligare ett begrepp nämligen ”samlade lägesbilder” (Prop. 2007/08:92:18-29; se *Krisberedskapssystemet*). Förändringen kan förstås utifrån fysikern David Bohms teori (Senge 2004; Eriksson 2006). ”När viljan och tanken om att få kontroll över helheten ges upp så återgår människan till att förstå de separata delarna var för sig”. Regeringens tidigare strävan att bilda en *gemensam lägesuppfattning* av en händelse som kan utvecklas till eller som redan är en samhällskris syftade till att vinna helhetsperspektiv över konsekvenser och upptäcka dilemman. Regeringens strävan efter en gemensam lägesuppfattning kan ses som en strävan att tillvarata och tillgodose ett samhälleligt perspektiv. Hur regeringen ska se till att ett tillvaratagande sker handlar om att aktörer har ett ansvar att företräda och bevaka samhällsintresset, att det inte tappas bort. Hur regeringen ska se till att ett tillgodoseende sker handlar om att aktörer har omsorg om samhällets förmåga att fungera.

Att tillföra ytterligare ett begrepp, nämligen *samlade lägesbilder*, kan tolkas som att regeringen har gett upp strävan efter en gemensam lägesuppfattning (Prop. 2007/08:92). Ett led i denna tolkning är att regeringen istället i viss mån återgår till att förstå de separata delarna var för sig. Utifrån Mezirows (1991, 1996 a, b) teori om transformativt lärande och Gadamers (1997) teori om att tillägna sig en öppnad horisont innebär *samlade lägesbilder* en risk att perspektivöverskridanden uteblir, att horisonten förblir snäv och förmåga till samsyn saknas. Att lägesbilderna ska vara *samlade* kan tolkas som att regeringen trots allt vill betona vikten av att ett samhälleligt perspektiv skall tillvaratas och tillgodoses. Ett samhälleligt perspektiv är övergripande, dvs. att aktörerna skall ta hänsyn till alla nivåer och områden.

Analysstrategi

Avhandlingens syfte (se ovan och *Inledning*) innebär att jag studerar individ- och grupp nivåerna. För att analysera det empiriska materialet behövs en strategi som inbegriper faktorer som påverkar förutsättningar och sammanhang för individens och gruppens kunskapsbildning. Organisation och struktur verkar vara gränssättande faktorer som påverkar förutsättningar för individens och gruppens kunskapsbildning. Med struktur avser jag krisberedskapssystemet, hur det är uppbyggt och traditioner det bär med sig. Poängen med att fokusera strukturen är dels att det är svårt för aktörsrepresentanter att överblicka hela krisberedskapssystemet, dels att strukturen får betydelse för kunskapssynen, att kunskap är något som kan förmedlas och levereras i systemets ”stuprör”. Som framgår av figur 2:1, *Bakgrund* och figur 3:1 i *Teoretiska utgångspunkter* är systemet uppbyggt av regler, principer, resurser och individer som finns på lokal, regional och central nivå i samhället. Samhällets organisering i ”stuprör” kan innebära fördelar och nackdelar. I av-

handlingen behandlas struktur och organisation som förutsättningar för kunskapsbildning.

Forskningsprojektet sker på kommunnivå och har därmed en annan kontext, sammansättning och heterogenitet än ”dialogprojektet” i Hallands län 2003. Den kommunala organisationens verklighet är betydligt mer komplex och behöver därför analyseras mer explicit. Som jag tidigare har beskrivits blir det därför nödvändigt att finna en analysstrategi som möjliggör hänsynstagande till faktorer (ramfaktorer) som påverkar förutsättningar för kunskapsbildning. Kraven på en analysstrategi för projektets syfte och forskningsfrågor är att med valda datainsamlingsmetoder kunna undersöka förutsättningar för kunskapsbildning på individ-, grupp-, organisations- och strukturnivåerna. Utifrån analysstrategin framgår i figur 4:2 en översikt av huvudstudiens fokus och metoder.

	A. Individ	B. Grupp	C. Organisation	D. Struktur
Fokus	Deltagare i samverkansgrupper	Samverkansgrupp i tre kommuner Trekommungrupp	Organisatoriska förutsättningar i Större, Mellan-, Mindre kommun	Krishanteringssystemets uppbyggnad och tradition
Metoder	Intervjuer	Intervjuer, Observation, Trekommunmötet	Källstudier av styrdokument Samlade iakttag.	Källstudier av styrdokument Samlade iakttag.

Figur 4:2 Fokuserade nivåer och datainsamlingsmetoder i huvudstudien.

Vad förutsättningar konkret kan handla om för att det individuella lärandet skall leda till kollektiv förändring i grupper och organisationer beskrivs i olika sammanhang och uttrycks på skiftande sätt. Uttryck som exempelvis mekanism, kopplingar, broar, bryggor, återkommer i olika forskningsresultat för att belysa de behov som finns. Poängen är att koppla ihop individ- och gruppnivå. Broar mellan individ (jag) och grupp (vi) kan vara samverkan, kommunikation, interaktion i form av dialog. Exempel på broar mellan grupp och organisation kan vara beslut om åtgärder, exempelvis kommunstyrelsens beslut om vad förvaltningarna skall göra för att öka säkerheten i kommunen. Beslut inom en organisation kan ses som ett resultat av samverkan mellan individer och grupper, exempelvis beredskapssamordnaren och samverkansgruppen. Ett beslutsunderlag måste tas fram av enskilda individer eller av individer i grupper, innan det formella beslutet kan tas av en demokratisk församling, i detta fall kommunstyrelsen. Besluten ger eller utvecklar en viss struktur som underlättar eller försvårar kommunikation, olika sorters lärande, handling och förmåga. Beslut kan leda till ökad eller minskad förmåga att handla.

Sektorerna (stuprören) anses försvåra helhetssynen. Samverkan i samverkansområden och geografiska områdesansvariga (hängrännor) kan ses som den aktuella lösningen för att motverka fragmentering (sektorisering, se *Krisberedskapssystemet*).

Urval av kommuner

Kommuner är intressanta att studera eftersom samhällskriser ska hanteras i enlighet med tre principer: närhets-, likhets- och ansvarsprincipen (se *Bakgrund/Krisberedskapssystemet*). Principerna kan sägas representera ett underifrånperspektiv. Underifrånperspektivet, som är ett relativt begrepp, kan studeras ur de kommunala förvaltningarnas och bolagens perspektiv i mötet med personer verksamma exempelvis inom äldreomsorgen. Min tolkning av de tre principerna gör att kommunens samverkansgrupp för planering av krisberedskapen blir föremålet för mina studier. Om jag hade valt att undersöka alla kommuners samverkansgrupper skulle jag troligtvis ha använt enkät riktad till beredskapssamordnare och deltagare i kommunernas samverkansgrupper. Min bedömning är att jag får ett kvalitativt bättre resultat om jag väljer några få kommuner och studerade dem med hjälp av fallstudier. Då finns ökade möjligheter för allsidiga och förståelseinriktade svar på mina forskningsfrågor. Hur kan jag välja bland landets 290 kommuner? Med erfarenheterna från försöksverksamheten i Hallands län har jag funnit följande kriterier för mitt urval: Länsstyrelsen ska vara intresserad, den tänkta kommunens beredskapssamordnare ska vara intresserad, kommunledningen ska vara intresserad av att delta i forskningsprojektet och stötta samverkansgruppens deltagande, kommunerna ska representera en stor, en mellanstor och en mindre kommun i landet (se nedan).

Kriterierna för urvalet uppfylls på följande sätt. Kommunerna väljs i samarbete med länsstyrelserna, ett befolkningsmässigt stort län och ett annat befolkningsmässigt litet län. Tillsammans med försvarsdirektörerna i dessa län enas vi om vilka kommuner som kan vara intresserade. Därefter diskuterar jag med beredskapssamordnaren i dessa kommuner. En viktig fråga är om det finns acceptans hos kommunledningen att medverka i forskningsprojektet. I två kommuner anser beredskapssamordnaren att det är för många aktiviteter i kommunen det aktuella året, 2006. I en annan kommun är beredskapssamordnaren mycket intresserad, men kommunledningen anser att det är en olämplig tidpunkt för att delta i ett forskningsprojekt. Andra aktiviteter har redan planerats in och utrymme finns helt enkelt inte för fler utvecklingsprojekt.

Resultatet av dessa samtal blir så småningom att två kommuner väljs i det befolkningsmässigt lilla länet och en kommun i det befolkningsmässigt stora länet. Min strävan är också att finna storleksmässigt olika kommuner; en stor, en medelstor och en liten kommun. Anledningen till detta är att finna eventuella skillnader som kan härledas till kommunens storlek och om dessa

skillnader kan få konsekvenser för vilka pedagogiska metoder som bör användas. Skillnaderna kan exempelvis röra sig om resursfrågor eller hur säkerhetsarbetet är organiserat ur ett rumsligt perspektiv²⁵. En stor kommun har större förvaltningar med fler anställda än en liten kommun. Graden av interaktion mellan gruppdeltagarna, som kommer från olika förvaltningar, kan växla beroende på kommunens storlek. I en liten kommun med små förvaltningar finns ur ett rumsligt perspektiv förutsättningar för gruppdeltagarna att i större utsträckning interagera på egna villkor än i en stor kommun med stora förvaltningar. Förutsättningar för interaktion kan tänkas få konsekvenser för vilka bilder och föreställningar gruppdeltagarna har om samhällskriser. Vanan att interagera kan också göra att deltagarna har bättre förutsättningar att lösa eventuella problem med olika bilder eller begrepp.

Under hösten 2006 blir valet av kommuner klart. För enkelhetens skull benämner jag dem ”Större kommun”, ”Mellan kommun” och ”Mindre kommun”. De kan sägas utgöra ett strategiskt urval av kommuner för att kunna undersöka om skillnaden i resurser har betydelse för förmågan att samverka.

Tre fallstudier genomförs i de tre kommunerna. Den så kallade samverkansgruppen för planering av krisberedskapen i de valda kommunerna är föremålet för fallstudierna. I de tre fallstudierna använder jag halvstrukturerade intervjuer. Jag använder också deltagande observationer vid möten och övningar. Slutligen använder jag även källstudier av styrdokument. Det innebär att jag kan göra jämförelser mellan fallstudierna, vilket är viktigt för att öka kvaliteten.

Ytterligare en fallstudie genomförs för att studera länsamverkan som läromiljö, se *Tidigare forskning*, ovan. Det innebär att jag kan jämföra resultaten från kommunerna och från länsamverkan.

Fallstudier

I detta avsnitt beskriver jag hur jag går tillväga för att nå syftet med undersökningen och vilka metoder jag använder i undersökningen för att besvara frågeställningarna (se ovan).

Fallstudier används ofta för att studera samhällskriser. Fallstudier finns av olika slag såsom utredningar av informationshantering av enskilda händelser, observationer vid olika händelser och statens offentliga utredningar av särskilt stora händelser. De behandlar alla efterskedet och ger ett omfattande lärande av *vad* olika aktörer ska göra för att undvika liknande händelser i fortsättningen. I vetenskapliga fallstudier ligger fokus ofta på ledarskap och beslutsfattande under en samhällskris. Det finns komparativa fallstudier av hur kommuner och andra aktörer hanterat efterspelet av stora olyckor och extra-

²⁵ Rumsligt perspektiv används exempelvis inom kulturgeografien (Friberg 1993). Jämför ramfaktorer i figur 2:6.

ordinära händelser. En fallstudie är en undersökning av en specifik företeelse, t ex en händelse, ett skeende, en institution eller en social grupp. Företeelsen utgör ett exempel på en mer omfattande grupp av händelser, personer eller skeenden. Alla metoder för att samla in vetenskaplig information, från text till intervju, kan användas i en fallundersökning (Merriam 1994, s.24). Den dominerande metoden för att studera samverkan utifrån ett nyinstitutionellt perspektiv i Sverige är fallstudier (Johansson 2006:28, 36, 38). Fallstudien ger förutsättningar för en noggrann, allsidig och inträngande analys av den specifika företeelsen eller studieobjektet som i detta fall är kommunens samverkansgrupp. Fallstudien ökar möjligheten att finna förståelseinriktade svar på forskningsfrågorna. Jag kommer i ett senare avsnitt diskutera fallstudiens kvalitet.

I forskningsprojektet använder jag flera olika datainsamlingsmetoder, dvs. triangulering²⁶. Triangulering anses i allmänhet öka tillförlitligheten av resultat i fallstudier. Greene (2001) talar om ”mixed-method approach”, vilket jag finner motsvarar triangulering.

Jag använder är fallstudier baserade på intervju, observation och källstudier. Motivet för att använda triangulering eller mixad metodundersökning (Greene 2001) är en önskan att förstå mer fullständigt, att generera insikter som är djupare och bredare än vad en enda metod kan bidra med. För att utveckla viktig, betydelsefull kunskap krävs respekt för en omfattande rad av intressen och perspektiv.

A mixed-method approach intentionally incorporates the lenses of more than one inquiry framework – through the collection of different kinds of information, the combined use of different kinds of methods, the maintenance of different philosophical assumptions about social phenomena and our ability to know them, and the inclusion of diverse values and interests (a.a.:251).

Eftersom jag inte har funnit någon tidigare studie att jämföra med, inom pedagogiken av lärandeperspektivet i krisberedskapssystemet, har jag utgått från informanternas utsagor (Edfeldt & Janson 1995). Med en induktiv ansats går jag ut i verkligheten och hämtar på olika sätt in data från fältet ”där ute”. Vad som händer i världen (out there) handlar i mångt och mycket om vad som händer inne (in there) i människans föreställningsvärld (Reason & Bradbury 2001:5). Mina inhämtade data från fältet står i fokus i ett abduktivt analysförfarande. Jämförelser mellan delen och helheten i en ständig växling påminner om den hermeneutiska cirkeln (Ödman 2007). Jag använder kvalitativa ansatser och analyser för att identifiera dels sådana företeelser som ännu är otillfredsställande kända, dels innebär av individens lärande.

²⁶ Triangulering: bestämning av punkters lägen på jordytan eller i rymden genom mätningar i trianglar (NE 1998).

Intervjuundersökning

Alla inledande intervjuer genomförs 2006. Syftet med intervjuerna är bland annat att intervjupersonerna skall reflektera över och beskriva sitt lärande. De inledningsvis i korthet refererade fyra händelserna visade att det är möjligt att utifrån konstruktivistisk teori öka förståelsen för hur lärandet går till. Gadamer (1997) hänvisar till Hegel och resonerar om den hermeneutiska verksamheten. Förståelsen av den hermeneutiska verksamheten består av rekonstruktion av det ursprungliga (a.a.:119). När en rekonstruktion är klar ska den t ex överlämnas till dem som intervjuats så att dessa kan se hur den överensstämmer med deras egna minnen.

Beredskapssamordnaren har försett mig med namn, telefonnummer och e-postadress till personer i samverkansgrupperna som skall intervjuas. De flesta intervjuas också, utom en man i Mindre kommun och tre män i Mellan kommun. Mot bakgrund av syftet med intervjuerna har jag bedömt att 36 personer, sju kvinnor och 29 män, är ett tillräckligt antal att intervjuas.

I flera avseenden finns likheter både mellan kommunerna och mellan de intervjuade personerna. Den kommunala kontexten är den samma med exempelvis offentlighet och styrande lagstiftning. De intervjuade har alla det gemensamma att de är välutbildade, yrkesutbildade i olika slags chefsbefattningar, specialister eller generalister och arbetar i kommunal förvaltning eller i kommunens affärsdrivande verk. Alla är ledamöter i kommunens samverkansgrupp för planering av krisberedskapen. Deltagarnas roll i grupperna kunde skifta, både vad gäller att representera och/eller företräda sin organisation och sin profession. Detta har undersökts i intervjuerna. Likaså vilket syftet är med deltagandet i samverkansgruppen (se *Resultat*).

En intervjuguide (bilaga 2) har skickats ut i förväg till intervjupersonerna med e-post. Intervjuerna genomförs i ett sammanträdesrum på kommunens kansli eller på den intervjuades arbetsrum under arbetstid. Hur intervjupersonernas anonymitet kan skyddas beskrivs, hur materialet skall användas och även att de kan ta del av resultatet under studiens gång beskrivs utifrån forskningsrådets etiska regler²⁷. I intervjusituationen är min ambition att skapa en subjekt-subjekt-relation för att i dialogform förstå individens lärande. Subjekt-subjekt-relationen innebär ömsesidig inlevelse i den andre och förståelse med hjälp av kommunikation (Janson 1975; Thor 2001:3; Estvall 2006:54). Dialogen mellan intervjuare och intervjuad ger förutsättningar att interagera. Det är deras personliga bild av lärandet och av samverkan som står i fokus under intervjun.

Intervjuerna spelas in på minidiscspelare. Längden på intervjuerna varierar från en till två och en halv timmar per intervju. Under intervjuerna gör jag samtidiga noteringar. Ljudupptagningen transkriberas därefter ordagrant. Pauser, skratt, tveksamhet och betoningar noteras också.

²⁷ Etikregler för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning 1999. Regler och rekommendationer.

Min förförståelse och teoretiska utgångspunkt (se *Kapitel 3*), som gör att intervjuerna ser ut som de gör, innebär att jag har fått ett stort empiriskt material att sortera i. Analysen genomförs i flera steg på så sätt att jag först läser igenom utskrifterna. Därefter jämför jag mina noteringar från intervjutillfället med det transkriberade materialet. Ett utfall av denna jämförelse är att jag finner nya och oväntade dimensioner i utskriften i förhållande till mina noteringar. På så sätt upptäcker jag nya teman i det transkriberade materialet, exempelvis att barnets och föräldrarnas förhållningssätt har betydelse för vilka associationer informanterna gör till samhällskriser. Jag markerar sådana och liknande meningsbärande delar i utsagorna. På så sätt finner och identifierar jag olika teman, framför allt sådana som är frekventa hos en intervjuperson eller förekommer hos flera av intervjupersonerna. När jag gör denna analys läser jag åter igen utskrifterna men på tvärs, vilket innebär tema för tema. Exempel på teman är olika tidiga bilder dels sektorsbilder som kommer från verksamheten, dels djupare liggande bilder som är minnesbilder från barndomen. Andra teman är olika slag av händelser som associeras med samhällskriser, förhållningssätt hos föräldrar och hos barnet, förändrade bilder i sektorn och i samverkansgruppen. I dessa olika identifierade teman ser jag ett mönster som jag kan relatera till lärande tidigare i livet och som håller i sig i vuxen ålder ända tills olika krishändelser inträffar. Till en början testar jag möjligheten att bilda tydliga kategorier för mönstren, vilket visar sig vara besvärligt. Det är heller inte praktiskt genomförbart att använda medbedömare.

Nästa steg i analysarbetet innebär att jag letar efter teorier och testar teorierna på materialet. När jag analyserar resultaten har jag pendlat mellan data och teori för att finna den förklaring som bäst förklarar data i ett visst tillfälle. Min förförståelse grundas på den konstruktivistiska teorin om lärandet. Med denna förförståelse har jag gått ut i verkligheten för att ta reda på vilka bilder informanterna har med sig från sin barndom om sådant som kan associeras med samhällskriser och hur dessa tidiga bilder förändrats. Jag tolkar informanternas utsagor enligt beskrivningen ovan och relaterar tolkningen till Crafoords (2001) skiss om den utvecklande dialogen, se figur 3:2. På detta sätt förstår jag på ett nytt sätt hur informanternas lärande har utvecklats.

När jag sedan beskriver det jag har gjort i resultatkapitlet får intervjupersonerna slumpvis valda nummer inom respektive kommun för att skydda intervjupersonernas identitet. För att kunna se eventuella skillnader mellan kommunerna har jag valt detta förfaringssätt. Numren anges inom parentes efter citat. Vad som är ett citat markeras med indrag.

Informanterna har fått olika tillfällen att reagera på mitt arbete, mina tolkningar och resultat. Första tillfället är vid intervjun, då jag har frågat om de vill se utskriften av intervjun. Några vill detta, vilket föranlett några justeringar. Andra tillfället är när delrapport från respektive samverkansgrupp föreligger i utkast. Delrapport från respektive samverkansgrupp skickas ut per e-post. Några få reaktioner har kommit in särskilt i samband med möten i

kommunernas samverkansgrupper. När avhandlingsmanus finns i ett första utkast skickar jag utkastet per e-post. De som inte svarar ringer jag upp. Det visar sig att ungefär en tredjedel har slutat i de tre samverkansgrupperna, slutat med arbetsuppgiften eller på arbetsplatsen. Jag söker då upp personerna på privata telefonnummer för att kunna sända utkast per e-post. Alla har kunnat nås på detta sätt, bortsett från en som hade avlidit första forskningsåret. Jag har fått bekräftelse på att jag fångar vad de har avsett och att de känner igen sig väl.

Observationer

”Hur gör deltagarna när de har olika bilder och möts?” är min andra forskningsfråga som har studerats med hjälp av observationer. Data från observationer har jämförts med informanternas utsagor under intervjuerna, vilket ökar resultatens tillförlitlighet.

Observationen utgör ett vetenskapligt verktyg när den uppfyller ett uttalat forskningssyfte, är planerad, registreras systematiskt och är underkastad kontroll beträffande validitet och reliabilitet (Merriam 1994:101). Observation kan ske vid ett tillfälle under längre tid eller vid upprepade kortare tillfällen. Samverkansgrupperna studeras med hjälp av observation vid övningar och möten för att finna faktorer som har betydelse för lärandet, både det individuella och det kollektiva lärandet. De observerade faktorerna är miljön, deltagarna, interaktion och kommunikation mellan dels deltagarna, dels ledaren och deltagarna, vilka aktiviteter som äger rum, frekvens och varaktighet för aktiviteterna. Jag loggar eller klockar vad som händer, vilket innebär att jag för loggbok, exempelvis klockan 11.00 händer följande. Noteringarna kan sägas utgöra en form av fältanteckningar på så sätt att jag regelbundet noterar det jag observerar, exempelvis hur mycket tid varje moment tar, vem som talar och om vad, med mera. På detta sätt har jag fått ett rikligt empiriskt material att sortera i. I resultatavsnittet har ett urval gjorts för att i viss mån belysa de observerade aktiviteterna, öka läsarens inblick och förståelse.

Mitt deltagande som observatör är känd för samtliga i de refererade mötena och övningarna. Min strävan är att förhålla mig neutral för att undvika att påverka eller förändra situationen. I dessa övningar kan jag som observatör trots allt med min närvaro ha påverkat det som observeras.

Samverkansgruppernas deltagare har tagit del av mina observationer via e-post vid två tillfällen, inför försöket till kunskapsmötet våren 2008, ”trekommunmötet”, och när avhandlingsmanus skickas ut för synpunkter. Dem jag inte får svar från ringer jag upp privat och sänder manus till ny e-postadress. Deltagarna känner igen sig och har inga invändningar mot mina beskrivna observationer.

Källor i form av styrdokument

Befintligt material i form av styrdokument studeras främst ur ett lärandeperpektiv. Merriam (1994) anser att för kvalitativa fallstudier är sådana dokument bra källor eftersom de ger undersökningen en empirisk grund för den kontext där frågeställningen hör hemma (a.a.:121).

Styrdokumenterna utgörs framför allt av lagstiftning, planer och program som styr hur arbetet med samhällskriser kan utvecklas i kommunerna. I avsnittet *Krisberedskapssystemet* redogör jag exempelvis för lagstiftningen på området, särskilt kommunernas ansvar, hur olika begrepp definieras i utredningar och propositioner och vilka principer som styr krisberedskapsarbetet inom krisberedskapssystemet. Vilka avtryck ovannämnda styrdokument har för arbetet i kommunerna framgår av kommunernas planverk för beredskaps- och säkerhetsarbetet. Till detta planverk räknas exempelvis risk- och sårbarhetsanalys, handlingsprogram för skydd mot olyckor, plan för hantering av extraordinära händelser och liknande benämningar. Finns text i styrdokumenterna som indikerar något om lärande, exempelvis vilken betydelse organisation och struktur har för kunskapsbildningen? Sådan text kan handla om hur krisberedskapsarbetet är organiserat, vilka deltagarna i samverkansgruppen är, deras uppdrag eller uppgift eller i vilken struktur åtgärderna skall genomföras.

Försök med kunskapsmöte - trekommunmötet

Pedagogik ses som en tillämpad vetenskap. Forskningens funktion för tillämpade vetenskaper är att utveckla kunskapsbasen, ett medel för att förstå, informera och förbättra sin egen praxis (Merriam 1994:20). Min förförståelse av att arrangera utbildningar och av utvecklingen av det säkerhetspolitiska fältet utgör samlade iakttagelser (se *Bakgrund*).

Arbetslivspedagogiken (se *Tidigare forskning*) behandlar bland annat interaktiv forskning, dvs. när forskare och berörda personer interagerar mer än vanligt i forskningsprocessen (Svensson et al. 2002). En del inom denna forskning är praktikerforskning som framför allt handlar om utbildningsforskning på grundskolenivå och akademisk nivå. Att forska på sin egen praktik, som jag i viss mån gör i forskningsprojektet, kan innebära både fördelar och nackdelar. Det faktum att jag är insatt i krisberedskapssystemet, underlättar givetvis men kan samtidigt göra mig hemmablind för sådant som en utomstående forskare kanske lyfter fram, förklarar och ser som avgörande i något avseende. Det säger sig självt att jag som praktiker har svårt att peka på det som jag är hemmablind för. Huvudstudien har bedrivits inom kommunal förvaltning i tre kommuner. I det avseendet är jag således en utomstående forskare. Ett försök med kunskapsmöte, *trekommunmötet*, sker som praktikerforskning (se *Utmaningar under forskningsprojektet - omfallsplanering*). Datainsamlingen under försöket sker med hjälp av observation (no-

teringar). Detta försök sker våren 2008 utifrån ett önskemål från en av kommunernas samverkansgrupper, dvs. initiativet kommer från deltagarna själva. Under kunskapsmötet tar deltagarna upp olika problematiska frågor. Framför allt sker ett erfarenhetsutbyte med syftet att vidga aspektseendet. Särskilt storleksaspekten visar sig vara intressant, dvs. kommunens storlek verkar ha betydelse för tolkning och hantering av händelser som kan utvecklas till samhällskriser. Rumsliga aspekter är således en förutsättning för kunskapsbildning.

Samverkansgruppen – grupp eller nätverk?

Generellt sett är samverkan central för hanteringen av samhällskriser. De som ska samverka utgör en heterogen och tvärssektoriell grupp på så sätt att gruppens deltagare kommer från vitt skilda samhällsaktörer, förvaltningar eller verksamheter. Gruppen utgör inget arbetslag men kan tänkas bli det under planeringen av krishanteringen. Hur jag ser på kommunens samverkansgrupp baseras på litteraturen om grupper exempelvis McGregor (1960). Av denna framgår bland annat att ett väl fungerande team kännetecknas av att alla gruppens medlemmar deltar i diskussionerna, har förmåga att lyssna på varandra och vågar föra fram idéer. Skilda ståndpunkter respekteras och används för att ordentligt genomlysna en frågeställning och gruppen strävar efter enighet. När ett beslut har fattats reder gruppen ut vad som ska ske i nästa steg och vem som ska göra vad.

Under studiens gång visar det sig att jag måste revidera min föreställning om samverkansgrupperna. Min föreställning om grupperna är att de kanske skulle fungera enligt McGregors idealbild. Aktiviteter och verksamhet har bedrivits under lång tid, men mycket omstrukturering har skett inom säkerhetsområdet som påverkar kommunerna. En del deltagare har varit med sedan 1990-talet då en av grupperna bildats, medan andra har kommit in 2004. Vissa har endast deltagit vid två tillfällen. I en av kommunerna har alla deltagare ännu inte träffats. Att nya deltagare tillkommer innebär en nystartad process (Schutz 1958). Utifrån min egen förståelse måste jag beakta dessa omständigheter om processperspektivet skall användas.

Kompletterande datainsamlingar

Ett resultat från de tre kommunerna är bland annat att samverkansgrupperna visar sig vara ganska lösa nätverk med ibland sporadisk närvaro och att det är svårigheter att få till stånd sådana dialoger som har ägt rum i ”dialogprojektet” i Hallands län (förstudien 2002-2003). För att öka förståelsen för orsakerna till detta behöver jag komplettera med andra datainsamlingar. På så sätt utvidgas forskningsprojektet. Utvidgningen innebär att jag undersöker andra existerande arrangemang för lärande. Dessa andra arrangemang är

kunskapsmöten och samverkansövningar inom ramen för Krisberedskapsmyndighetens verksamhet.

Jag medverkar till att kunskapsmöten kommer till stånd tillsammans med länsstyrelsepersonal 2006 och 2007. I dessa är jag idégivare, planerare och en av arrangörerna (KBM) tillsammans med länsstyrelsen. Jag deltar också i Krisberedskapsmyndighetens samverkansövningar 2007 och 2008 som observatör (som KBM-tjänsteman). Även i huvudstudien är jag i viss mån både forskare och tjänsteman. I kunskapsmötena och samverkansövningarna befinner jag mig dessutom på insidan av krisberedskapssystemet genom att vara KBM-tjänsteman. Jag är medveten om mina dubbla roller som forskare och tjänsteman, att de kan innebära en konflikt, och försöker förhålla mig till det. Dahlgren (2008) beskriver risker och möjligheter med att vara expert på det område som studeras. En risk är att man gör bedömningar istället för beskrivningar, samt att man tänker på vems ärenden man går och vilka värderingar som råder vid det aktuella tillfället. Det är därför viktigt att känna till invändningarna och som forskare vara beredd på att förklara både sina utgångspunkter och sin förståelse. Att det kan finnas invändningar bör inte göra att man avstår från att forska på ”hemmaplan” eftersom det är viktigt att få kunskaper från praktisk verksamhet som baseras på empiriska data.

Som forskare på den egna arbetsplatsen kan man bidra till att se nya sammanhang och få förklaringar på sådant som man inte förstått tidigare, samtidigt som man kan undgå att upptäcka sådant som är självklart eller underförstått för dem som är inne i verksamheten/.../Egna kunskaper om miljön kan göra att man bättre förstår vad som sker och därmed slipper dra felaktiga slutsatser utifrån enskilda händelser. Genom att man har personlig kännedom om miljön kan också de problem som forskaren är inriktad på bli mer relevanta och praktiskt användbara (a.a.:65).

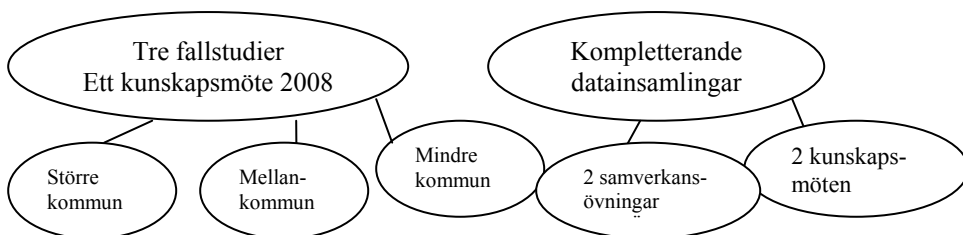
Kompletterande datainsamlingar från kunskapsmöten och samverkansövningar kommer från utvärderingar, observationer och källstudier, se figur 4:3.

	A. Individ	B. Grupp	C. Organisation	D. Struktur
Fokus	Deltagare Deltagare Deltagare	Central krisledningsgrupp Krisledningsstab Kunskapsmötegrupp	SAMÖ2007: kommun. SAMÖ2008: länsstyrelse	Krisberedskaps-systemets uppbyggnad och tradition
Metoder	Enkät Observation	Utvärdering Observation	Studier av instruktioner Samlade iakttag.	Källstudier av Styrdokument Samlade iakttag.

Figur 4:3 Fokuserade nivåer och metoder i kompletterande datainsamlingar.

Samverkansövningar och kunskapsmöten är jämförbara på så sätt att hela krisberedskapssystemet är representerat i båda fallen.

Nedanstående bild, figur 4:4, illustrerar förhållandet mellan huvudstudien (tre fallstudier och ett försök till kunskapsmöte) och de kompletterande datainsamlingarna. Hur övningar och möten utformas skapar ramor som ger eller inte ger möjligheter för lärande av olika slag. Ramarna utgör förutsättningar och sammanhang för individens och gruppens kunskapsbildning, liksom för möjligheterna att kommunicera sina bilder av händelser och situationer.



Figur 4:4 Förhållandet mellan huvudstudie och kompletterande datainsamlingar.

Samverkansövningar

Som jämförelse använder jag observationsmaterial från två av de övande aktörerna (en kommun och en länsstyrelse) under KBM:s samverkansövningar, SAMÖ 2007 och SAMÖ 2008. Underlaget från mina observationer jämförs med KBM:s utvärderingar av SAMÖ 2007 och SAMÖ 2008.

Krisberedskapsmyndighetens SAMÖ är en av flera olika övningsformer som förekommer inom krisberedskapssystemet (KBM:s utbildningsserie 2007:1). Andra former är seminarieövning (table top), simuleringsövning med motspel och övning med fältenheter (a.a.:24). Därutöver finns andra typer av övningar, exempelvis larmövning, startövning, stabsövning, beslutsövning, ledningsövning, samverkansövning. Jag väljer att studera samverkansövningar av följande skäl.

En samverkansövning i stort format kan omfatta vertikal samverkan mellan samhällets nationella, regionala och lokala nivå. Den kan också omfatta horisontell samverkan inom en samhällssektor där både privata och offentliga samhällsaktörer deltar. Den kan även omfatta en kombination, nämligen samverkan mellan samhällssektorer och geografiskt områdesansvariga aktörer (a.a.:35-39). Samverkansövningar kan således omfatta i princip hela krisberedskapssystemet. Genom att studera just samverkansövningar kan jag komma åt att avtäckta strukturfrågan som förutsättning för kunskapsbildning.

Försök med kunskapsmöten

Berlin & Carlström (2009) efterlyser nya (be)grepp för forskning och utveckling av samverkanstekniker (a.a.:361) och Ödlund (2007) nya övningsformer för att ge möjlighet till tvärsektorieell dialog, se *Tidigare forskning*, ovan. Kunskapsmötet kan ses som ett sådant nytt begrepp och grepp för att utveckla samverkansförmåga. Kunskapsmöten har arrangerats för att underlätta lärandeprocessen för samverkan inom krisberedskapssystemet. Med utgångspunkt i individens synsätt vill jag förstå hur deltagarna gör när de har olika bilder och möts. Hur gör individen när den förändrar sin bild för att en gemensam och vidgad horisontell bild (se s. 21) ska utvecklas? I vardagliga situationer kanske vi kompromissar. I samhällskriser kan kompromisser leda till groupthink som hotar liv, hälsa, miljö och viktiga värden.

Syftet med att genomföra försök med kunskapsmöten är att utveckla en form som innebär goda förutsättningar för att olika aktörsrepresentanter skall komma till tals och kunna vidga vars och ens aspektseende i ett scenario för samhällskris. Att skapa sådana förutsättningar handlar om att arrangören/arrangörerna skapar ett sammanhang som innebär att representanterna/deltagarna ska kunna förändra sina perspektiv, vinna helhetssyn och samsyn på hur samhällskrisen kan hanteras eller förebyggas. Vilka samhällets resurser är under ett visst scenario framgår under kunskapsmötet. Kunskapsmötet utgör samtidigt en spegling av krisberedskapssystemet på så sätt att lokal, regional och central nivå är representerade, liksom berörda sektorer.

I dessa försök är min ambition att tillämpa deltagarorienterad, deltagarbaserad forskning, i syfte dels att frambringa kunskap och handling som är direkt användbar för deltagarna, dels att skapa förutsättningar för att deltagarna ska kunna utveckla (medvetandegöra) sina egna djupare liggande kunskaper och förmågor.

I försöken med länsstyrelserna har initiativet tagits av länsstyrelsernas arbetsgrupp för kompetensutveckling, dvs. från praktiker. Forskaren (jag själv) och praktikerna samverkar på följande sätt. Kunskapsmöten planeras och genomförs med professioner från olika myndigheter, länsstyrelser och kommuner. Fyra försök har genomförts, nämligen tillsammans med socialdirektörer, jurister, miljövarddirektörer och informatörer. I *Kompletterande datainsamlingar* redovisas två av dessa kunskapsmöten. Forskarens roll är att svara för idén, medverka i planeringen, representera en av de två arrangerande myndigheterna (KBM och länsstyrelsen) samt att medverka i utformningen av en enkät som har besvarats av deltagarna efter kunskapsmötet. Praktikerna eller deltagarna i kunskapsmötet representerar professioner som kan komma att interagera i extraordinära händelser. Scenarioteknik används för att belysa händelserna och identifiera vilka professioner som kan komma att beröras och som därför kommer att interagera med varandra. De professionella tillfrågas via sina respektive intresseföreningar om intresse finns att

delta. Dessa intresseföreningar väljer vilka representanter som skall medverka i planeringen av de olika kunskapsmötena.

Länsstyrelsernas kunskapsmöten utvärderas med hjälp av dels deltagarenkät med svarsalternativ och öppna frågor, se resultat i bilaga 6 och 7, dels observationer. De kompletterande datainsamlingarna fyller en funktion som möjliggör jämförelser med resultaten från fallstudierna i kommunerna. Jämförelsen mellan de olika studierna innebär möjlighet att med ökad säkerhet kunna beskriva och analysera en kunskapsbildningsprocess som har med samverkan att göra.

Hur säkra är resultaten?

En metod har validitet om den mäter det som den är avsedd att mäta. Att använda flera olika metoder är ett sätt att stärka den vetenskapliga kvaliteten. I huvudstudien använder jag mig av fallstudier och datainsamlingar baserade på källstudier, intervju, observation och samlade iakttagelser. I kompletterande datainsamlingar använder jag källstudier, deltagarenkät, utvärdering, observation och samlade iakttagelser exempelvis förförståelse av att arrangera utbildningar och min kunskap om säkerhetsutvecklingen. Min beskrivning ovan (se *Intervjuundersökning*) av hur jag går tillväga vid intervjuerna är ett exempel på hur jag behandlar kvalitetsfrågan i forskningsprojektet. Utgångspunkten för kvalitetsfrågan är syftet med studien, dvs. att öka kunskapen om förutsättningar för att utveckla samsyn och bilda gemensam uppfattning med synergieffekter, ett mervärde, vid kunskapsmöten mellan individer från olika organisationer när de samverkar i krisberedskapssystemet inför samhällskriser.

Fallstudier av de tre kommunernas samverkansgrupper genomförs. Samma datainsamlingsmetoder används i dessa fallstudier, vilket ökar jämförbarheten och möjligheten att dra slutsatser. Fallstudier innebär att flera olika metoder används för att komma fram till tillförlitliga svar på forskningsfrågorna. Genom att använda flera olika metoder i forskningsprojektet får jag en allsidig bild av lärandet i kommunens samverkansgrupp för planering av krisberedskapen (jfr *Forskningsdesign*).

De delar av forskningsprojektet som sker inom statsförvaltningen är de kompletterande datainsamlingarna i vilka jag deltar både som planerare, arrangör (KBM-tjänsteman) och observatör (se nedan). Hur säker är sådan praktikerforskning? Mina dubbla roller som forskare och tjänsteman försöker jag som tidigare beskrivit förhålla mig till på så sätt att jag har valt forskarrollen. Tjänstemannarollen har jag överlåtit jag till representant från länsstyrelsen som medarrangör och till medarbetare på KBM.

I praktikerforskning kan kunskapens trovärdighet prövas i praktiken. Det sker när forskare och undersökningsspersoner utvecklar gemensam kunskap som tillämpas i praktisk handling. Holmstrand (2006) hänvisar till Zeichner

och Noffke (2001) som pekar på en central ingrediens i praktikerforskning, nämligen att den inom annan forskning så vanliga subjekt-objekt-relationen omvandlas till en subjekt-subjekt-relation. En sådan relation är en förutsättning för en demokratisk kunskapsproduktion.

Zeichner & Noffke (2001) har analyserat "educational research", särskilt lärare som forskar på sin egen praktik "practitioner research". "Practitioner research" är en forskningstradition sedan 1960-talet som har utvecklats i framför allt Australien, Storbritannien och U.S.A. Zeichners & Noffkes (2001) analys handlar bland annat om vilka motiven bakom praktikerforskningen kan vara, vilka metoder som används för att samla och analysera data, trovärdigheten i praktikerforskning och vilka kriterierna är för att hysa tilltro till resultat från denna forskning. Vem bör kunna bedöma kvaliteten från praktikerforskning? Vilka moraliska och etiska frågor infinner sig för praktikerforskare? En etisk fråga kan exempelvis vara relationen till deltagarna.

Motiven bakom praktikerforskarnas forskning är exempelvis viljan att förbättra den egna praktiken i klassrummet, att öka sin förståelse för särskilda eller generella aspekter i den egna praktiken. De metoder som används för att samla in och analysera data handlar exempelvis om hur olika elevgrupper kan observeras av lärare eller vilka olika metoder lärarna använder (a.a.:310ff). Trovärdigheten i lärarnas forskningsresultat är en validitetsfråga (a.a.:314ff).

Till trovärdighetsfrågorna hör också frågan om vem som bör kunna bedöma kvaliteten i praktikerforskningen. Zeichner & Noffke (2001) anser bland annat att grunden för att generera kvalitetskriterier i praktikerforskningen måste hämtas från kriterierna i olika forskningsgenrer. Alla olika forskningsgenrer ger betydelsefulla bidrag som skapar en situation där praktikerforskarna kan tala med varandra och med andra om kvaliteten i den forskning de bedriver (a.a.:322). En etisk fråga uppstår när många praktikerforskare är lärare. Vem avgör då trovärdigheten och kvaliteten i forskningen? Fullständig transparens i forskningsprocessen är därför nödvändig. En ensidig akademisk debatt är etiskt och moraliskt tveksam när många praktikerforskare är lärare. Lärarforskarna måste ha ett ord med i kvalitetsdiskussionen (a.a.:323).

I likhet med lärarforskarna, vill jag förbättra min egen praktik på Krisberedskapsmyndigheten, KBM, och senare på Myndigheten för samhällsskydd och beredskap, MSB. Utifrån myndigheternas uppdrag vill jag öka min förståelse för olika aspekter i verksamheten, framför allt samverkansaspekten som är central för krishanteringsförmågan. Trovärdighetsfrågor (validiteten) kan jag testa genom att presentera forskningsprojektet vid olika forskningsseminarier och konferenser där forskare från vitt skilda institutioner deltar. En annan viktig målgrupp för att testa trovärdigheten är andra praktiker, i detta fall exempelvis mina kollegor på KBM och MSB, beredskapssamordnare i kommuner och landsting eller försvarsdirektörer på länsstyrelserna.

Transparensen i mitt forskningsprojekt är viktig av en annan anledning än när det finns många praktikerforskare, nämligen för att forskningsprojektet troligtvis är det första i sitt slag och annan jämförelsemöjlighet därför saknas.

Hur väl jag har lyckats finna svar på forskningsfrågorna med hjälp av valda metoder är en viktig trovärdighetsfråga. Resultatet från huvudstudien dvs. de tre kommunerna har relaterats till resultatet från ett strategiskt urval av kompletterande datainsamlingar. På så sätt ökar trovärdigheten.

Metodiskt sett har det gått med hjälp av intervjuer att förstå och beskriva informanternas lärande i fråga om skilda bilder av samhällskriser. Det sker när informanterna går tillbaka i minnet, hämtar fram minnen och berättar om sina upplevelser från barndomen och framåt i tiden. Intervjupersonerna går i minnet tillbaka så långt som möjligt i barndomen och erinrar sig känslor, minnesbilder, upplevelser, stämningar, händelser, även hur de tänker och känner och hanterar olika situationer, hur föräldrarna är, ser ut, gör och säger i de situationer de erinrar sig. De reflekterar och beskriver hur deras lärande har gått till. Jag vill påstå att intervjupersonerna på sätt och vis blir ”hänryckta” till sin barndom medan de berättar. Samtidigt har de en distans och kan reflektera i nutid över hur det var i dåtid. Alla 36 informanter svarar på samma frågor. Min ambition är att intervjun skall ske på informantens villkor, vilket innebär ett fritt berättande och reflekterande som jag ibland avbryter för att summera eller få kvitto på om jag uppfattar det som informanten avser. Min interaktion sker successivt under intervjuns gång genom att jag ställer kontrollfrågor, sammanfattar och testar mina tolkningar.

En viktig fråga är i vilken mån tolkning och analys representerar verkligheten. Representerar de beskrivna företeelserna undersökningspersonernas uppfattningar eller är de endast en konstruktion som jag som forskare gör? Denna fråga behandlar jag på *tre sätt*. I frågeguiden, *för det första*, har jag endast sex öppna frågor. Informanten definierar själv sina upplevelser, tolkningar och synsätt på dessa frågor. Mina följdfrågor handlar om att jag skall förstå informanten på hans eller hennes villkor. Jag kontrollerar vad informanten avser och får bekräftelse på om jag uppfattar vad informanten menar. En kvalitetssäkring kan ske i själva intervjutillfället. På så sätt är det rimligt att anse att företeelserna representerar informanternas uppfattningar. *För det andra* citerar jag i resultatredovisningen utdrag ur intervjuerna. Med hjälp av de valda citaten strävar jag efter belägg för de olika bilder och föreställningar av samhällskriser som jag finner. Detta hjälper förhoppningsvis läsaren att själv värdera rimligheten i representationen av företeelserna. *För det tredje* får 35 av 36 informanter materialet för att läsa och lämna synpunkter på vid olika tidpunkter medan projektet och avhandlingsarbetet fortskrider.

På gruppnivån vill jag bidra med ökad förståelse för hur deltagarna gör när de har olika bilder och möts. Metodiskt sett går det med hjälp av deltagande observation i huvudstudien att beskriva några få möteshändelser. Att få möteshändelser finns att observera innebär att jag måste tänka om beträf-

fande dels vilken sorts grupp en samverkansgrupp är, dels vilken betydelse mandat, organisation och struktur har för kunskapsbildningen. Resultatet från observationer i tre kommuner innebär att jag inte har kunnat finna svar på min andra forskningsfråga. I forskningsfråga 2 om hur deltagarna gör när de har olika bilder och möts, ligger vad som är relevanta observationer. Jag antar att interaktion och kommunikation krävs för att utveckla samsyn och bilda gemensam uppfattning med synergieffekter. Poängen med observationer under möten och övningar är att observera ”möteshändelser” och att studera i vilken mån dessa händelser leder till utveckling av samsyn så att en gemensam uppfattning med synergieffekter kan bildas.

På organisationsnivå vill jag bidra med ökad förståelse för organisatoriska förutsättningar för kunskapsbildning i tre kommuner och vad kommunens storlek betyder som förutsättning för kunskapsbildningen. Metodiskt sett har det gått med hjälp av urvalet av de tre kommunerna, källstudier av styrdokument och deltagande observation att beskriva storlekens och organisations betydelse för kunskapsbildningsförmågan.

På strukturnivån vill jag bidra med ökad förståelse för betydelsen av krisberedskapssystemets uppbyggnad och traditioner det bär med sig när utvecklandet av gemensam uppfattning sker i krisberedskapen. Metodiskt sett har det gått att observera ”möteshändelser” under försök med kunskapsmöten. Observerad interaktion och kommunikation innebär möjlighet att förstå, blottlägga och beskriva, mandatets betydelse och därmed också att öka förståelsen för komplexiteten i tvärspektoriell samverkan i krisberedskapssystemet.

Observationer under kunskapsmöten visar sig vara en besvärlig datainsamlingsmetod för att observera hur deltagarna gör. Syftet är att observera hur deltagarna gör, exempelvis för att föra en dialog, förstå varandras perspektiv, upptäcka dilemman och reflektera över konsekvenser. När jag efter en tids noggranna observationer upplever att kunskapsmötet fungerar bra i dessa avseenden glider min uppmärksamhet över till vad-aspekter, dvs. vilket innehåll deltagarna samtalar om. Som ett komplement kan film testas. Filmen skulle kunna studeras om och om igen för att möjliggöra analys av olika aspekter av hur deltagarna gör. Aspekterna skulle sedan kunna analyseras utifrån olika teorier.

Jag använder mig alltså av flera metodansatser i syfte att förstå mer fullständigt, vilket innebär att generera insikter som är djupare och bredare än vad en enda metod kan bidra med. Efter genomförandet av forskningsprojektet är min erfarenhet av att använda flera metoder mycket positiv. Det beror framför allt på att en sådan undersökning passar för syftet med forskningsprojektet. Jag kan vinna ökad förståelse för komplexa företeelser och ökar möjligheten att dra slutsatser på säkrare grund.

5. Resultat

I detta kapitel redovisar jag resultaten av fallstudier från tre kommuner. Resultaten fördelas på fyra nivåer: individ, grupp, organisation och struktur. Individperspektivet, A, får jag med hjälp av halvstrukturerade intervjuer. Gruppnivån, B, belyses med hjälp av halvstrukturerade intervjuer och observationer. Resultaten från A och B utgör utgångspunkt för C och D (samlade iakttagelser). Organisations- och strukturnivåerna belyser jag även med hjälp av källstudium av styrdokument (kommunernas planverk), se figur 5:1 nedan. Min ambition är att genomgående redovisa resultaten ur ett lärandeperspektiv. I redovisningen av intervjumaterialet (A och B i figuren) innebär lärandeperspektivet att jag vill förstå under vilka omständigheter, förutsättningar, och i vilka sammanhang lärande skett.

	A. Individ	B. Grupp	C. Organisation	D. Struktur
Fokus	Deltagare i samverkansgrupper	Samverkansgrupp i tre kommuner Trekommungrupp	Organisatoriska förutsättningar i Större, Mellan, Mindrekommun	Krisberedskaps-systemets uppbyggnad och tradition
Metoder	Intervjuer	Intervjuer Observation Trekommunmötet	Källstudium av styrdokument Samlade iakttag.	Källstudium av styrdokument Samlade iakttag.

Figur 5:1 Resultatet på individnivå.

A. Individperspektiv – bilder och föreställningar av samhällskriser

Fokus i denna del är individen (forskningsfråga 1). Resultatet av intervjumaterialet redovisas sammantaget för de 36 intervjuade personerna, 7 kvinnor och 29 män. Skyddet för de intervjuades anonymitet tillgodoses genom att jag avstår från att dela upp de intervjuade per kommun. Intervjupersonerna deltog i sin kommuns samverkansgrupp (se B. *Studier av grupper*). De representerade vitt skilda sektorer och verksamheter. Flera var chefer i mellanskiktet, andra var specialister eller generalister. Deras uppdrag var att representera sin förvaltning respektive sitt kommunala bolag. De hade beslutsmandat. Deltagarna hade olika utbildning, kunskaper och yrkeserfarenheter

från olika områden i samhället. I några avseenden var grupperna de ingick i ganska homogena grupper, nämligen ålder och kön. Majoriteten var män i medelåldern, 40-65 år. I Större kommun deltog endast män. De hade deltagit olika lång tid i gruppen. De som varit med längst tid började redan 1990. De som varit med kortast tid började 2004. De som varit med längst tid i Mindre kommun började 1999 när förvaltningsledningsgruppen bildades. Några hade ännu inte deltagit i gruppen. I Större kommun var arbetsuppgiften för säkerhet och krishantering (inte bara extraordinära händelser) i stort sett på heltid för representanten från stadskontoret, tekniska kontoret och skol- och barnomsorgsförvaltningen. Övriga deltagare arbetade några få procent av sin tid med frågorna. De hade således huvudsakligen helt annorlunda arbetsuppgifter. I Mellan kommun hade alla deltagarna integrerat det totala säkerhetsarbetet (internt skydd, kris, extraordinär händelse) i sitt ordinarie arbete. I Mindre kommun hade deltagarna bilaterala kontakter med säkerhetssamordnaren/beredskapssamordnaren.

Alla intervjupersoner har haft något att säga om sina tidigaste bilder som kan associeras med samhällskriser. Utsagorna både skiljer sig och har likheter med varandra, exempelvis att vissa händelser som kan associeras med samhällskriser har väckt eller inte har väckt känslor av oro. Under vilka omständigheter och i vilka sammanhang har bilderna utvecklats? När jag har studerat deras bilder har jag valt utsagor som pekar mot helheten, dvs. olika utsagor (delar) och hur dessa utsagor är relaterade till varandra: delar som pekar mot en helhet. När de olika utsagorna på detta sätt är kontraster framträder konturer och mönster. De olika utsagorna, som är uttryckta minnen av rädslor och oro respektive trygghet, ska ses som gradskillnader på en skala.

Utöver intervjupersonernas utsagor finns inget självklart sätt att förstå intervjupersonernas tidiga bilder (upplevelser, känslor, minnen, tankar och andra varseblivningar). Utsagorna påminner om föreställningar av barndomen som ett bekymmersfritt tillstånd där barnet får sina varseblivningar bekräftade, sina behov tillgodosedda och upplever sig älskat. Tillståndet kan liknas vid ett paradiset²⁸. Paradis är en metafor. Metaforer är *ett* sätt att gestalta erfarenheter, tankar och handlingar. ”Inre bild” är en sådan metafor som skapar en sammanhängande föreställning, enligt Molander (1993:172,184). Trygghet är ett begrepp som intervjupersonerna ofta använder. Det finns olikheter i utsagorna och dessa olikheter kan tolkas som *det trygga paradiset* eller *orosmoln i paradiset*. Med hänsyn till att intervjuerna tog från en till två och en halv timmar måste påpekas att tolkningen endast handlar om sådant som kan associeras med samhällskriser hos personer som har uppdrag i en samverkansgrupp för krisberedskap. Ibland är tolkningen lätt att göra, ibland är den svår. Hur stor bör intervjupersonens orosfaktor eller trygghetsfaktor vara för att jag skall kunna placera dem på skalan? Vilka är de avgörande

²⁸ E.H. Erikson, *Barnet och samhället*, övers. J. Rössel, Stockholm 1993 (1954): ss. 224-226

kriterierna i utsagorna för att min tolkning och förståelse av informanternas livsvärld skall leda till någon trovärdig slutsats och generaliseringar som har sin grund i empiriska data? Att intervjupersonerna faktiskt *uttrycker minnen* av rädslor och oro respektive trygghet bedömer jag är relevanta kriterier. Av de 36 intervjuade personerna kan jag placera 13 (varav 2 är kvinnor och 11 män) i kategorin trygga paradiset och 14 (varav 4 är kvinnor 10 män) i kategorin orosmoln i paradiset. Kvar blir 9 stycken (varav 1 är kvinna och 8 män) som inte går att placera i dessa kategorier. De uttrycker minnen av både oro och trygghet. En tänkbar förklaring kan vara att de successivt utvecklade bredd och djup i kunskaper om sådant som kan associeras med samhällskriser och att de ser tillbaka på sina minnen utifrån ett nytt vidgat perspektiv. Majoriteten, 5 stycken, kommer från Mindre kommun, se vidare s.195.

Metaforen det trygga paradiset

Intervjupersoner som har minnesbilder av ett tryggt paradis berättar om sin barndom som trygg och harmonisk. Föräldrarna och omgivningen, mor- och farföräldrar t ex, stod för tryggheten. Föräldrarna arbetade i flera fall på gården eller också var pappan arbetare och mamman hemmafru. Barnen lekte fritt med kamrater utan vuxnas tillsyn, exempelvis byggde kojor i skogen. ”Livet flöt bara på. Det var bara bra” (31). På frågor om vilka bilder intervjupersonerna hade i barndomen om sådant som har med oro, hot och risker att göra reflekterar de och uttalar sig med ord som uttrycker positiv spänning. Om något störde denna trygga tillvaro t ex snöoväder eller elavbrott, var störningen ändå något positivt, berättar intervjupersoner som har denna typ av minnen. De vuxna hanterade situationen rationellt och framgångsrikt. ”Det är ett positivt minne av en negativ händelse” (9). Händelsen blev ett spännande inslag:

Jag har ju tidiga minnen av/.../att strömmen var borta/.../det var en spännande situation/.../Man klarade det. Man räknade inte med att elförsörjningen skulle fungera i alla situationer/.../Det var ingen skrämmande situation. Att inte samhället skulle fungera, det hade jag inga tankar på (11).

Förväntningarna på samhället och vad det skulle kunna göra för individen var lägre. Vad som gjorde barndomen trygg var föräldrarna och framför allt föräldrarnas förhållningssätt; *vad* de talade om och *hur* de talade om det. De flesta av intervjupersonerna är födda på 40- och 50-talen vilket innebar att föräldrar och omgivande samhälle hade hotet från andra världskriget påtagligt nära i tid och rum. Att som tioåring klättra i försvarsanläggningar som fanns kvar från kriget var naturligt. Intervjupersoner som saknar tidiga bilder av hot och oro från barndomen minns inte att föräldrarna talade om kriget. ”Man talade aldrig om andra världskriget... nej, det har jag inget minne av” (6). Visserligen fanns utrymningsplaner i trappuppgången som kunde för-

knippas med kris men om dessa gav några speciella känslor är oklart för följande intervjuperson. Föräldrarna talade om andra världskriget på ett sakligt sätt: "...det har de aldrig berättat om som en skrämmande situation, ...utan det var mer fakta" (11). En annan intervjuperson redogör för sina minnen på följande sätt:

Det var ju fortfarande kuponger på en del saker när jag var liten, det kommer jag ihåg. Och så kommer jag ihåg bensinkrisen, när det var kuponger./.../Jo, jag kommer ihåg den här damm... den här stora orkanen då dammarna brast i Holland (19).

Intervjupersonen kommer ihåg dammkatastrofen utan att kommentera några känslor eller något tragiskt med den. Andra intervjupersoner berättar om samma händelse (t ex 12 och 22 se *Metaforen orosmoln i paradiset*, nedan) men de lägger också in sina känslor kring händelsen. Ett sätt att förstå skillnaden i utsagorna är att analysera en utsaga från en annan händelse där känslor uttrycks. Följande intervjuperson minns hur fadern berättade om kriget och beredskapen:

Min far berättade mycket om beredskapstiden. Han var ju inne ganska mycket faktiskt, både i Värmland och vid finska gränsen. Och där såg han ju kriget på andra sidan när tyskarna drog sig tillbaka och hur dom brände ner samhällena. Han har foton på detta./.../ Jag upplevde ju tragedin med kriget då, om hur civilbefolkningen är tvungen att fly från sitt land med kor och allting hade dom med sig över Torneälven. Och att man sköt efter dom tills dom kom i mitten av färan för då var dom på svenskt område. Och om soldater, tyskar som tog sig över, flydde över till Sverige, och hur dom blev beskjutna av finländarna. /.../Men han berättade också om lyckan, när de fick bada och fick mat och fick filter och lite kläder./.../Han försökte inte göra det större än det var utan det var ganska naturligt det här han berättade, tycker jag./.../ Han berättade roliga saker också. Positiva saker (19).

Intervjupersonen upplevde tragedin med kriget, men vill inte gå in på vilka känslor det innebar. Framför allt uppehåller sig personen vid de positiva sakerna och vill berätta om dem. Jag tolkar detta som att ett lärande skett. Lärandet handlar om vad som är meningsfullt att fokusera på²⁹. Istället för det tragiska i att överge hem och land valde fadern att fokusera sin berättelse på dem som blev räddade och på lyckliga detaljer i det nya livet efter flykten till Sverige. I sin inre värld verkar barnet vara i närheten av att oro och spänning skall väckas. En kognitiv konflikt tycks vara nära att uppstå men föräldrarnas förhållningssätt gör att fokus istället hamnar på dem som överlevt. Faderns spännande och positiva berättelse om kriget gör att barnet upplever avspänning i sitt inre och kan införliva berättelsen i sitt inre referenssystem. Ett lä-

²⁹ Om jag vid intervjutillfället hade känt till Crafoords skiss hade jag förmodligen ställt fler följdfrågor.

rande sker hos barnet som innebär att föreställningar om krig kopplas till positiva bilder (jfr *Händelser och omständigheter tidigt i livet*, nedan).

Barn kan bli rädda för olika saker, men dessa trygga paradisbarn förefaller sakna benägenhet för rädslor kring sådant som kan associeras med samhällskriser. De tycks se det mesta ur ett trygghetsperspektiv. De verkar vara optimistiska och bortser från sådant som andra uppfattar som varningssignaler. I deras erfarenhet eller förförståelse tycks inget finnas som gör att de har anledning att släppa in något orosmoln eller några rädslor:

Jag har aldrig varit otrygg med sådant. Faktiskt. Jag har nog varit lugn. Jag har nog inte gått och oroat mig för sådana saker... varken naturkatastrofer, epidemier, sjukdomar eller jordbävningar (4).

Avståndet från dessa tidiga bilder till samhällskriser är stort. Samhällskriser är något verklighetsfrämmande som känns väldigt långt borta:

Jag har nog tyckt att den här typen av riskhantering i större frågor har varit abstrakt och ganska osannolikt att det händer något katastrofalt, i alla fall i Sverige./.../det är mer något man gör för syns skull (4).

Metaforen orosmoln i paradiset

Intervjupersonerna berättar också om tidiga bilder (upplevelser, minnen, drömmar och andra varseblivningar) av hot, oro och risker. Barndomen var trygg men det förekommer bilder eller känslor av något som kunde inkräkta på familjen. Exempel på utsagor om detta ”något” handlar om vad som skulle hända om föräldrarna gick bort eller liknande. Det som satte igång den inre spänningen kunde vara ett oväntat och kraftigt ljud exempelvis buller från flygplan eller åskknallar. Ovanliga synintryck är exempelvis bränder, TV- och tidningsbilder.

Den första mest dramatiska minnesbild jag någonsin har haft./.../det var när jag var tre år./.../Och vi var ute och gick./.../Då kom det ett flygplan. Och det var läskigt kom jag ihåg (26).

Jag kommer fortfarande ihåg att det var det här med när det åskade och blixtrade mycket att man skulle ut i bilen och vänta tills det hade mullrat färdigt och så. Även hos min mormor och morfar som bodde på landet, slog ofta blixten ner i transformatorn och vi blev utan el och så och blixten slog ned i träd osv. Så det där med brand har alltid varit lite kusligt, rädsla för att det skulle brinna. Det är väl egentligen sådana katastrofer som jag har med mig i bagaget (15).

Vid intervjutillfället reflekterar intervjupersonerna på metakognitiv nivå över varifrån de fått sina bilder av sådant som kan associeras med samhällskriser. Uppmärksammanden av sinnesintryck med starka, oväntade, plötsliga och

ovanliga hörsel- och synintryck kan ge upphov till vitt skilda spänningstillstånd. Det ena ger upphov till negativa känslor av hot och oro. De flesta utsagorna härrör från sådana negativa känslor. Det andra spänningstillståndet ger upphov till positiva känslor av ”kicker”. Några få utsagor härrör från sådana positiva känslor.

Utsagor med negativa känslor av hot och oro härrör från dels *faktiska katastrofer, krig och samhällskriser*, dels *vardagshändelser* (jfr figur 1:1). Det tidigare nämnda ’något’ är i flera fall krig. Bilderna kan betecknas som paradiset i skuggan av kriget, eller *orosmoln i paradiset*. Föräldrarna skyddar barnen i paradiset. Det är ett tryggt liv, men med förbehåll, som kommer till uttryck i informanternas ordval: ”...det var i skuggan av andra världskriget” (2). Även om intervjupersonen har minnesbilder från barndomen som liknar metaforen *trygga paradiset* där föräldrarna står för tryggheten och att de älskar och bekräftar barnet finns andra faktorer som är oroande eller som inger barnet bekymmer. Det finns minnen som handlar om krig och katastrofer i världen eftersom de flesta av intervjupersonerna är födda på 40- och 50-talen (sju är födda på 60-talet). Det innebär att föräldrar och omgivande samhälle levde under kalla kriget och kärnvapenhotet ”omfattningen av ett kärnvapenkrig. Kommer hela jorden att gå i småbitar” (31). Det finns rädslor, exempelvis i samband med TV-tittande:

...det var jag rätt orolig för när ... om det skulle bli krig. Krig var ju det man funderade över. Man såg ju på TV/.../det var ju någonting som man uppfattade som en kris... hur skulle det bli om det blev krig i Sverige? Vad skulle hända med oss då?/.../Vad händer om dom skulle börja bomba här? Vart tar vi vägen någonstans?/.../Vi hade inget skyddsrum (36).

Det man upplevde som hot var ju kalla kriget, som nyhetsmedier rapporterade om. Definitivt tog man intryck av det och de spänningar som var då Kubakrisen/.../visst, man var rädd för krig, det var jag. Flygplanen kom väldigt lågt. Reaplan. Det visste man ju att det var dödsmaskiner, även om dom övade. De sniffade över trädtopparna, det minns jag ju. De lät så dant så det var skrämmande i sig. Just kriget, det pratades om det. Dom hade ju varit med, mina föräldrar, och grannar och vänner som man umgicks med. Dom hade varit inkallade och känt hotet på ett annat sätt (7).

Oro för krig kopplas också samman med oro för naturkatastrofer och oro för familjen. Oron satte ibland spår i drömmar. Tidningsbilder vittnade om katastrofer ute i världen, t ex. dammbrottet i Holland:

Det var otäckt under Koreakriget/.../Hade oro om att förlora mina föräldrar och syskon. Även har jag barndomsminnen från översvämningarna i Holland, just bilder på barn och familjer som for illa, hade lite drömmar om det (12).

Det har jag väldigt tidiga minnen av/.../Det började faktiskt (med) översvämningarna i Holland/.../ man såg ju bilderna och hörde ju sammanhanget,

för det var ju en verklig katastrof/.../det trängde in vatten då och dränkte både byggnader och människor, det tog jag hårt kommer jag ihåg (22).

De tidiga bilderna av hot och oro associeras även till känslor av otrygghet som rör familjen. Händelser som aktörer inom krisberedskapsområdet ofta kallar *vardagshändelser* eller vardagskriser påverkar en familj i grunden och primärt de enskilda familjemedlemmarna. De flesta intervjupersonerna har minnen av särskilda händelser t ex. olyckor, dödsfall, bränder, sjukdom eller skilsmässa. Oftast, men inte alltid, är händelserna förenade med *negativa* känslomässiga minnen.

Sjukdom är ett vanligt förekommande exempel på vardagshändelser, som informanterna berättar om. Sjukdom tycks vara starkt drabbande för familjemedlemmar. Egen sjukdom, rädslor för behandlingar och sjukhusvistelse eller livshotande sjukdom i familjen och dödsfall ger bestående minnesbilder färgade av rädslor, skräck och oro. Kanske fick intervjupersonen som barn stötta föräldern på olika sätt t ex lyssna, trösta eller hjälpa till.

Oro... för mamma naturligtvis ... att ... okontrollerbart ... någonstans i det ... kan jag känna. Händelsen rörde ju om hela vår vardag då ... under en period. /.../Jag var ju tillräckligt gammal för att förstå vad som kunde bli av det... att mamma kunde gå bort då ... dödsskräck./.../att inte förstå helheten .. att inte kunna påverka./.../Även det skrämmande med det stora sjukhuset (23).

Det var ju jobbigt att växa upp/.../När pappa bröt det där benet/.../det var ju tuffa år/.../sedan fick han ju astma/.../då höll han på att gå bort igen/.../då satt man hela nätterna med mamma och pratade om det (33).

Den här rädslan jag kommer ihåg just för behandlingar och sådant när jag var liten/.../det var där jag bestämde mig för att bli sjuksköterska/.../om jag på något vis skulle bearbeta det här med att vara rädd också för doktor och sjukhus, för det var man ju när man var liten/.../Och jag låg borta långa perioder och så här och var... utan föräldrar/.../jag tror kanske att det var ett sätt att bearbeta det här med rädslan (29).

Olyckor, framför allt bilolyckor är händelser som etsats in i intervjupersonernas minnesbilder och beskrivs av några intervjupersoner som djupt sittande minnen av rädsla, chock och panik. En händelse som kunde ha blivit en svår bilolycka beskrivs på följande sätt:

Vi bara gled ner/.../det var det här långsamma. Det var därför det etsades in också på något vis för att man hann med mentalt (27).

Ett minne som sitter väldigt djupt/.../man liksom blev chockad på något vis i en sådan här paniksituation ... att jag blev så rädd att jag liksom tappade den här handlingsförmågan (16).

Vardagshändelser kan också vara ”ickehändelser” en mer eller mindre normaliserad omständighet. I några fall har intervjupersonerna en förklaring till varför händelser av karaktären vardagskriser var ”ickehändelser”. Att ta ansvar som mycket liten gjorde att erfarenheter verkar ha bäddats in i det omedvetna och fungerade som tyst kunskap eller förgivettagen kunskap för intervjupersonen:

Man formas av det omedvetet också/.../så man kan läsa nästan hur mycket som helst... men som person är du nog som du har formats dom första 3-4 åren har jag en känsla av. Och det kommer fram sedan när du blir lite äldre igen. Då blir det lite mer tydligt (34).

Det finns också exempel på händelser som gav *positiva* känslomässiga minnen. Även föräldrarnas närvaro och förhållningssätt tycks ha avgjort hur barnet upplevde händelsen, negativt eller positivt:

Gården brann/.../Jag tyckte det var oerhört spännande hela situationen/.../vad jag minns tyckte jag det var spännande/.../något som jag inte har känt till själv förrän på lite äldre dagar, att jag kräver någon sorts omväxling/.../Så för mig var det en liten kick (28).

Det brann i ett hus och jag fick följa med pappa dit och vi fick titta på det där då. Jag tyckte det var ett fantastiskt skådespel då/.../Det var ett avbrott i det vardagliga på något vis. En stark kontrast mot vardagen (23).

Händelser och omständigheter tidigt i livet

Kommer informanterna ihåg vilket *förhållningssätt* föräldrarna hade? Hur reagerade föräldrarna och hur förklarade de händelsen för barnet? I det följande ger jag exempel på utsagor från både metaforen *trygga paradiset* och metaforen *orosmoln i paradiset* som handlar om informanternas föräldrar.

Även om det finns minnen av kusliga händelser som väckte rädsla, kände flera informanter med bilder från metaforen *trygga paradiset* sig trygga. Enligt utsagorna beror det på att föräldrarna var öppna och lugna. Att barnen är med i de dagliga sysslorna och delar de vuxnas liv, samtal, tankar och erfarenheter återkommer som viktiga argument för tryggheten hos flera intervjupersoner. Föräldrarna verkar fungera som *rollmodeller*. Vissa händelser har fastnat i minnet hos intervjupersonerna. Det är sådana händelser som föräldrarna eller vuxna över huvud taget reagerade annorlunda på eller på ett sätt som gjorde att barnet noterade det som en avvikelse. Exempel på sådana utsagor är följande:

Jag tänker på Kennedymordet.. Det kände man nog som 11-åring. Det var ju liksom en bild från vuxenvärlden. Jag vet att alla vuxna var väldigt engagerade i det/.../Man märkte väl i och för sig att dom vuxna var lite... tyckte att det var lite speciellt det som hade hänt (30).

Att föräldrarna berättar och förklarar och att de även delar med sig av vilka tankar och känslor olika händelser väcker hos dem återkommer hos flera av intervjupersonerna med metaforen *orosmoln i paradiset*. Att vuxna i omgivningen känner oro och uttrycker sin förfäran är något annorlunda som barn kan smittas av. Barnet förstår att föräldrarna inte kan råda över allting i världen. Exempel på utsaga av detta slag är följande:

Koreakriget/.../Jag var väl en sju år. Man såg i tidningarna och hörde på radion och mamma och pappa berättade lite grand om hur förfärligt det var (12).

Hur föräldrarna reagerar i vardagshändelser som bilolyckor, dödsfall i familjen och allvarlig sjukdom, tycks orsaka en inre oroväckande spänning hos barnet. När föräldrarna eller omgivningen inte ger några förklaringar på vad som händer tycks en inre oroande spänning uppstå hos barnet. ”Som barn blir du rädd, särskilt när vuxna blir rädda och visade sin oro” (14).

... jag tror nog att han var ganska rädd och skrädd också, för det var väl därför ... alltså jag hade ju aldrig upplevt någon rädsla egentligen, men jag märkte väl på honom (pappan) att det här var någonting farligt och därför kröp jag väl ihop i stället antagligen/.../Då var jag nog 7-8 år (16).

Som barn är man väl mer orolig, det tror jag. Man har inga förklaringar. Man ser utan att få förklaringar (7).

När kritiska händelser inträffar tycks barnen avläsa föräldrarnas förhållningssätt och känslor och reagerar på dessa. Om föräldern beter sig extremt på något sätt som i följande utsaga som handlar om en bilolycka när informanten är ungefär tio år, kan barnets reaktion bli ett ansvarstagande:

Och jag minns att jag var jättelugn och jag minns att min mamma grät floder/.../Hon kunde inte få ur sig något vettigt överhuvudtaget, tyckte jag. Jag vet att jag sa till henne så här: - Ja, men det har ju gått bra, vi är ju här allihop! Jag var liksom nöjd med detta/.../Han (pappan) var lugn/.../han var ju den som förde talan och jag tog syrran som jag alltid gjorde. Jag tog alltid syrran i hand (27).

Barnet kan i detta fall sägas bli förälder åt sin förälder. Det resonerar med och tröstar mamman och tar samtidigt hand om sin lillasyster. Barnet får i detta fall två vitt skilda bekräftelser på situationen, pappans lugn och mammas gråt och står inför ett val. Barnet väljer pappan som rollmodell och härmar pappans förhållningssätt: ”Han var lugn/.../jag var jättelugn/.../det har ju gått bra, vi är ju här allihop! Jag var liksom nöjd med detta.”

Intervjupersoner som har bilder som kan jämföras med metaforen *trygga paradiset* har liknande minnen av föräldrarnas berättelser. Det avgörande är föräldrarnas förmåga att kommunicera ärligt utan att skrämma och att svara på ett öppet sätt när barnet frågar ”men inte brutalt utan dom sa det på ett bra

sätt tror jag” (15). När kritiska händelser inträffar avläser barnet föräldrarnas förhållningssätt och känslor och reagerar på dessa. Om pappan reagerar med gråt är detta inget som en av intervjupersonerna upplever som konstigt:

Han var ju också ledsen och påverkad/.../Någonstans tror jag att det kändes naturligt/.../Det har nog varit mer förvånande om han inte hade varit ledsen, om han inte hade känt de här känslorna (23).

Föräldrarnas förmåga att lyssna och kommunicera när barnet är oroligt gör att barnet lugnar sig, berättar några intervjupersoner. Föräldern blir en rollmodell för barnet, särskilt när det handlar om empatisk förmåga:

Min empatiska förmåga som jag kanske tycker att jag har/.../för jag är uppväxt på det sättet. Att vissa känslor och att få bekräftelse. Det handlar ju om att få bekräftelse. Att förstå att man betyder någonting och att förstå att man är viktig, att man finns i ett sammanhang/.../Dom har lyssnat på en och även i sådana frågor där man har varit orolig för saker och ting och så där. Då har vi alltid pratat om det på något vis/.../Dom har hanterat det på ett konstruktivt sätt/.../gett svar på saker och ting. Och har försökt sätta in saker i sitt sammanhang/.../min pappa har alltid varit så där att: - Ja, men det där behöver du inte oroa dig för. Det ordnar sig alltid... det här har jag varit med om tidigare/.../Jag upplever framför allt min pappa som en väldigt klok människa/.../vi har alltid kunnat diskutera frågor/.../på ett bra sätt. Och hemma vid köksbordet har det alltid varit sådana här liksom mer omvärldsanalyser. ... Vad är det som händer ... det som har hänt nu... varför händer det... och hur kunde det uppstå... och hur kan vi påverka det här?/.../Jag försöker att förmedla det till mina barn (36).

Om oron för kärnvapenkrig reflekterar en intervjuperson på följande sätt. Ut-sagan är samtidigt ett exempel på hur informanten under intervjun reflekterar över minnen av händelser i sin barndom.

Man hade väl inget begrepp om vad det var egentligen och det tror jag inte mina föräldrar hade egentligen heller... omfattningen av det/.../dom måste ju ha överfört den här oron i alla fall, eftersom jag inte var mer än 8-9 år... så pratades det väl om det och ... dom hade väl en rädsla för det ... det kan jag tänka mig (31).

Kommer informanterna ihåg vilket *förhållningssätt de hade som barn*? Hur tänkte de och vad gjorde de i olika händelser? Flera intervjupersoner har minnen av vilket förhållningssätt de som barn valde i besvärliga och oro-väckande situationer och händelser.

Jag höll nog det där lite för mig själv tror jag. Men jag minns ju hur jag oroade mig, det gjorde jag faktiskt. Jag kanske till och med tänkte på det emellanåt sedan det lagt sig och... Men det var nog inte något som utlöste det utan det var själva händelsen som sådan. Det kan ju faktiskt vara så att man växte upp i en sådan trygg miljö att det var detta som gjorde att man reagerade/.../

så det ...jag behövde nog aldrig vara rädd direkt... utan det var just att det hände då andra människor, man.. jaa... jag tog det väldigt hårt... Ungern, måste jag säga, det var hemskt./.../Det fanns ju ingen TV då men det stod ju i tidningarna. Bilderna på de här stridsvagnarna. De sköt sönder hus (22).

Exempel på motsatsen finns också, dvs. att barnet upplever otrygghet i familjen, att föräldrarna inte tar ansvar för barnet och att barnet kanske därför har fullt upp med sin egen existens:

Jag har i hög utsträckning fått klara mig själv och utformat mitt eget... och jag är på något sätt van vid det/.../min mamma är inte någon moderlig typ /.../tidigt lära sig att man inte hade någon att stödja sig på så att säga utan man fick ta ett eget ansvar (21).

Det är svårare för barn. Då lever man med det här själv och gör sina egna lösningar och uppfattningar kring hoten (7).

Det som barn, och vuxna också för den delen, saknar erfarenheter av har vi svårt att föreställa oss. Har barnen en trygg barndom och upplever föräldrarna som lugna och sansade och som klarar av händelser som familjen ställs inför tycks ett lärande ske som handlar om att tillvaron är förutsägbar. Kritiska händelser i en familj utgör en del av familjens historia som återberättas och gör att barnets minne av händelser befasts. Förhållningssättet som barnet väljer kan handla om tidigt lärande genom anpassning, dvs. den inre spänningen/obalansen fungerar som drivkraft för lärandet. Barnet utvecklar förmåga att vara observant, att varsebli avvikelser, osäkerhet och oroväckande inslag i sin verklighet. Det barnet lär sig tidigt på detta sätt blir en implicit, tyst kunskap som reproduceras, som följande utsaga ger uttryck för:

Mamma orkade ju inte. Hon kunde inte hantera det överhuvudtaget, utan det blev ju konflikter hela tiden. Och då var jag medlaren och tog med syrran ut eller någonting sådant, lättade på trycket och sådana saker. Så det sitter i ryggmärgen/.../Man kunde aldrig veta riktigt... åt vilket håll det skulle bli...men man lärde sig att parera de här sakerna/.../Jag kan på två sekunder läsa av hur jag skall hantera en människa/.../Det är en lyhörddhet tror jag som man har som också är ... när man lyssnar in en människa... vare sig denne pratar eller inte, bara dom finns där runt omkring så blir det också att man lyssnar på det sättet ... man lyssnar icke-fördömande. Man kan undra: Varför är det så här nu? Varför mår han så här, Varför är det så? (27).

Intervjupersonen kopplar ihop erfarenheterna från barndomen till förhållningssättet att hantera situationer i vuxenlivet idag. En framgångsrik strategi i barndomen blir en förmåga som används hela tiden, även som vuxen i arbetslivet. Det intervjupersonen gör idag står i meningsfull relation till det förgångna, som även följande utsaga uttrycker:

... ett bra förhållningssätt/.../att jag har det här... känner ansvarsbiten ... att jag gör en massa jobb, det hänger med sedan barndomen... Jag har alltid varit familjens fixare va', ser till dom andra lite grann... tar lite ansvar för dom och trots att mina syskon ibland är äldre än mig så ringer dom (34).

Lärande – hur bilder förändras

Nästa steg i individens reflektioner kring hur lärandet har gått till blir att undersöka om, och i så fall hur, individens bilder förändras, dvs. hur förförståelsen förändras. Vilka utmaningar krävs för att förändra befintliga bilder? Om informanterna saknar tidiga varseblivningar av hot och risker, saknar de då också benägenheten att som vuxna se hot, risker och sårbarheter? I deras personliga kunskapsbygge finns förförståelse i form av bilder av trygghet och förutsägbarhet. I andra intervjupersoners kunskapsbygge verkar det finnas förförståelse i form av nyanser av risker och hot, ett filter genom vilket omgivningen/världen betraktas. Utifrån tidigare forskning finns grund för att anta att de olika förförståelserna påverkar lärandet i fortsättningen av livet. *Antagandet* innebär att de som från barndomen lär med hjälp av införlivande (se nedan) fortsätter med detta tills de ställs inför något nytt som inte är möjligt att införliva i den rådande bilden och måste då starta en process av krislärande. De som lär sig genom krislärande tidigt kan införliva i fortsättningen.

Lära med hjälp av införlivande

Intervjupersonerna beskriver ibland förändringen av sina bilder på ett sätt som tyder på att de har införlivat nya uppmärksammanden. Införlivande innebär att ny information i form av varseblivningar eller uppmärksammanden kan integreras i befintliga strukturer t ex grundantaganden, tidigare erfarenheter, iakttagelser, tankar eller minnen. Vi integrerar en varseblivning, exempelvis information, och gör den begriplig utifrån tidigare erfarenhet och kunskap. När vi känner igen nya uppmärksammanden kan vi bekräfta dem i en implicit eller explicit inre dialog med oss själva och konstatera att de stämmer. Känslor av välbefinnande infinner sig. Resultatet blir att den nya informationen införlivas som en påbyggnad i vårt personliga kunskapsbygge. Intervjupersonerna har tillämpat införlivanden oberoende av hur deras tidiga bilder ser ut. För intervjupersoner som har bilder som kan jämföras med metaforen *orosmoln i paradiset* har nya uppmärksammanden kunnat integreras eller införlivas till den rådande bilden. De har en förförståelse för frågorna. Bilderna utvecklas snarare än förändras. Man ”blir inte helt förvånad när något dyker upp. Man har det med sig” (2). I barndomen ”var det mera känslomässigt. Nu är det mer... det går väl inte att begripa förnuftsmässigt” (12). Exempel på utsaga som visar hur intervjupersoner reflekterar över vilka konsekvenser en ny situation kan få eller komma att innebära:

Idag så börjar samhällskris för mig handla om att: Vad händer när hela ekosystemet kollapsar?/.../Och för mig är det samhällskris av stora mått, med stora ras, översvämningar, flera tusen bostäder ställs under vatten. Infrastruktur blir förstörd. Logistik, allt ... bara rasar. Vad händer? Avloppet går ut i vårt dricksvattensystem. El- och telekommunikation sätts under vatten/.../det bekymrar mig/.../jag tänker på mina barn och barnbarn/.../hur länge klarar vi att hantera det här tills vi, statsmakterna, säger så här: Tyvärr, vi har inte resurser att klara det här! Folk får drunkna, folk får vara utan hem/.../sådant bekymrar jag mig om nuförtiden, på riktigt (36).

Oljekrisen 1974/.../den kom inte som en chock för mig. Och då tänkte jag att 'Jaha, så här kommer det att bli'/.../jag har nog inte varit med om något paradigmskifte eller så utan det är nog mer en bitvis omvärdering och kunskap som växer/.../om jag levde på 50-talet med den kunskap jag har nu/.../Då fanns det ju framtidsforskare då också som kunde förutse en del, men dom hade ju ingen röst (28).

Den nya informationen kan tillfogas till den existerande bilden av hot, risker och sårbarheter. Nya händelser kommer inte som en överraskning, snarare tvärtom. Avvikelse uppmärksammas. Det finns en förförståelse för risker och sårbarheter och förmåga till konsekvenstänkande. Det som hände i tidig barndom har format följande intervjuperson för resten av livet. Valet att studera eller andra val senare i livet står hela tiden i meningsfull relation till det förgångna. Varför överge en tidig strategi, särskilt när den är framgångsrik och meningsfull och dessutom ger kontroll och trygghet?

Som man är som ung blir man nog i livet/.../Man formas av det omedvetet också/.../så man kan läsa nästan hur mycket som helst... men som person är du nog som du har formats dom första 3-4 åren har jag en känsla av. Och det kommer fram sedan när du bli lite äldre igen. Då blir det lite mer tydligt/.../att jag ganska tidigt tog ett ansvar så har ju det hängt med i mitt liv va' och styrt mig och gjort att jag hela tiden har skaffat mig kunskap också, dels för att kunna visa att jag klarar av en viss uppgift, men också utifrån mig själv också va' att känna mig själv lite grann, ha koll på tillvaron ur nästan alla aspekter (34).

Tidiga bilder verkar vara persistenta bilder som speglar agerandet, förhållningssättet och strategier genom hela livet. ”Det ligger fast väldigt hårt. Och jag har inte omvärderat dom heller” (22).

Vad kan hända, vad ska jag vara beredd på? Det har jag fått med mig tidigt. Genom mitt liv/.../Det har nog speglat hela livet (1).

Några utsagor av personer med metaforiska bilder av *trygga paradiset* tyder på att bilderna är intakta. Det gäller även sådant som kan associeras med samhällskriser. Bilden är intakt, men världen förändras. Företeelser är inte längre lika lättbedömda i kategorier som vitt och svart. Hur bilderna förändras har ett samband med hur de tidiga bilderna ser ut.

I grunden har dom inte förändrats särskilt mycket, inte generellt sett men världen förändras ju så att det kan uppstå i olika faser med olika ansikten /.../Det är mycket som spelar in. Det är ekologiska, det är ekonomiska, det är en eller flera saker som man kan räkna upp som har olika betydelse. Och den ena kanske växer i omfattning eller andra minskar i omfattning (19).

Jag har ju alltid varit observant.... Så mina föräldrar talade om för mig att man ska sätta värde på ... liksom tänka på saker och ting och bry sig. Det betyder att man ser ju så fort det blir oro ...så det har jag haft med mig hela tiden/.../Pappa och dom såg ju alltid till att det fanns reservkraft med traktorn och en drivrem och så vidare så att kossorna kunde mjölkas. Det är det som har hänt här, att en del inte har varit riktigt förberedda på det här (24).

Intervjupersonen har alltid varit observant på oroväckande avvikelser. Pappan lärde barnet tidigt vad konsekvenstänkande innebär, exempelvis genom att ha reservkraft. Idag litar medborgarna i ökad utsträckning på samhällets förmåga, anser intervjupersonen. Några utsagor av intervjupersoner som har både utbildning och lång erfarenhet av arbete med risker och sårbarheter tyder på att de ser hur dessa kan förebyggas. De blir inte förvånade när det inträffar händelser, för de vet redan. Den tidiga påverkan på intervjupersonerna som lett till att de har dessa bilder kan ge ökad benägenhet att observera risker och sårbarheter. De låter inte "saker passera, t ex om någon står och sparkar" utan måste säga till. "Kan inte gå förbi det" (14). "Jag vet ju att det inträffar, och att sannolikheten är ganska stor/.../det är svårt att få bort." (20). Följande utsaga av en intervjuperson som beskriver sin barndom i orosbilder upplevde sitt unga vuxenliv med ökad trygghet. Som barn såg han och blev orolig. Som vuxen kan han söka kunskap och därmed minska sin oro. Nu har oron för krig minskat och hotbilden förändrats så att hoten mot miljön kanske är större idag, men ändå känner han sig tryggare:

Då hade man mognat mer som människa och visste mera. Då kände man väl inte samma fara/.../Hotbilden har förändrats, men oron är nog mindre, men det är nog för att man är äldre, vuxen, tror jag. Som barn är man väl mer orolig, det tror jag. Man har inga förklaringar. Man ser utan att få förklaringar Är det inte så?/.../Jag tror man hanterar det mer rationellt som vuxen (7).

Lära med hjälp av anpassning

Anpassning är ett lärande som är betydligt mer krävande än införlivande. Den nya informationen i form av varseblivning stämmer inte alls och kan därför inte heller införlivas i den befintliga strukturen. Informationen verkar studsa. Om den landar uppstår en kognitiv konflikt som ger känslor av obehag och som därför motiverar oss att minska obehaget. Lärande med hjälp av anpassning förekommer oberoende av vilka tidiga bilder intervjupersonerna haft. Påverkan från tidiga hotbilder som har med krig att göra kan innebära att anpassning skett tidigare i livet. Några av intervjupersonernas utsagor tyder på att tidig anpassning ägt rum i barndomen eller i unga år:

Det påverkade mig så att jag har respekt för krig och vet att det drar med sig mycket mänskligt lidande. Så det har präglat mig på det sättet att det ska man inte syssla med (3).

Följande utsagor är exempel som tyder på att intervjupersonen tillämpat en anpassningsstrategi genom att *justera* uppmärksammandet/informationen:

Skulle den inte passa in så är det ändå så att den tas med i det hela så att man justerar bilden ... så det kommer in ny information (2).

Min egen erfarenhet av ... när det händer saker och ting så blir jag väldigt, väldigt lugn vid den akuta krisen/.../Strategin har nog varit att försöka att lyssna på människor först. Och sedan försöka omvandla det till mitt... till vad som är okej för mig själv (32).

Informanten lyssnar först på människor och tar sedan in informationen genom att *justera* om den en aning så att den passar in i det egna kunskapsbygget. Ny kunskap och information kan på så sätt omvandlas så att den är acceptabel i informanternas rådande bild.

Dramatiska händelser senare i livet kan ändra bilden radikalt. Tidigare strategi är otillräcklig. Livshotande sjukdom eller allvarliga olyckor är sådana exempel. Av 13 informanter med tidiga bilder som kan jämföras med metaforen *trygga paradiset* tycks 10 stycken ha utmanats och startat en lärandeprocess som kan leda till krislärande, dvs. tredje stadiet i konfliktfylld anpassning. Det verkar ske t ex när de ställs inför något som de saknar erfarenhet av. Det vi saknar erfarenhet av verkar vi inte heller kunna föreställa oss. Vi saknar bilder för det nya och kan därför inte beskriva det. Exempel finns på utsagor som tyder på att uppmärksammanden *förkastas* eller *ignoreras* (första stadiet). Ny information verkar studsa. För några intervjupersoner är bilden eller bilderna från det *trygga paradiset* intakta – utan att ha utmanats. Det gäller även sådant som kan associeras med samhällskriser. Istället har andra personer som arbetar med samhällskriser förändrats. ”Det är deltagarna, kan man säga, som blivit bättre, om man har ett 20-30 års perspektiv” (11) (andra stadiet). Eller också har personen själv en fatalistisk strategi:

Jag är ju i och för sig i grunden en optimistisk person, så att jag har väl inte sett några stora problem så att säga, eller oroar mig inte för utvecklingen och framtiden heller men... Det är klart att/.../Jag oroar mig inte för växthuseffekten och sådana saker. Det gör man ju inte/.../Man är ju mera medveten nu, så klart, än när man var yngre, om saker och ting/.../ Jag är inte orolig för att resa internationellt eller/.../jag är fatalist (30).

Flera utsagor tyder på lärande med hjälp av *konfliktfylld* anpassning. Informanter med bilder från metaforen *trygga paradiset* tycks befinna sig i olika stadier av krislärandet. Utsagorna tyder på att ett uppvaknande kan sägas äga rum. För några deltagare har personliga tragedier inträffat i vuxen ålder som

radikalt har ändrat deras tidigare bilder. De har egna erfarenheter av hur skört livet är. Innan dessa privata händelser inträffade tänkte de knappast på kriser. Egna ”dyra erfarenheter” av exempelvis sjukdom gör ”att man aldrig kan ta något för givet” (15). Den där ”trygga barndomen. Den började svaja efter 50 kan man säga” (5). Tidigare naiva föreställningar visar sig vara komplexa. Begrepp och bilder genomgår omfattande förändring och resulterar i ett uppvaknande:

Jag hade nog inte förstått hela bilden/.../bilden var ju mycket mer komplex än vad jag trodde när jag var barn/.../den bild jag hade som barn var kanske inte fullt ut riktig (21).

Man går ju inte, som normal person och tänker på kriser... och sådana händelser. Nu, men inte innan. Det gör man inte. Det kan jag säga: det har blivit ett uppvaknande (9).

De senaste årens händelser har påverkat också informanterna så att intresset för frågor om samhällskriser har ökat, särskilt epidemier och pandemier. Det som tidigare var långt borta och osannolikt har kommit nära och väcker oro, vilket följande utsaga är ett exempel på:

Det är klart på de senaste åren har det hänt saker som gör att det är inte så osannolikt att det händer och det är inte så långt bort/.../Det kommer ju närmre allt sådant där/.../Så den typen av sjukdomar, det är lite otäckt/.../ Det måste man ta på allvar att det kan inträffa/.../Det ska man nog vara orolig för (4).

De flesta, 10 stycken, informanter med bilder från metaforen trygga paradiset tycks genomgå något stadium av konfliktfylld anpassning förr eller senare i livet. Tre stycken fortsätter lära med hjälp av införlivande. Med stigande ålder och ökad erfarenhet av olika utmaningar tycks de flesta informanterna lära sig leva med att förlora bilden av den allt igenom trygga barndomen. Förlusten av den trygga bilden verkar uppvägas av ökad medvetenhet och fler insikter.

Lärandet i samverkansgruppen – risk- och sårbarhetsanalyser

Har deltagandet i samverkansgruppen förändrat informanternas tidiga bilder? Deltagandet i kommunens samverkansgrupp för hantering av samhällskriser innebär inte alltid något lärande som förändrar intervjupersonernas tidiga bilder. Den då aktuella gruppen i en av kommunerna fungerade ”ganska bristfälligt” på grund av att ”förmågan till kommunikation kanske inte var den bästa, och inte viljan heller” (18). För andra deltagare har deras tidiga bilder utmanats i arbetet med risk- och sårbarhetsanalysen. Dessa intervjupersoner reflekterar och tänker om. Förgivettagna föreställningar granskas i grunden:

Det är ju...men alltså, man har ju inte riktigt haft klart för sig...vad som händer, jag har tänkt väldigt mycket i (x-sektorns) banor/.../måste ju tänka lite längre bak/.../vad är det som gör att vi inte får strömmen till oss/.../Det är ju sådana möjligheter som man inte har tänkt på, som man inte vetat om/.../Det har startat ett tankesätt som jag inte haft tidigare och inte bara hos mig utan även hos en hel del av mina underställda (10).

Merparten av följande beskrivning handlar om lärandet, som sker i samband med risk- och sårbarhetsanalysen, för personer vars bilder av samhällskriser kan beskrivas med metaforen *orosmoln i paradiset*. Dessa personer verkar reflektera över vad som sker med dem och kan också beskriva det. De tycks ha särskild förmåga att observera risker och sårbarheter, men detta verkar i vissa fall vara så självklart att förmågan utgör *tyst, förgivettagen kunskap*. Det är inget de reflekterar över. ”Mer än att det är självklart” (20). I mötet med personer från andra verksamheter blir de medvetna om att den egna kunskapen är omfattande. Att göra tyst kunskap medveten och dessutom passa in den i sitt befintliga kunskapsbygge verkar vara tidskrävande. Först då detta inpassande skett ökar medvetenheten och kan utgöra grund för nästa steg som exempelvis kan leda till konsekvenstänkande och handling: ”sedan börjar man analysera varför det kunde hända, vad man skall göra åt det” (20). Därmed modifieras den egna sektorsbilden med hänsyn till de andra deltagarnas respektive sektorsbilder. Exempel på utsagor om tyst kunskap:

Det är som att få upp det till medvetandenivån på något vis. Bara det tar ju tid/.../så småningom trillar polletten ner lite då och då (27).

Vi har ju gjort sådan här risk- och sårbarhetsanalys/.../jag vet ju naturligtvis inte så mycket om andra områden men det är ganska skrämmande hur dåligt krismedvetna vi är i Sverige (22).

Flera intervjupersoner har förmåga att förutse hur arbetet skall utvecklas i samverkansgruppen och blir inte överraskade över vad som händer. ”Ungefär så här skulle det bli” (7). Lärandet är därmed lätt. De tidiga bilderna är intakta och ny kunskap och information kan införlivas i den rådande bilden. I jämförelse med barnets hantering kan den vuxne välja en ny strategi:

Man hanterar som vuxen det annorlunda. Dels kan man resonera med andra i kring det. Det är svårare för barn. Då lever man med det här själv och gör sina egna lösningar och uppfattningar kring hoten. Nu... nu... har man möjlighet att kanalisera det och diskutera det på ett annat sätt som vuxen. Ta reda på saker och ting. ... Men det är väl inte så att mina uppfattningar om hotbilder har förändrats på grund av det här arbetet, genom den här gruppens arbete. Det kan jag inte säga (7).

Den nya informationen kan mycket väl passas in i den tidigare sektorsbilden genom att ”man måste vidga vyerna... och ta in lite andra faktorer också/.../Man måste tänka i andra banor” (3). Ny information från de andra del-

tagarna i gruppen är pusselbitar som kan infogas i den egna sektorsbilden. Nya perspektiv ger vidgade vyer. Arbetet i samverkansgruppen leder till en förändrad och utvecklad bild genom den kunskap deltagarna får i samband med de olika scenarierna³⁰ i arbetet med risk- och sårbarhetsanalysen. I och med att deltagarna ställs inför problem som presenteras i scenarioform tvingas de att tänka till:

Det har ju gjort mig vaken för ...i vilka situationer vi kan komma... och hur behoven av el, datorer, ...vatten/.../sådant man kanske inte tänkt på förut... får man ju fundera om, och vidgad kunskap om våra olika roller/.../Då skapar man ju en helt annan bild av tillvaron/.../genom dom andra aktörerna också/.../man föreställer sig hur det skulle bli (3).

Arbetet med risk- och sårbarhetsanalyser förefaller generera ett omfattande lärande. Även intervjupersoner med tidiga bilder från metaforen *orosmoln i paradiset* blir utmanade. Om intervjupersonen inte har några tidigare erfarenheter av vissa företeelser har den heller inga bilder eller mentala strukturer att jämföra med och ställs då inför något helt nytt. Ny information eller en ny situation passar inte alls in i tidigare bilder och en ny bild kan behöva konstrueras, som följande utsaga är exempel på:

Scenarierna där IT slogs ut/.../Man blir nollställd. Till och med mera. Det blir som ett vakuum, som man inte är van att hantera/.../när det försvinner så står man där. Man vet inte hur man ska göra. Då måste man tänka och fundera: Vad använder jag för redskap istället?/.../Hur skulle det bli? (3).

Beroende på att användningen av IT vuxit fram sakta i informantens yrke, har verktyget smugit sig in successivt och brett ut sig mer och mer. Sådana långsamma förändringar funderar inte användarna på. Istället tänker de på vilka möjligheter verktyget ger i arbetet. Användarna vänjer sig vid att IT är ett väldigt snabbt sätt att få fram uppgifter på. Användarnas kognitiva strukturer och bilder förändras av IT. När omgivningen inte låter sig begripas genom de vanliga befintliga IT-strukturerna blir individen nollställd eller ”det blir som ett vakuum”. Informanten beskriver hur den upplever *konfliktfylld anpassning* dvs. blir nollställd, det finns ingen bild utan han/hon tvingas skapa en helt ny bild eller kognitiv struktur. Informanten utgår i ett sådant nytt läge först och främst från vad som gäller för den egna sektorn. Sedan jämför informanten med de andra i samverkansgruppen och iakttar hur de gör, hur de tacklar sin roll. Informanten tänker sedan vidare på vad hans/hennes förvaltnings roll är och lånar modeller eller bilder från de andra. Deras bidrag blir pusselbitar i en hel bild.

³⁰ Exempel på scenarier som kommunerna använder är: Lokalt tele- och elavbrott inklusive oframkomliga vägar, Elavbrott, Teleavbrott, Virusangrepp, Brand i publik lokal, Vattenavbrott, En hastigt uppkommen nedläggning/konkurs av ett större företag i kommunen och Ett hastigt uppkommet misstroende för kommunens tjänstemän och politiker.

Följande utsaga tyder på att det nya arbetet med risk- och sårbarhetsanalyser gör att informanten måste ställa om sig i förhållande till tidigare erfarenheter och arbetsuppgifter. Även om informantens privata trygghet är stabil finns ett annat förhållningssätt i hans/hennes arbetsuppgifter som tyder på viss oro. Bilderna förändras på så sätt att intervjupersonen är medveten om vad som kan hända. Bilderna blir också mer kompletta efter hand när personen får intryck från de andra i samverkansgruppen.

I och med det här arbetet har jag blivit mer medveten om vad som kan hända, när man innan tänkte ”det här händer inte”. Det har det i och för sig inte gjort heller i någon större skala. Men det finns nu som en medvetenhet, men det har inte ändrat på min trygghetsbild... privat/.../och fick vrida om hjärnan/.../Man är ju medveten om vad som kan hända i stort och i smått/.../Är man med i en sådan här grupp/.../då får man de olika sektorerna, ...deras syn på olika saker (2).

Tidiga erfarenheter och befintliga bilder spelar avgörande roll för lärandet om hot, risk och sårbarhet. Följande utsaga är exempel på hur den förändrade bilden växer fram med hjälp av föreställningar utifrån tidigare bilder och erfarenheter:

Den erfarenhet man har inverkar ju också i de här bilderna man har, på det sättet att ... ska man föreställa sig hur det kommer att bli ... då kanske man gärna hittar någon bild i hjärnan som stämmer med det. Vi fungerar ju så. Det är lättare att hantera frågor på det sätt som vi har erfarenheter av sedan tidigare. Och ta hjälp av det/.../Samtidigt får man inte låta det bestämma allting, utan det är annat nytt som kommer till. Sådana här kunskaper och bilder man har med sig sedan tidigare, det hjälper ju till att bilda uppfattningar och kunna bedöma situationen. Om man varit med om något tidigare och man har tio bilder av det tidigare och lite olika förutsättningar, så har man mycket bättre möjligheter att hantera situationen än om man inte har någon alls/.../Det är det jag upplever när vi arbetat med det här att jag använt mig av den tidigare erfarenheten, när vi ställs inför de här situationerna (3).

Med ”de här situationerna” avser intervjupersonen gruppens arbete med scenarier (se ovan). Som jag tolkar utsagan beskriver intervjupersonen här lärande med hjälp av införlivande. Tidigare erfarenheter bidrar till att utveckla bilder som hjälper intervjupersonen ”att bilda uppfattningar och kunna bedöma” en situation och göra en ändamålsenlig ny konstruktion. I det egna personliga kunskapsbygget finns strukturer som gör att det går att infoga ett nytt byggelement, dvs. ny information. Intervjupersonen tar hjälp av en mental struktur eller en ritning som han/hon har sedan tidigare och granskar och reflekterar över ny information. Samtidigt är han/hon öppen för det nya, det som avviker från ritningen eller tidigare erfarenheter och kunskaper. Fortfarande är den tidiga bilden vägledande när den nya uppfattningen utformas för att finna möjligheter att hantera den nya situationen.

En annan informant har också flera bilder, ”en hel bok”, där varje bild utgör olika perspektiv. Informanten beskriver hur den vrider och vänder på en företeelse för att se problemet ur olika perspektiv. Ibland representerar skilda personer de olika perspektiven beroende på deras respektive erfarenhet och kunskap. Verkligheten är mångfasetterad på så sätt att den skiftar för varje individ. Beroende på vad vi har för erfarenheter och kunskaper uppfattas verkligheten olika. Varje individ har sitt perspektiv eller sin bild av verkligheten:

Det är ju inte säkert att den är korrekt. Det finns inget rätt eller fel på det här över huvud taget/.../Min verklighet var ju.../Jag kunde ju sitta med en bild av vad som skulle hända vid händelser, vid bränder... som jag kanske hade svårt att förmedla till andra... och de tyckte jag överdrev... innan, men inte nu (1).

Intervjupersonen verkar ställa sig öppen för möjligheterna som finns att välja bland och använder sig av en hel bok med bilder att hämta lösningar från. Personen verkar låna andras bilder, sätter sig in i hur andras bilder eller mentala konstruktioner fungerar och har lekande lätt för att bläddra bland alla dessa möjliga bilder och möjliga lösningar. I personens grundritning eller mentala struktur verkar endast redskapen för kunskapsbyggandet finnas. Ett redskap är perspektivskiftena, att vrida och vända på företeelsen och se den ur olika perspektiv. Ett annat redskap är att låna andras bilder och utnyttja andras konstruktioner. Genom att ställa sig öppen och lyssna till andra människors verklighetsbilder har personen vunnit en hel bok av bilder och vet av erfarenhet att ett problem har flera olika lösningar. Redskapen, perspektivskiftet och boken med olika bilder, kan personen använda för att fritt konstruera nya bilder och lösningar. Personen är inte låst vid ett kunskapsbygge, en mental struktur, en bild eller ritning, inte ens en grundritning som anger grundkonstruktionen. Därmed är den också öppen för att se konsekvenser av olika val och händelser. Beroende på att vi har olika bilder och förmågor att härbärgera olika bilder får vi trots allt svårigheter att kommunicera våra bilder med andra. Det som en person tar för givet att andra också ser och har en bild av kan andra uppfatta som överdrifter. Hur kommer det sig då att personen har förmågan att ställa sig öppen och kan se konsekvenser av olika val?

Jag tror det handlar om öppna sinnen/.../jag är väldigt öppen, öppen över huvud taget som människa, öppen för nya... jag är inte rädd (1).

Intervjupersonens bilder är inte särskilt persistenta. Redskapen och medvetenheten utgör tryggheten. När personen har kontroll över och tillgång till sina redskap samt har förmåga att reflektera över en händelse finns ingen rädsla. Rädsla är en känsla personen tidigt lärt sig hantera. Personen kan prestigelöst ställa sig öppen för olika möjligheter, synsätt och bilder. Den kunnige praktikern, enligt Schöns synsätt (1991) har tillgång till en repertoar av

exempel, bilder, tolkningar och handlingar. Vissa av dem har hon tagit över från sin verksamhetsgemenskap, t ex en yrkesgemenskap, andra bygger på hennes egna erfarenheter. Arbetet i samverkansgruppen gör att informanter ibland ställs inför utmaningen att förändra sina bilder eller skapa helt nya bilder. Därmed ökar kunskapen t ex om samhällets sårbarhet och att det behövs ett annorlunda sätt att arbeta på.

Att ett lärande skett även för informanter som representerar *metaforen trygga paradiset* är klart i följande utsaga:

Att analysera tänkbara risker/.../sådana saker som jag inte är van att jobba med. Så det har ju varit utmanande för mig personligen, att jag inte har ägnat mig åt sådana frågor alls/.../så jag har ju lärt mig en del personligen (4).

För denna kategori som inte tidigare ägnat sig åt arbete med risk- och sårbarhetsanalys verkar ett första steg ha tagits i en lärandeprocess när tänkbara risker analyseras. Även själva deltagandet och närvaron i samverkansgruppen kan bidra till att ett lärande sker som innebär ökad medvetenhet om sårbarhet och risker. Det tycks vara en tidskrävande process för informanterna att förändra sina bilder. Detta framgår också i Erikssons studie (2006) från länssamverkan.

Lärande utanför samverkansgruppen – en ständigt pågående process

Informanterna ifrågasätter ofta om deras bilder förändrats på grund av deltagandet i samverkansgruppen. I framför allt ”Större kommun” ifrågasätter informanterna oftare gruppens betydelse för sina förändrade bilder. Snarare beror förändringen på arbetet med *sårbarhetsanalysen* i deras *respektive sektorer/förvaltning*. En tänkbar förklaring kan vara att deltagarna är uppslukade eller djupt involverade i sina respektive sektorer och förvaltningars verksamheter. Om tidiga bilder förändrats framhåller dessa informanter att det berott på andra faktorer såsom byte av arbetsuppgifter, privata omskakande händelser eller händelseutvecklingen i världen. Exempel på utsagor av informanter med stor *trygghetsfaktor (trygga paradiset)* tyder på att de blivit mer oroliga i takt med ökad kunskap. Lång erfarenhet av säkerhetsarbete och utbildning i säkerhetsfrågor ökar medvetenheten om risker, hot och att bilden förändras:

Ju mindre man vet desto tryggare är man/.../barn är tryggare. Så ju mer du vet om en fråga och du vet även hur du kan kringgå de säkerhetsrutiner som finns och att andra också vet det, så är det klart att man blir lite otrygg (4).

Är man inte medveten så är man ju trygg i sin okunskap (skratt) kan man ju säga. Samtidigt tänker man mera rationellt/.../man tar inte in på ett hotell utan att ha kollat utrymningsvägar och att det finns brandvarnare. Jag har ofta med mig resebrandvarnare/.../Det är sådana här säkerhetsåtgärder som man kanske inte tänkte på tidigare. Ha med sig något att dricka, alltid ha med sig en varm filt i bilen. Alltid ha första hjälpen-utrustning när man är någon-

stans/.../Det har blivit en ökad medvetenhet. Kanske också att man jobbar lite mer strukturerat för att täppa till sådana här brister (13).

För intervjupersoner som representerar metaforen *trygga paradiset* innebär faktiska samhällskriser som stormen Gudrun och ”11 september” att bilden av säkerhetsfrågor och beredskap har förändrats väsentligt med hjälp av konfliktfylld anpassning. Förståelsen för vidden av samhällskriser har ökat. Att bilden förändras radikalt, kullkastas, kan leda till att den tidigare naiva bilden går förlorad och en oftast mer negativ (realistisk?) ny världsbild utvecklas. För en intervjuperson innebär attacken mot World Trade Center i New York en radikal förändring av den trygga bilden från barndomen:

Allt det här med terrorismen som har kommit. Att du är egentligen inte säker någonstans. Det kan hända precis vad som helst/.../Det har ju kommit nu på sistone och efter den 11 september. När flygplanen flög in där... först tänkte jag/.../Är det sant?/.../vart är vi på väg någonstans?/.../Då trodde man inte...ja, dom har ju hotat väldigt mycket, men inte att man skulle göra sådana stora grejor. Att det inte fanns stopp för vad våldet/.../Man kan inte vara säker i världen längre egentligen. Det känns obehagligt. Att man inte kan åka utan att ha den känslan (31).

Tack vare den trygga barndomen, familjen, ett socialt nätverk och arbetskamrater att tala med kan informanten ta till sig och hantera det nya läget och uppleva att tillvaron trots allt är hanterlig. En radikal förändring av tankestrukturen kan ta sin början.

Det pågående *paradigmskiftet* (se *Inledning, Centrala begrepp*) i säkerhetspolitiken återspeglas hos några informanter. Några exempel på utsagor tyder på att informanter funderar över hur politiken fungerar. Förr utgjorde krig hotbilden nu är hoten mer svårdefinierade.

Förr var det mera...kriget, att vi skulle bli ett slagfält för öst och väst. De här forna makterna på andra sidan...de finns ju kvar. Dom är väl instabila om man säger så/.../det är lite konstigt, men det är politik (6).

Krig finns ju inte längre/.../Det var ingen som visste att Berlinmuren skulle falla. Det var ingen som visste att Ryssland skulle bli fritt. Det är ingen som kommer att förutse någonting/.../Sedan säger staten att nu får kommunerna hantera detta. Och staten går inte ens ut och sätter nivån på vad som skall skyddas/.../man tar nog lite för lätt på hotbilden tror jag/.../Samhället bara vänds upp och ner/.../Jag är måttligt imponerad av lagstiftningen som lagt ut detta på kommunen och inte sätter krav (17).

”11 septemberhändelsen” innebär en drastisk förändring av människors tidigare bilder. Människors bilder – både *trygga paradiset* och *orosmoln i paradiset* - av världen har i många fall skakats om ordentligt. När den nya informationen är omöjlig att foga in i en persons tidigare erfarenheter måste personen förhålla sig på ett nytt sätt. Två olika sätt att förhålla sig är dels att för-

tränga den nya informationen, dels skapa en helt ny bild. Hur ser den nya bilden ut när förträngning inte kunde användas?

Det var väl toppen på allting. Det var så fullständigt ofattbart, så där kände jag att där försvann på något vis, det är någonting som inte kan hända och plötsligt så händer det i vår tid/.../Världsbilden har ju ändrats kan man ju säga då. Man passerar en gräns som inte skall kunna passeras. Då kändes det som vad som helst skulle kunna hända. Det finns inga gränser kvar/.../det stämmer inte med min världsbild som jag hade tidigare. Det var fullkomligt ofattbart och oförlåtligt också/.../man kan ju inte bli garanterad trygghet när sådant här händer/.../att man aldrig kan ta något för givet (15).

Det var ju så onaturligt på något vis så att/.../Det tog lång tid att förstå det över huvud taget. Men då man har blivit äldre och mer analytisk så tänker man så här efter ett tag/.../Javisst, de var där och körde in i de här husen, det dog 5000 människor. Men hur många dödade USA i Vietnam?/.../Jag menar att man dödar i olika... på grund av olika religiösa inställningar och politiska åsikter. Det är egentligen ingen katastrof, det är ju ett facit på hur vi betar oss /.../Jag har blivit mer tvivlare. Vem har rätt alltså att sätta sig över andra människor? Dels att döma någon, dels att förgöra någon?/.../Jag förlorar nästan tron på människan/.../Vad är det vi håller på med egentligen? (22).

Sammanfattning: individnivån

Resultatet visar hur de kognitiva bilderna och föreställningarna kring sådant som kan associeras med samhällskriser ser ut (forskningsfråga 1). De kan beskrivas i metaforer som paradiset: det trygga paradiset och orosmoln i paradiset. Empirin ger också en ökad förståelse för hur bilderna kan ha uppkommit och hur det individuella lärandet kan ha gått till för informanterna. Samma händelse, exempelvis krig eller dammbrottet i Holland, beskrivs på skilda sätt beroende på föräldrarnas förhållningssätt eller andra omständigheter i livet.

Individens bilder är av två slag: 1) verksamhets-/sektorsbilder och 2) djupare liggande bilder som kan associeras med samhällskriser. De senare bilderna är persistenta och motståndskraftiga. Min tolkning av utsagorna innebär att de som nu lär med hjälp av införlivande har tidigare i livet, ofta redan i barndomen, lärt sig genom anpassning. Förr eller senare verkar alla anpassa. Framför allt de metaforiskt trygga lär sig genom konfliktfylld anpassning på grund av exempelvis livshotande händelser eller inträffade samhällskriser. Vissa händelser, exempelvis ”11 september”, framställs som konfliktfylld anpassning, krislärande, av båda kategorierna. I stort sett bekräftas mina tidigare antaganden (se s. 113) i empirin. Krislärande tycks vara en livslång lärandeprocess. Förenklat är det möjligt att beskriva ett mönster i majoriteten av deltagarnas förändringar av sina bilder på följande sätt (jfr även s.104):

<i>Trygga paradiset</i> (13, varav 2 kv. 11 män)	
13 lärande genom införlivande	10 krislärande (varav 2 kv. 8 män) 3 lärande genom införlivande
<i>Barn</i>	<i>Vuxna</i>
14 lärande genom krislärande	5 krislärande (varav 1 kv. 4 män) 9 lärande genom införlivande (varav 3 kv. 6 män)
<i>Orosmoln i paradiset</i> (14, varav 4 kv. 10 män)	

Figur 5:2. Mönster för hur lärandet om sådant som kan associeras med samhällskriser kan se ut från barndomen till vuxenlivet.

Individens arbete med risk- och sårbarhetsanalysen har enligt utsagorna genererat ett omfattande lärande. Lärandet är av kunskapsbildande slag och verkar ske stegvis med den egna sektorn som utgångspunkt. Nästa steg är att integrera den egna bilden från sektorn i samverkansgruppen för att så småningom utveckla en hel bild. När informanter med bilder från metaforen *orosmoln i paradiset* kommer till tals har det gått att beskriva hur det komplexa och tidskrävande arbetet går till som kunskapsbildning innebär. Ibland medvetandegörs tyst och förgivettagen kunskap vilket också visar sig vara tidskrävande. När informanter med bilder från metaforen *trygga paradiset* uttalar sig om arbetet med risk- och sårbarhetsanalysen tyder det på att de flesta är i begynnelsen av en process för krislärande.

Antalet intervjuade kvinnor, 7 stycken, är för litet för att jag ska kunna dra några slutsatser om deras lärande i förhållande till männens. Kvinnor är representerade i båda kategorier bilder och även i den grupp på 9 informanter (1 kvinna) som inte gick att placera i någon av kategorierna.

B. Studier av grupper

Fokus i denna del är samverkansgruppen i de tre kommunerna. Individens syn på hur deltagarna gör i gruppen, när samsyn och en gemensam uppfattning skall utvecklas, fick jag från intervjumaterialet. Under möten och övningar observerade jag episoder ur lärandeperspektiv, dvs. hur gör deltagarna när de har olika bilder och möts (forskningsfråga 2). Slutligen redogör jag för trekommunmötet, ett försök med 11 deltagare från de tre kommunerna. Under trekommunmötet kunde även forskningsfråga 3 studeras, dvs. kan forskningscirkelns grunder användas för kunskapsbildning vid kunskapsmöten i krisberedskapssystemet? Om det finns samsyn, en gemensam uppfattning, kring samhällskriser kan jag även få stöd för svaret på forskningsfråga 4, som gäller om forskningscirkelns grunder kan användas för att utveckla

samsyn och bilda en gemensam uppfattning med synergieffekter, som ger ett mervärde, inför hanteringen av samhällskriser, se B. i figur 5:3. I detta läge finns förutsättningar att förstå hur krisberedskapen kan utvecklas med hjälp av de enskilda individernas lärande om sådant som har med samhällskriser att göra. Några tänkbara förutsättningar kan vara: att bilderna kommuniceras, att tid finns för bildjämförelser, förhållningssättet i samverkansgruppen, att alla betraktar allas bilder som lika viktiga att ta hänsyn till och lyhördhet.

	A. Individ	B. Grupp	C. Organisation	D. Struktur
Fokus	Deltagare i samverkansgrupper	Samverkansgrupp i tre kommuner Trekommungrupp	Organisatoriska förutsättningar i Större, Mellan och Mindre kommun	Krisberedskapssystemets uppbyggnad och tradition
Metoder	Intervjuer	Intervjuer Observationer Trekommunmötet	Källstudium av styrdokument Samlade iakttag.	Källstudium av styrdokument Samlade iakttag.

Figur 5:3 Resultat på gruppnivå.

Samverkansförmåga – en förutsättning för samsyn

Individernas skilda bilder verkar ofta vara motståndskraftiga, persistenta och ibland omedvetna, se A. ovan. Ska samverkansgrupperna lyckas utveckla samsyn, en gemensam uppfattning, för att kunna förebygga och hantera samhällskriser när deltagarnas bilder om samhällskriser skiljer sig och framstår som varaktiga? Kan de exempelvis synliggöra problem, dilemman och beroenden i syfte att prioritera knappa resurser för att värna liv, hälsa, samhällets funktionalitet och trygga samhälleliga värden inför en kris?

Som tidigare nämnts är samverkan den interaktion som sker mellan två eller flera aktörer i syfte att samordna dessas verksamheter (se *Centrala begrepp*). Samverkan innebär att tillsammans med andra göra sin egen sak bättre – definierat i ett större sammanhang. Samverkansmål riktar sig mot ett gemensamt ansvarstagande för samhällsområden som är viktiga för samhällets säkerhet och beredskap, som kräver insatser från flera huvudmän och verksamheter. Ett viktigt syfte med samverkan är att möjliggöra att samhällets resurser används effektivt. Former för samverkan kan se olika ut men kan exempelvis ske genom överläggningar, överenskommelser och/eller gemensamma beslut.³¹ Samverkan avser den dialog som sker mellan olika självständiga organisationer för att uppnå gemensamma mål. Målsättningen är att samverkan ska förstärka samarbetet mellan de olika aktörerna och nivåerna samtidigt som den integrerar det gemensamma arbetet i en större hel-

³¹ Utvärdering av samverkansövning 2007 (SAMÖ 2007) s. 128. KBM, dnr 0887/2006.

het. Därför förutsätter samverkan en förmåga att anlägga ett perspektiv som är mera helhetsorienterat än den egna organisationens behov och kompetens.³² Det innebär att förmåga att samverka utvecklas i syfte att utveckla samsyn. En målsättning i krishantering är förmåga att bilda en gemensam uppfattning, som jag betecknar samsyn eller en vidgad bild. Jag betraktar i detta sammanhang en gemensam uppfattning som något som är präglad av ett samhälleligt perspektiv. När samverkan fungerar kan deltagarna skaffa sig en gemensam lägesbild, lägesuppfattning och samlade lägesbilder.³³ Vid intervjuer och möten uppfattade jag att deltagarna i de tre kommunala samverkansgrupperna inte gör någon åtskillnad mellan begreppen. Det blir därför meningslöst att leta efter om och hur förhållningssätten till begreppen skiljer sig. Därför använder jag samsyn, gemensam bild och gemensam uppfattning, en vidgad bild synonymt. Dessa begrepp använder jag för att markera proaktiv samverkan för att förebygga och förbereda samhället före samhällskrisen, vilket kan leda till ökad samverkansförmåga. Samverkansförmågan behövs för att utveckla gemensam lägesbild, lägesuppfattning och samlade lägesbilder. I anslutning till detta ville jag besvara några frågor. Kan forskningscirkelns grunder fastläggas som kriterier för hur kunskapsmöten kan arrangeras i syfte att deltagarna ska kunna utveckla samsyn, en gemensam uppfattning inför hanteringen av samhällskriser? Vad fungerar som bryggor, broar eller växlingar mellan deltagare och grupp?

Dialogiskt lärande - deltagarröster

Min utgångspunkt är att kollektiv förändring i första hand utgör en individuell utmaning. Kollektiv förändring kan ske i två avseenden: dels i hemmaorganisationen, som bedriver verksamheter på uppdrag av beslutsfattare och lagstiftning och som vanligtvis kommuniceras hierarkiskt/vertikalt, dels i centrala samverkansgruppen, som är en verksamhetsöverskridande grupp med vitt skilda verksamheter företrädna. En intervjuperson är representant för sin hemmaorganisation och är samtidigt den utmanande *nyckelpersonen*. När åtgärder skall genomföras inom sektorn/förvaltningen/verksamheten krävs hierarkisk/vertikal samverkan dvs. beslut i respektive nämnd för att resurser ska avsättas och för att genomförandet ska äga rum.

Informanternas uppdrag i samverkansgruppen är att representera verksamheter som bedrivs inom sin förvaltning/sitt kommunala bolag (hemmaorganisationen). Kunskapsbildning kan ske både i hemmaorganisationen och i samverkansgruppen. Lärandet i dessa två avseenden hänger samman på så sätt att deltagarna/nyckelpersonerna lär av varandra vilka risker och sårbarheter som finns i de andras verksamheter och hur den egna förvaltning-

³² Enligt Utvärdering av Samverkansövning 2007 (SAMÖ 2007) KBM, dnr 0887/2006

³³ Definitioner enligt verksamhetsplaneringen 2008-2011, Krisberedskapsmyndigheten 2007. Se även *Centrala begrepp*.

ens/bolagets verksamhet påverkar andra förvaltningars verksamheter. Exempel på detta är följer av avbrott i elproduktionen, värmeproduktionen, vattenproduktionen eller elektronisk kommunikation inom andra förvaltningars/bolags verksamheter. Vilka konsekvenser blir det för medborgarna? Hur drabbas människor i sina bostäder, inom äldreomsorgen, i skolan, på olika arbetsplatser av avbrott i försörjningssystemen för vatten och el?

Av intervjumaterialet framgår hur gruppen har fått svar på dessa frågor. Arbetet med risk- och sårbarhetsanalysen skedde i en växelvis process i Större kommun och Mellan kommun. Beredskapssamordnaren i Mindre kommun hade bilaterala dialoger med respektive verksamhet.

De olika scenarierna var de gemensamma problemen alla utgick från. Ett lärande skedde i hemmaorganisationen när nyckelpersonerna ”gått hem och gjort läxan” och granskade verksamheten ur scenariernas perspektiv. Under ett antal möten i samverkansgruppen redovisade var och en sin hemläxa. Följande exempel på utsagor beskriver processen:

Först kommer förvaltningsarbetet, sedan kommer samverkansgruppen, i den ordningen. Mitt arbete ska in i gruppen (1).

Sedan har vi kommit till det centrala mötet då ... och redogjort för det. Och det har vi gjort... alla verksamheter/.../då visar vi för varandra hur vi gjort, bedömning på de här scenarierna (22).

Flera informanternas utsagor tyder på att ett individuellt lärande sker successivt i samverkansgruppen. I risk- och sårbarhetsarbetet kommer vid flera tillfällen fram uppgifter som får konsekvenser inom förvaltningarna/bolagen och som i sin tur kullkastar det som andra förvaltningar kommer fram till i sin hemläxa. Representanter inom en verksamhet är ofta väl insatta i samhällets beroenden av denna verksamhet men inte alltid att denna verksamhet också är beroende av andra verksamheter i samhället. Om fjärrvärmens havererar hur ska den egna verksamheten, exempelvis äldreomsorgen, då kunna bedrivas? Det innebär att representanter måste gå hem och göra om sin läxa. De tvingas i det nya läget granska sina verksamheter ur de andra förvaltningarnas/bolagens perspektiv. I detta läge blir konsekvenserna för andra förvaltningars verksamheter uppenbara. Verksamheternas olika nyckelpersoner reflekterar tillsammans och en kollektiv förändring har förutsättningar att äga rum.

Samverkansgruppens deltagare är nyckelpersoner som fungerar som brygga mellan hemmaorganisationen och samverkansgruppen. Det innebär att den kollektiva bilden kan utvecklas annorlunda i hemmaorganisationen respektive samverkansgruppen. I samverkansgruppen har den förutsättningar att vidgas och i hemmaorganisationen har den förutsättningar att fördjupas. Jag är intresserad av hur informanterna beskriver utmaningarna att dels över-

föra sina bilder till ett kollektiv: till den egna verksamheten, förvaltningen eller det kommunala bolaget, dels i samverkansgruppen?

Flera intervjupersoner vittnar om att de stöter på motstånd av olika slag i sin verksamhet, t ex ifrågasättanden. ”Är du inte för pessimistisk?”(1). Motståndet kanske beror på att lyssnarna vill behålla sina tidigare bilder. Att förändra sina tidigare bilder är energikrävande. De verkar ha olika strategier för att kunna förkasta ny information. Intervjupersonernas utmaning är att komma förbi detta motstånd. De prövar sig fram och använder olika strategier, t ex förpackar informationen på ett sätt som motiverar verksamhetsansvariga att ta den till sig. En annan strategi är att gå in i en dialog med motståndarna eller ställa utmanande frågor, t ex vad gör du om massmedierna kommer? Följande utsaga belyser utmaningarna i säkerhetsarbetet:

Jag försökte få dem att se bilder framför sig, om vad som händer. Jag försökte med bildspråk... så att de skulle förstå och då gick det hem på ett annat sätt och så såg de mitt engagemang på arbetsplatserna/.../Det var ju inte bara chefen jag intervjuade... Utan jag var på arbetsplatsen och...träffade arbetsgrupper vid de här intervjuerna/.../Jag måste lägga ner energi annars kommer de inte att tro på det jag gör/.../Man måste gå in för det/.../visa på resultat (1).

Att integrera risk-, sårbarhets- och säkerhetstänkande i verksamheterna är särskilt utmanande och problematiskt när förvaltningsledningen lever med föreställningen att några svåra händelser inte kan hända och därför struntar i krishantering och beredskapsplanering. Även vid brandövningar har ibland cheferna suttit kvar när larmet har gått, vilket ökar svårigheten att motivera de andra att utrymma. Konsekvensen blir att beredskapsarbetet har upplevts som teoretiskt pappersarbete, som följande utsaga är exempel på:

Det är lite svårt att få folk att ställa upp och ta på sig uppdrag när man blir nonchalerad/.../det är en pappersprodukt. Så känns det (5).

Flera informanter anser att personalen inom förvaltningarna har fått en vidare bild. ”Hemlaxan” har startat ett tankesätt som inte har funnits tidigare. Några svarar att det inte har funnits något att ta in eller integrera i verksamheterna. Förvaltningen har endast avgett ett yttrande som nämnden tagit del av. Förståelsen har ökat i sektorn anser några, även om den förståelsen inte gäller alla.”...det sker ju inte utan gny” (3). Särskilt om det har varit en sådan situation att IT inte har fungerat.

Nästa steg i lärandeprocessen är att skapa en ny *gemensam bild i samverkansgruppen* av vad som händer i de olika scenarierna. Steget kan beskrivas som att öppna och vidga bilden eller att inta ett samhälleligt perspektiv. ”Samverkan gör att bilden vidgas” (2). Hur gör intervjupersonerna i samverkansgruppen för att bli eniga om ett samhälleligt perspektiv, dvs. att integrera sina olika sektorsbilder? Finns någon form av samsyn t ex gemensam uppfattning om det samhälleliga perspektivet?

Flera intervjupersoner sätter likhetstecken mellan lärande och samverkan. En vanlig utsaga i detta avseende är följande exempel:

Om det ska ske en samverkan här måste det ju vara ett lärande. Annars är det väl ingen samverkan (3).

Att en heterogen grupp ska samverka innebär att deltagarnas förgivettagna uppfattningar måste verbaliseras, förklaras och sättas ord på eftersom var och en i gruppen företräder olika verksamheter i samhället. ”Vissa människor besitter väldigt stor kunskap, men de kan inte förmedla den” (22). Även om deltagarna försöker föreställa sig hur andra drabbas i ett visst scenario tyder flera utsagor på svårigheter att förstå vidden av den komplexitet det innebär att utveckla en gemensam bild:

... så vi har lite olika utgångspunkter och det de tycker är självklart inom sin verksamhet det blir kanske något av en aha-upplevelse för mig/.../så är det inte alltid jag har tänkt på alla saker som dom har tänkt på/.../det lär man sig väldigt mycket av... att man representerar olika verksamheter (2).

Leder individernas lärande till att det finns samsyn, en gemensam bild eller uppfattning? Ja, svarar de flesta, åtminstone i teorin, ”i alla fall på papperet” (4). Kan den stämma i verkligheten? ”Nja, det är jag inte säker på” (1). Informanterna talar om teoretisk bild på papperet som kanske inte stämmer i verkligheten. Ett annat sätt att uttrycka det är en falsk bild. Följande utsaga tyder på en falsk bild:

Det är hela tiden en teoretisk bild/.../Det kommer naturligtvis att bli förödande för många som inte inser vad det innebär och har svårt att föreställa sig en utveckling där samhället sjunker ihop (2).

Att utveckla samsyn, en gemensam bild i samverkansgruppen verkar vara problematiskt. Det finns utsagor som tyder på att bilden skiljer sig i och med att deltagarna har olika roller. ”Då måste det skilja sig” (3). När deltagarna tar till sig den gemensamma bilden är den gemensam,

... men sedan måste vi ju hantera det på ett sätt i våra hjärnor att det blir ... annat. Men vi måste få samma uppfattning om läget/.../Men sedan gäller det för oss att översätta det till vår egen verksamhet och hantera det (3).

Vad en sådan ”översättning” innebär, vilken omfattning översättningsarbetet har och vilken interaktion det kräver verkar vara oklart för informanten. Vilken betydelse har antalet möten i samverkansgruppen för lärandet och för bildandet av en uppfattning, av en gemensam bild? Följande utsaga tyder på att kunskap och erfarenhet saknas av hur bildandet av gemensam uppfattning kan gå till:

... man behöver träffas för att diskutera (de) olika perspektiven... men sedan hur ofta? Det finns naturligtvis en gräns för när det är meningsfullt att träffas... Det har jag lite svårt att ha någon direkt uppfattning om... om det ska vara en eller tio gånger per år (2).

Leder "översättningen" till att det finns samsyn, en gemensam uppfattning, utifrån scenarierna som kommunen har genomfört risk- och sårbarhetsanalyser för? Följande utsagor tyder på osäkerhet om hur den praktiska hanteringen fungerar:

Det känns inte som att vi kommit så pass långt i processen så att vi haft möjlighet till att knöla ihop den. Det är ju input från olika håll.../Vi bedriver en diversehandel i en kommun och det är hart när omöjligt att ha en gemensam bild, eller en gemensam analys av ett scenario som inbegriper ett elavbrott till exempel.../Men jag är ganska säker på att vi har en ganska god förståelse oss verksamheter emellan, att vi kommer att drabbas, att vi kommer att drabbas olika hårt inför ett och samma skeende, och att vi därvidlag måste hjälpas åt för att hantera detta på något begåvat sätt (18).

Det här med fjärrvärme är ju också livsfarligt för finns det inte reserv till pumparna, då kan vi inte pumpa runt den.../i teorin har vi det. I praktiken tror jag inte att vi har det. Jag tror att de tekniska delarna av kommunen.../har ganska stor förståelse för vad som händer.../det är ju deras tekniska kunskap som gör att dom förstår vad som händer. Men andra delar tror jag inte förstår så där jättemycket (19).

Den gemensamma bilden eller uppfattningen är således en teoretisk bild. Stormen Gudrun har inneburit att denna teoretiska bild har testats i ett skarpt läge. Vad krävs för att kunna testa en teoretisk bild i förväg, innan en samhällskris inträffar? Följande utsaga tyder på behov av kritisk reflektion. En lärandeprocess med kritisk reflektion kan sättas igång med hjälp av utmanande frågor under förutsättning deltagarna upplever trygghet i gruppen.

Alla har olika sätt att se på saker. Som jag säger: Man måste ha någon som säger emot för att man ska lära sig något.../Har man ja-sägare runt omkring då lär man sig inget (skratt). Man måste ha någon annan med en annan åsikt för att man ska öppna sinnena och förstå.../Man får alltid revidera bilder.../det man då hade föreställt sig innan man kom med i samverkansgruppen, eller innan den började fungera, det kanske var något helt annat.../allting är ett lärande... så allt har ju kommit från andra och sedan är det bara att försöka tänka sig in i det (2).

Att "allt kommit från andra" tolkar jag som att informanten använder reproducerat lärande i kombination med kunskapsbildning "sedan är det bara att försöka tänka sig in i det" eller reflektera. Deltagandet i samverkansgruppen innebär ett lärande för flera informanter. De andra förvaltningarnas synsätt ger ett större sammanhang. När många finns i en grupp som ser de olika funktionerna och hur de påverkas av olika skeenden som inträffar får delta-

garna bättre förutsättningar att lära sig hur de ser på sina frågor ”och de lär sig naturligtvis hur jag ser på mina frågor” (2). Följande utsaga tyder på att informanten reflekterar över hur lärandet går till i samverkansgruppen:

Det är ju rent verbalt, egentligen, vilka frågor man för fram på våra träffar/.../Och likadant det skrivna, när man gör redovisningar av hur man drabbas i respektive sektor/.../och då får man den här sammansatta bilden (2).

Att arbeta i en kommun innebär att hela tiden tänka på hur kommuninvånarna drabbas. Gruppens kontaktpersoner måste förstå vad som händer totalt i samhället vid extraordinära händelser för att kunna tillmötesgå invånarnas önskemål, krav och behov. Det blir därför väldigt viktigt vad deltagarna berättar och vilka konsekvenser olika företeelser får. Många utgår från ”det jag förstår det förstår också andra”. Att utelämna förgivettagna uppgifter, ”självklarheter” kan leda till en falsk gemensam bild. ”Då är risken att man saknar något. Det är jätteviktigt att man berättar allting som man vet” (2).

Det är också viktigt att alla är med i gruppen och redovisar sin förvaltnings syn på risker och sårbarheter. Att alla verksamheter är representerade får betydelse för individernas lärande och vilken samsyn som utvecklas. En gemensam uppfattning innebär att bilden måste ”översättas” till den egna verksamheten för att verksamheten skall kunna hantera en kris. De flesta anser att bilderna är teoretiska och begränsade och därmed överkliga. Frågan är om bilderna inger en falsk säkerhet?

Att pengar saknas för att finna lösningar på att förbättra säkerheten är bitvis frustrerande. Pengar behöver avsättas för säkerhetsarbete men viljan verkar saknas. Att upptäcka hur sårbara vi är i samhället och att det saknas reflektion över risker och sårbarhet som denna utveckling leder till är frustrerande. Informanterna menar att vi kanske inte tänker på risker och sårbarheter under tiden en utveckling sker, som är naturlig för oss att ta till oss och använda oss av. Gruppdeltagarna har inte haft någon sådan djuplodande diskussion med varandra t ex i samband med redovisningen av hemläxan: ”den blev mer ytlig, om man säger så” (3). Tidsbrist eller att kommunerna har väldigt magra organisationer är frustrerande. Det verkar överlag vara en ”hård konkurrens om arbetstiden” (3). Vanliga utsagor av detta slag handlar om att tid för reflektion saknas och att detta är både frustrerande och irriterande, se bilaga 3.

Följande utsaga belyser både hur ny information kan hanteras av deltagarna i en samverkande grupp och vad som hindrar kunskapsutveckling i gruppen. Intervjupersonen beskriver hur information kan införlivas hos gruppdeltagarna.

Man kan nog se att alla har sitt fokus på något vis. Det är klart att man tar åt sig den information som bäst stämmer överens med vad jag har för fokus då, så mycket kanske man tappar. Det där man tappar... Det är ofta det som det kanske blir mest diskussion kring. Jag kanske inte har förståelse för vad alla

andra säger. Men det beror ju snarare kanske på att jag inte har den kunskap som behövs. Sedan är ju jag inte dummare än att jag frågar om det är något som jag inte tror att jag begriper men ett visst filter smyger sig nog in hos var och en tror jag/.../Alltså man filtrerar bort viss information som man inte kanske riktigt förstår, så tar man åt sig det som man lättare kan ta åt sig (15).

Sådan information som passar in i en individs personliga kunskapsbygge kan lättare infogas eller integreras, medan sådan information som omedelbart inte går att passa in i det personliga kunskapsbygget eller erfarenhetsbanken tappas bort, filtreras eller ignoreras. För att den nya informationen ska göras begriplig krävs tid och utrymme för reflektion, socialt samspel, t ex frågor, dialog.

De s.k. magra organisationerna innebär ensamarbete, att endast en person ansvarar för en viss fråga. Blir den personen sjuk, går på semester eller pensionerar sig finns ingen som tar hand om frågan. Det innebär att organisationerna lever farligt: ”Ofta är man ensam om att kunna saker och när de här personerna går hem blir det ofta tomrum” (2). I samband med frustrerande tidsbrist eller konsekvenser av de magra organisationerna kan den organisatoriska lösningen av kommunens säkerhetsarbete kanske också vara frustrerande. Det systematiska säkerhetsarbetet och det systematiska arbetsmiljöarbetet tenderar att gå in i vartannat, men man kör dem i två filer. Två skilda organisationer byggs upp bredvid arbetet med extraordinära händelser. Sett ur det lokala perspektivet tar procedurfrågor stort utrymme och försvårar arbetet. Det finns många kontrollistor, checklistor, manualer och lathundar för olika ändamål. Utsagor rörande detta är följande exempel:

Vi är ju två grupper. Vi har ju den här/.../sedan har vi ju en säkerhetsgrupp och där är ungefär samma personer med (skratt)/.../Det är ungefär detsamma, det flyter ihop (6).

Det hänger ihop så pass mycket/.../Jag tror att man skulle spara både folk och tid med det. Jag tror det skulle bli intressantare/.../Men nu börjar det bli för mycket så man blandar ihop det/.../Det är en synpunkt jag kan skicka med: att man försöker samordna detta på något sätt (5).

Några informanter berättar även om inträffade händelser, dvs. hur de gör under kris (underskedet). I vissa sådana situationer krävs tillit till andra och deras kunskap. När andra experters kunskap är viktig i en pågående händelse men kunskapen är helt skild från intervjupersonens kunskap, hur gör personen då? Följande utsaga kan tyda på att intervjupersonen intar en *kunskapsväg som kunskapsmottagare* eller *subjektivism* (jfr figur 2:4):

Jag har också lagt band på mig i vissa situationer för att... I den händelsen hade vi inte kunnat ha den konflikten... den diskussionen i det sammanhanget för då hade det stört utfallet/.../I ett annat fall förstod jag inte ett smack vad som pågick, men jag kände i magen att tar vi diskussionen och jag ska bli

insatt i det blir det inte bra. Då är det bättre att jag dansar med så förser jag mig med de metoder som jag kan/.../Jag gick alltså inte i polemik med den andre för jag kände att jag inte behärskade det (23).

Samverkan - lärande med kunskapsbildande potential?

Majoriteten anser att samverkan handlar om en *lärandeprocess*. ”Det är ju helt klart att framtagandet av dokumenten är en lärandeprocess” (8). ”Det är helt perfekt” (24).

Det måste man säga att det är. Första mötena så var det säkert många som undrade: Vad innebär detta, vad kommer det här att vara för någonting i framtiden, är vi verkligen tvungna att sitta i den här gruppen? tror jag att det var någon som tyckte också: Vi har så mycket annat att göra (19).

Kommunens arbete med risk- och sårbarhetsanalyser utifrån olika scenarier upplevs av många intervjupersoner som medvetandegörande. Att bli medveten handlar om ett lärande på metakognitiv nivå, att komma ”till insikt”. Det innebär exempelvis att deltagarna reflekterar ur ett samhällsligt perspektiv. Exempel på sådana utsagor är följande (se även bilaga 3):

Den här risk- och sårbarhetsanalysen som vi har jobbat med ett par år nu, den tror jag har gett oss alla en tankeställare. Jag har kunnat bidra med hur XX ser ut och ”Jassåå!” får man till svar ibland och ”Är det såå?” Så det tycker jag är väldigt bra/.../Jag har väl en viss förmåga att förenkla saker och ting, men jag inser ju att så fort det kommer med människor i bilden så är det genast inte så enkelt/.../Och sedan tror jag, som sagt var, att vi kommit till insikt var och en på sitt håll hur sårbart samhället är och hur det är uppbyggt inom olika områden (22).

Att samverkan är personrelaterat, men framför allt att samverkan tar tid uttrycker flera. Vad beror det på?

Man kanske är lite rädd för att klampa in i varandras områden eller ... man har lite respekt för den andres kunnande/.../när det gäller pengar... då bevakar man ju sina intressen, och att detta hänger med lite när man skall börja samverka vid en händelse (20).

Det vanligaste tycks vara att deltagarna framhäver den egna verksamheten ”hur viktig just deras verksamhet är. Det ingår ju i spelet” (32). Men det tycks inte befrämja förmågan att samverka. Skulle samverkan kunna utvecklas krävs öppenhet. Öppenheten kan vara utmanande och gör att någon kan inta försvarsställning när han eller hon ifrågasätts: ”det är en väldigt öppen diskussion som sker i X-gruppen. Så på det viset så blir man ju utmanad” (30). Genom att utmanas testar deltagarna sina gränser och lär:

... det är ju lite grann att testa gränser, hur mycket man kan samverka och hur mycket man kan lära och hur mycket man får ifrågasätta varandra. För det kan vara svårt. Jag har alltid gjort på ett sätt och så sitter det plötsligt någon och säger att det är onödigt/.../Det är ju inte alla som mår bra av det och ibland kan jag även känna mig lite störd. Folk har synpunkter på det som jag tycker var bra. Men då gäller det verkligen att inte visa det, utan ta det rätt/.../jag bara håller masken/.../ sedan så börjar man per automatik gå in i självförsvar/.../Sedan plötsligt slår det en att: - Katten, han har ju lite rätt också! Och då gäller det att kunna svänga i luften alltså (28).

De flesta förvaltningar eller arbetsplatser har *manualer*, mallar, lathundar eller liknande för hantering av kriser. Men manualer och mallar kan inte ersätta samverkan, tyder följande utsaga på:

Aldrig! Nej, det tror jag definitivt inte. Däremot är det en tillgång i gruppen att ha en manual. Men man måste få testa manualen, man måste få prova de olika förslag som står/.../krisen i sig är ju så omtumlande och så svårhanterlig så att om gruppen hamnar i en kris så försvåras ju det här arbetet att hjälpa. Vi måste vara trygga med varandra och veta våra olika roller för att vara professionella/.../naturligtvis är det så att alla måste inte kunna allt och det finns också dom som naturligtvis har större kunskande och kan jobba fram de här mallarna. Men vi måste alla kunna köra bilen. Och vi måste veta hur vi använder mallen (35).

Manualer, mallar och liknande är alltså viktiga hjälpmedel som alla måste behärska: ”vi måste alla kunna köra bilen”. Men de kan inte ersätta samverkan. Personer med större kunskande gör manualer eller mallar och testar dem. Samverkan i förväg behövs för tryggheten. Samverkansförmåga verkar uppfattas som en förutsättning för att kunna vara professionell.

Observationer

Syftet med observationer är att dels undersöka lärandet, hur gör deltagarna när de har olika bilder och möts (forskningsfråga 2), dels att beskriva hur deltagarna utvecklar en vidgad bild, samsyn, en gemensam uppfattning. Observationsdata kan på så sätt vara ett stöd för behandlingen av svaret på forskningsfrågorna 3 och 4. Observationer har ägt rum när jag har deltagit vid övningar och möten. Syftet med gruppernas möten och övningar är att förbereda sig för, och att öka förmågan att hantera samhällskriser. Jag har deltagit vid sammanlagt 13 möten i de tre kommunerna. I det följande beskriver jag kommunvis vad jag har observerat vid några av dessa möten och övningar. Därutöver deltar jag som observatör och utvärderare i en fjärde kommun under SAMÖ 2007 och på en länsstyrelse under SAMÖ 2008 (se *Kompletterande datainsamlingar*).

Att delta på möten innebär upprepade observationer vid flera tillfällen. I förhållande till längre observationer vid ett tillfälle ger många kortare obser-

vationer, om vardera 2, 5 eller 8 timmar, möjlighet att studera en process under längre tid, i mitt fall under cirka två år. Min roll under möten och övningar är att observera betydelsefulla faktorer för lärandet. Det kan handla om miljön, hur omgivningen ser ut, vilken kontext övningen sker i samt vilka beteenden som uppmuntras. En annan faktor är deltagarna, vilka som deltar, deras roller och om någon fattas. En tredje faktor är aktivitet och samspel, vad händer, finns en bestämd ordningsföljd i det som görs eller i det som sker, hur samspelar övningsdeltagarna med varandra? En fjärde faktor är frekvens och varaktighet, när börjar en viss aktivitet och hur länge håller den på, är det fråga om återkommande aktiviteter eller unika aktiviteter?

Större kommun

Större kommun hör till en av landets tio större kommuner med över 120 000 invånare. Förvaltningar och kommunala bolag är utspridda i olika stadsdelar. Det innebär sporadiska kontakter mellan förvaltningarnas personal. I säkerhetsarbetet sker regelbundna tvärkontakter mellan förvaltningar och kommunala bolag oftast när förvaltningsrepresentanter ingår i en arbetsgrupp eller ett nätverk. Att någon har som sin uppgift att anordna aktiviteter av olika slag exempelvis möten och övningar är därför avgörande för att kunna utveckla ett område som t ex skydd, säkerhet och beredskap. Att allt hänger på beredskapssamordnaren är påtagligt när jag deltar i olika aktiviteter. Beredskapssamordnaren ser till att lagens krav verkställs i kommunen och att kommunen lever upp till lagstiftarens krav. Mötena är i allmänhet förlagda till räddningstjänstens sammanträdeslokaler där beredskapssamordnaren också har sitt tjänsterum.

Hösten 2006 då *första mötet* med gruppen äger rum ser jag deltagarna fortfarande som enskilda individer. Jag har redan genomfört individuella intervjuer på respektive förvaltning. Intervjuerna gör att jag upplever att jag känner gruppdeltagarna väldigt väl. De är mycket insiktsfulla personer med väldigt olika bakgrund, uppväxt, utbildningar, erfarenheter och livsöden. Gruppen är i färd med att slutföra arbetet med risk- och sårbarhetsanalyser, vilket innebär att gruppen tar ställning till vilka åtgärder respektive förvaltning skall genomföra i de olika scenarierna. Kommunikationen mellan deltagarna är sporadisk. Överhuvudtaget interagerar de sparsamt med varandra. Efter semestern brukar människor vara fulla av energi och tycka om att prata med varandra men så är det inte i den här gruppen. På förhand har beredskapssamordnaren berättat att en av gruppens deltagare nyligen avlidit oväntat. Gruppen känner således till dödsfallet vilket kan förklara den låga interaktionen. En annan av dem jag intervjuat före sommaren är långtidssjukskriven. Jag tänker på utvärderingen av dialoger för verksamhetsutveckling 2003 där det bland annat framkommit att kommunala förvaltningar är ”magra organisationer” och att personalen därför kan uppleva stress. Min sammantagna bild av mötet som utomstående ska ses i ljuset av denna bakgrund.

Ordföranden leder mötet utifrån den späckade dagordning han har gjort upp och skickat ut. Dagordningen betas av och ordföranden gör förtydliganden. Deltagarna förefaller vara tacksamma för att ordföranden har läget under kontroll och kan förklara vad som måste göras. Om något är oklart frågar de. De får klart för sig vad de måste göra och varför. Min bild av deltagarna från intervjutillfället är en annan än den jag får på detta möte. Under kafferasten brukar interaktionen öka och bli spontan, något som sedan brukar sätta spår under återstoden av mötet. Men även under kaffepausen råder tystnad. Deltagarna sitter tysta och talar knappast alls med varandra. Beror det på att gruppen består av enbart män, funderar jag. Hade gruppen varit blandad eller bestått av enbart kvinnor föreställer jag mig att de hade haft ett behov av att reflektera tillsammans över dödsfallet.

I slutet har jag 20 minuter för att diskutera fallstudierapporten jag har skickat ut och som är ett resultat av intervjuerna med deltagarna före sommaren. Gruppens sammansättning kommenteras av en av deltagarna. Han önskar att kvinnor ska finnas med i gruppen. Gruppen konstaterar att förvaltningarna respektive bolagen väljer själva vilka de vill ska representera sig. Flera deltagare har inte läst rapporten. Kanske en konsekvens av att kommunala förvaltningar har blivit ”magra organisationer”? Jag ber dem skicka synpunkter per e-post när de läst rapporten. Jag får ett e-postmeddelande.

Vid *nästa möte* med gruppen, oktober 2006, är antalet deltagare i stort sett halverat. Med endast sju av 13 närvarande råder en trevlig stämning med allmänt småprat.

Den första och stora punkten för mötet handlar om pandemiplanering³⁴ enligt Krisberedskapsmyndighetens vägledning för verksamhetsansvariga. Enligt denna skall kommunerna bland annat planera för 50 procents sjukfrånvaro under 14 dagar. Ordföranden börjar med att gå igenom verksamheten vid räddningstjänsten. På detta sätt fungerar han som modell för hur de andra kan reflektera kring sina verksamheter och vilka konsekvenserna kan bli inom förvaltningarna. Förvaltningsrepresentanterna redogör mycket riktigt för vilka konsekvenserna kan bli inom sina olika verksamheter, lyssnar på varandra och reflekterar över varandras berättelser. Några av representanternas förslag kan få konsekvenser för de egna verksamheterna. Beroenden mellan förvaltningarna klargörs. Representanten från exempelvis skola och barnomsorg presenterar uppgifter om att skola och barnomsorg har 5000 personer anställda. Vid en pandemi kan 2.500 bli sjuka och frånvarande från arbetet. Personal kan eventuellt komma att anlitas från Högskolans studenter på lärarutbildningen. Fritidsförvaltningens representant meddelar att fritidsförvaltningen kan bidra med personal. Tekniska förvaltningens representant menar att Tekniska förvaltningen behöver personal kunnig på vattenrening, reparationer, sophämtning, snöröjning med mera. Kulturförvaltningens re-

³⁴ Vid en pandemi, dvs. epidemi som sprids över världsdelar, krävs beredskapsplanering.

presentant anser att alla små bibliotek bör stänga för att undvika smittospridning. Stadsbiblioteket bör vara öppet för att svara för informationsförsörjningen. Kulturförvaltningen kan också bidra med språkkunnig personal för information på olika språk. Omsorgsverksamheternas representant förklarar att omsorg är en verksamhet som behöver mer personal än vid normal verksamhet. Antalet personer som behöver hjälp ökar. Viss omfördelning kan ske genom att omsorgsverksamheten drar ned på sådant som inte är absolut nödvändigt, t ex städning.

Den andra punkten på dagordningen handlar om förvaltningarnas ledningsplaner. Ordföranden går igenom ett generellt förslag till hur en ledningsplan för en förvaltning kan se ut. Med det generella förslaget som utgångspunkt kan förvaltningarna göra sina egna ledningsplaner så att dessa passar verksamheten. Planen skall ha likadan struktur hos alla förvaltningar för att vilken nämnd som helst skall kunna få stöd från högre instans i händelse av en extraordinär händelse. Krisledningsnämndens ledamöter skall hållas informerade vid en samhällskris som kan bli en extraordinär händelse. Genom att ledamöterna är informerade kan de vid behov fatta nödvändiga beslut. Ledningsplanen skall vara klar sju månader efter dagens möte.

Mötet avslutas med lunch. Stämningen stiger och diskussionerna blir mer och mer livfulla och avslappnade. En hel del av samtalet handlar om de problem det har inneburit för en av förvaltningarna när dess representant plötsligt och oväntat avled. Allt hans kunnande har gått förlorat. Den tillfällige ersättaren har stora bekymmer med att komma underfund med sin företrädarens logik och principer i förvaringen av dokument i datorn. Försäkringsfrågorna, som företrädaren också ensam har haft ansvarat för, är ett annat område som kräver stor specialistkunskap. Nu håller vikarien på att rekonstruera hur hans företrädare har handskats även med det interna skyddet. Deltagarna konstaterar att ensamarbete är mycket vanligt i kommunerna, dvs. att en enda person har all kunskap om särskilda verksamheter. Detta faktum gör att kommunerna är mycket sårbara. Det finns alltså ingen beredskap för oförutsedda händelser eller sjukdom. Förvaltningarnas sårbarhet visas även i detta fall som en konsekvens av ”magra organisationer”.

Forskningsfrågan ”hur gör deltagarna när de har olika bilder och möts?” blir till viss del belyst och går att studera. Att gruppen har halverats vid detta möte leder förmodligen till en förbättrad interaktion och kommunikation i förhållande till det första mötet. Det gemensamma problemet – hanteringen av 50 procents sjukfrånvaro under minst 14 dagar vid pandemi – leder till hög grad av interaktion i dialogisk form. Som observatör uppfattar jag viss irritation från en av representanterna, som säger något ”om bara var och en gör vad den ska är det inget problem”. Han menar att på sommaren under semestern är personalen också halverad. Detta väcker dock inga direkta uttalande reaktioner bland övriga deltagare. Deltagarna lyssnar oftast på varandra och reflekterar. Som exempel kan nämnas att fritidsförvaltningens represen-

tant reflekterar över att fritidsförvaltningen har en verksamhet som kan bidra med personal.

Hur ser lärandeprocessen ut? Ordföranden leder mötet och ser till att alla kommer till tals. Problemets öppna karaktär ökar legitimiteten i deltagarnas bidrag. Deltagarna är betydligt mer villiga att bidra och dela med sig än vid det första mötet jag deltagit i.

Mellan kommun

Mellan kommun är en av landets 135 kommuner med mellan 10.000 och 30.000 invånare. Några förvaltningar är lokaliserade i stadshuset. Kommunen har tillsammans med en angränsande kommun bildat ett räddningstjänstförbund som svarar för både internt skydd, olyckor och extraordinära händelser. När jag besöker kommunen i oktober 2006 genomförs intervjuerna i ett rum i stadshuset. Säkerhetssamordnaren finns på kontoret för räddningstjänstförbundet i den angränsande kommunen. Kommundirektören är ordförande i den studerade gruppen. Både kommundirektören och kommunsekreteraren deltar aktivt i gruppen. Säkerhetssamordnaren fungerar som föredragande. Mötena är förlagda till stadshusets lokaler.

Första mötet med hela gruppen äger rum i slutet av november. Gruppen är stor och rummet är litet. Det blir en gemytlig stämning. Gruppdeltagarna förefaller känna varandra ganska väl. Det märks på att de pratar och skämtar otvunget. Kaffe intas medan sammanträdet pågår. Kommundirektören leder mötet. Männen är i majoritet men flera kvinnor är representerade, t ex säkerhetssamordnaren och kommunsekreteraren. Av mötets två timmar får jag 30 minuter att presentera forskningsprojektet. Flera nickar intresserat och det känns bra att vara där. Därefter diskuteras dagordningens ärenden. Säkerhetssamordnaren är föredragande på de flesta punkterna. Ärendena handlar bland annat om inventering som brandskyddsombuden i respektive verksamhet har genomfört, sammanställning av risk- och sårbarhetsanalyser, information om en stundande krisledningsövning, inköp och iordningsställande av reservkraftverk, ytterligare personalresurser inom säkerhet och beredskap och uppföljning av dricksvattenförsörjningens sårbarhet.

I slutet av februari 2007 träffar min handledare och jag den centrala säkerhetsgruppen för att presentera resultatet av intervjuerna som finns i rapportform och som har skickats ut någon dag före mötet. Ingen har hunnit läsa något i rapporten. Jag välkomnar eventuella synpunkter per e-post. Ingen skickar in några synpunkter. Mötet är lika kort och avspänt som förra mötet.

Vid en övning om vattenfrågor senare under våren 2007 deltar jag som observatör. Kommundirektören och beredskapssamordnaren har skrivit under kallelsen och närvaro är obligatorisk. 25 personer deltar samt tre medverkande, fördelade på 23 män och fem kvinnor. Övningen börjar klockan 08.30 med information om krisberedskapssystemet, kommunens geografiska områdesansvar, ledningsplan och informationsplan. De kommunala affärsverken informerar om kriskommunikation. Länsstyrelsens försvarsdirektör

informerar om samverkan på regional nivå. En representant från Nationell vattenkatastrofgrupp, VAKA, som skall fungera som coach under övningen, presenterar vattenkatastrofgruppen och deras coachverksamhet. Efter lunch startar övningen som sker i seminarieform med händelser (inspel) som diskuteras i smågrupper. Mina observationer gäller främst forskningsfråga 2 dvs. hur gör deltagarna när de har olika bilder och möts. Vad underlättar samverkan mellan deltagarna? Vad hindrar samverkan? Hur kommuniceras skilda uppfattningar? Sker något lärande? Utvecklar deltagarna samsyn, en gemensam uppfattning? För att kunna svara på dessa frågor följer jag en av de fyra grupperna. Följande noteringar gäller alltså denna grupp.

Gruppen verkar ha en optimal sammansättning, inga ”kompetenser” verkar saknas i det aktuella scenariot. Det finns förutsättningar för att varje aktör skall kunna bidra med sin kompetens så att alla kan hjälpas åt för att få fram en gemensam bild eller uppfattning. Gruppen är liten, endast fem personer, vilket ger utrymme för omfattande samspel, dialog och kollektiv reflektion. En frågeställare ställer frågor, som deltagarna verkar uppfatta som relevanta. Deltagarna reflekterar och visar respekt för varandras reflektioner. Gruppens frågeställare, som är kommundirektören, lyssnar och ställer frågor som gör att gruppen kommer framåt i sina reflektioner kring slaget av händelse. Experter kommer till tals. I gruppen fungerar affärsverksrepresentanten som vattenexpert. Han talar om vad som måste göras och hur teknik m.m. fungerar. Även sådant som verkar vara självklart, eller ”tyst kunskap” (förgivetta-gen kunskap) för experten, uttrycks. Alla verkar lyssna och verkar ställa frågor utifrån sin egen bild och föreställning om hur ”fakta” fungerar. Deltagarna tycks våga ställa frågor för att förstå vilka konsekvenser händelsen får för andra verksamheter. Jag får ett intryck av att det råder öppenhet. Jag uppfattar att samtalen är symmetriska dialoger och att alla deltar i gruppens kollektiva reflektioner.

I ”min grupp” lägger jag inte märke till något som hindrar samverkan. Jag kan föreställa mig att ett stort hinder kan uppstå om någon kompetens har saknats. Det kan vara frustrerande att upptäcka att en viktig pusselbit i form av kompetens, en person som ansvarar för ett visst område och har kompetens för det, saknas. Om asymmetriska samtal äger rum, föreställer jag mig att jag upptäcker det och att jag kan se de hinder detta leder till.

Sker något lärande? Den avslutande genomgången i plenum sker under tidspress och tid för kollektiv reflektion saknas under avslutningen.

Utvecklar deltagarna en gemensam uppfattning och hur kommuniceras den? Jag upplever tidsmässigt att en gemensam uppfattning har bildats i samband med kafferasten, cirka klockan 14.50. Då sker något i gruppen. Det blir en annan känsla. Deltagarna börjar spekulera tillsammans, exempelvis ”kan det vara så att...?” Det råder full öppenhet. Alla är med och reflekterar, som om tanken eller den mentala bilden växer fram successivt och att var och en ser samma sak.

De små grupperna verkar fungera bra för lärandet. De medger stort utrymme för dialog och reflektion på varje deltagares villkor. Informations- och utbildningspasset före övningen ger en gemensam plattform inför övningen. Inslaget med en coach är nytt, men frågorna till coachen uteblir. Förmodligen behövs ett inslag som demonstrerar hur coaching kan användas.

Beträffande innehållet medger ett brett scenario som detta dricksvatten-scenario många aspekter. Hur en sådan händelse kan hanteras ställer stora krav på olika aktörer. Risken för ytlighet kan vara stor, t ex att deltagarna inte hinner reflektera tillräckligt, inte hinner anteckna allt som bör göras eller ens kommentera vad, hur, vem som bör göra något. Utöver lärandeaspekten kan syftet med övningen även vara att testa organisationen och planeringen.

Plenumgenomgången efteråt går för fort och blir för ytlig på grund av tidsbristen. Flera utsagor under genomgången rymmer ett stort mått av osäkerhet, exempelvis ”Det fixar vi”, ”Inga problem, vi har hur mycket resurser som helst”. Övningsledarna nöjer sig med dessa svar och deltagarna skyndar hem till sin arbetsplats där vardagens arbetsuppgifter väntar. Övningen avslutas klockan 15.30.

Senare under våren och under hösten 2007 deltar jag vid några möten som gäller den nya organisationen för säkerhetsarbetet. Ett program för skydd och säkerhet diskuteras. Alla verkar vara engagerade. Att deltagarna lätt faller varandra i talet kan uppfattas som att alla är engagerade. Deltagarna gör kollektiva reflektioner och kommer på nya förslag på hur arbetet kan utvecklas och bedrivas i den nya organisationen.

Mindre kommun

Mindre kommun är en av landets 73 kommuner med mindre än 10.000 invånare. Den är nybildad sedan cirka tio år tillbaka. Kommunala tjänstemän för samtliga kommunala verksamheter är samlad i ett hus och kan träffas vid raster i det enda köket. Det innebär nästan dagliga kontakter mellan verksamheterna. Nyheter och händelser blir allmänt kända och diskuteras på raster i köket. När jag under mina kommunbesök tar paus och uppehåller mig i köket upplever jag att jag befinner mig i kommunens sambandscentral. Bristen på resurser, särskilt personella resurser, är alla överens om är gränssättande för Mindre kommun i en eventuell samhällskris. En beredskapssamordnare har nyanställts på heltid när jag kommer in i bilden hösten 2006. Tidigare har miljöinspektören haft även denna arbetsuppgift. Den nye beredskapssamordnaren har till en början inte sitt tjänsterum i kommunhuset vilket försvårar hans verksamhet.

Kontakterna med Mindre kommun börjar i november 2006 då jag presenterar projektet. Vid mötet deltar sex personer, bland andra kommunchefen, den nye och den före detta beredskapssamordnaren. Deltagarna vill framför allt veta hur bra projektet är för kommunens del och hur mycket tid och arbete projektet kan tänkas ta. Kommunen har mycket begränsade resurser, vilket exempelvis betyder att en enda tjänsteman kan ha ansvar för flera oli-

ka frågor. Jag finner detta intressant i ljuset av att många svenska kommuner har motsvarande situation. Hur kan beredskapsfrågor hanteras i enlighet med lagstiftarens krav när den kommunala förvaltningen har ytterst begränsade resurser? Det innebär samtidigt att jag riskerar få ett för tunt underlag från Mindre kommun. Den risken anser jag att jag måste ta. Jag vill studera den mindre kommunen som företeelse för att bättre förstå andra mindre kommuners verklighet och förutsättningar.

Att kommunen är nybildad kan ha betydelse på så sätt att det finns en öppenhet och nyfikenhet på hur tjänstemän och politiker kan påverka utvecklingen i kommunen. Deltagarna vill veta mera om hur fortsättningen av forskningsprojektet kan komma att se ut och hur kommunen kan nyttiggöra sig resultatet. Jag presenterar därför fortsättningen efter de inledande individuella intervjuerna som en möjlighet till en serie kunskapsmöten som gruppen bestämmer innehåll i och omfattningen av, på liknande sätt som i förstudien i Hallands län.

Någon grupp som motsvarar de två andra kommunernas samverkansgrupper har ännu inte bildats och därför inte heller träffats. Mötesdeltagarna föreslår därför vilka 12 personer från den utökade förvaltningsledningsgruppen som skall intervjuas. Jag genomför alla intervjuer utom två i samma lokaler. Det innebär att personerna infinner sig vid utsatt tid som vi avtalat i förväg per telefon. Alla intervjuer är klara i december 2006.

Beredskapssamordnaren genomför bilaterala risk- och sårbarhetsanalyser med kommunens verksamheter, planerar en övning som genomförs i juni 2007 och planerar verksamhetsseminarier som ska genomföras under hösten 2007. Efter den genomförda övningen berättar jag om resultatet av intervjuerna. En rapport har skickats ut med e-post i förväg men de flesta har inte läst den. Jag välkomnar reaktioner på enklaste sätt, även med e-post. Några sådana reaktioner kommer dock inte in. Detta kan innebära två saker, nämligen att de nöjer sig med min genomgång eller inte har tid att läsa.

Mina observationer under övningen ska ses i ljuset av att jag tidigare deltagit som utvärderare i en stort upplagd samverkansövning som en fjärde kommun deltar i (se *Kompletterande datainsamlingar*). Den aktuella övningen i Mindre kommun är en så kallad seminarieövning och baseras på ett vattenscenario. Scenariot är intressant eftersom alla på något sätt är beroende av vatten och de flesta verksamheter påverkas på något sätt. Dricksvatten används av alla både i hushållen och på arbetsplatser av alla slag. Det innebär att många verksamheter påverkas och alla övningsdeltagare blir engagerade. Seminarieformen kan ge deltagarna möjlighet att komma till tals, bli motiverade och engagerade för arbetet med krisberedskap. Många seminarieövningar utformas generellt på det sätt som beskrivs i det följande.

Övningen är väl förberedd och genomförs på ett sätt som svarar mot Krisberedskapsmyndighetens bild av hur seminarieövningar bör utformas och avlöpa. Övningsdeltagarna är ett urval av förvaltningsledningsgruppen och består av åtta deltagare, två kvinnor och sex män, samt ytterligare en

man som kallas in del av övningstiden. De känner till min sekundära roll som observatör. Jag för anteckningar och noterar tidpunkt för observationerna. Övningen startar klockan 08.42 och slutar 13.46 med avbrott för kaffe klockan 09.40 till 10.02 och för lunch mellan 11.40 och 12.50. Mina noteringar handlar om vad som sker när 52 bilder presenteras. Varje bild har i allmänhet flera olika frågor eller punkter som kommenteras eller diskuteras. Varje bild/frågeställning tar cirka en minut att behandla. Bildpresentationen avbryts emellanåt med filmsekvenser från realistiska nyhetsinslag, exempelvis att ett dödsfall har inträffat på ett äldreboende och att smittskyddsläkaren uttalar sig om händelsen. Tempot är mycket högt. De åtta deltagarna talar ofta i mun på varandra. Detta uppfattar jag som engagemang. Att deltagarna uttrycker sig spontant uppmuntras av ledaren. Ledaren lyssnar och tar in deltagarnas uppfattningar av läget. Deltagarna kommer på vilken kompetens som saknas i gruppen och kallar in denna.

Deltagarnas snabbt nedkastade synpunkter i direkt anslutning till seminarieövningen tyder på att det höga tempot försvårar lärandet och även bildande av en gemensam uppfattning. Det som underlättar är framför allt ämnet, det begripliga och realistiska scenariot, ett problem eller händelse med olika infallsvinklar och frågeställningar som alla kan sätta sig in i. Övningen beskrivs som en "möjlighet att tänka på helheten". En annan faktor som underlättar är gruppen, "många människor med olika kompetens" och att "alla känner varandras verksamheter och ansvar". Att gruppen är lagom stor innebär att deltagarna har förtroende för varandra och underlättar bildande av en gemensam uppfattning. Det som hindrar eller försvårar lärandet och bildande av en gemensam uppfattning har med tempot att göra, t ex oavbrutna händelser (inspel) med frågor. Deltagarna hinner inte sortera. "Många olika tankestrådar, ibland samtidigt". Utrymme för konsekvenstänkande och återkoppling saknas. "Man måste tänka långt fram i händelsen (Om vi informerar så – vad händer då?)". Det tar tid att finna sin roll som individ och grupp. Tid för detta saknas. Deltagarna hinner aldrig efterfråga eller undersöka vilka bilder de andra i gruppen har av händelserna. Samtidigt framgår från en deltagare att "Föra samman till en bild kunde inneburi en fördel". Att en sådan sammanförd bild saknas leder till "Brist på verklig information om läget" och "vildvuxen diskussion, spritt fokus". En "stark lösningsfokusering" kan i och för sig ses som positiv, men kan leda till att gruppen "löser" fel problem. Bland förslag och synpunkter nämns flera olika behov inom gruppen exempelvis av struktur, att enas om vilken roll och vilka arbetsuppgifter var och en har, tid för avstämning för att kunna enas om en gemensam lägesbild eller bildförklaring och "Behovet av att gruppen dokumenterar vad som görs och vem som ansvarar." Men också "vilka utanför gruppen som ger uppgifter", vilket ansvar de utomstående aktörerna har och behov av "återrapportering" från dessa aktörer. Att någon skriver "Pauser för egna tankar" tyder på behov av reflektion.

Deltagarna tycks anse att övningen har varit lyckad med många nyttiga och viktiga insikter. Det har varit ”bra att tänka igenom olika sorts scenarier innan olyckan är framme”.

Ur ett lärandeperspektiv visar resultatet av deltagarnas noteringar att övningen lämnar föga utrymme för reflektion. Övningsledarens ambition tycks framför allt vara att ge så mycket information som möjligt i ett tempo som påminner om kris. Fokus ligger på innehållet, att få med så mycket innehåll som möjligt. I undantagsfall inträffar ett mer reflekterande moment, dvs. formen får utrymme. Det kan tolkas som att det lärande som sker huvudsakligen är kunskapsreproduktion.

Trekommunmötet

Forskningsfråga 3 studeras under trekommunmötet som är ett försök till kunskapsmöte. I denna del av huvudstudien tillämpar jag erfarenheter från praktikerforskning dvs. en form av interaktiv forskning som innebär att kunskap skapas i samarbete mellan forskare och praktiker (se *Kapitel 4*). I detta försök deltar 11 kommunrepresentanter från de tre kommunerna, 7 män och 4 kvinnor i ett möte våren 2008 (trekommungrupp i figur 5:2). Jag dokumenterar försöket genom att göra löpande anteckningar med tidsangivelser. Anteckningarna skickar jag sedan till deltagarna för justeringar, vilket några stycken också har gjort. Som deltagande forskare ser jag möjligheten att mötesdeltagarna kan reagera på dokumentationen, på vad jag skriver och att jag kan göra justeringar, rättelser eller belysa hur de uppfattar och ser på för dem viktiga aspekter, som jag som forskare kanske inte har belyst tillräckligt.

Deltagarna presenterar sig genom att ange sin funktion, verksamhet eller förvaltning i sin kommun. Med hjälp av PowerPoint berättar jag därefter om forskningsresultaten med fokus på de centrala forskningsfrågorna. Det viktiga i resultaten är att studera företeelser som sådana, inte om de är bundna till en viss person eller kommun. Finns en viss företeelse i de studerade kommunerna finns den troligtvis också i andra kommuner. Det värdefulla är att förstå företeelserna och att förhålla sig till dem i fortsatt forskning, i utbildningar och i den fortsatta planeringen av krisberedskapen.

Resultaten från intervjuerna som gäller forskningsfråga 1³⁵ är helt i överensstämmelse med deltagarnas upplevelser och erfarenheter (att det finns två sorters bilder, nämligen sektorsbilder och djupare bilder färgade av tidiga händelser och upplevelser i barndomen). Jag frågar om jag har uppfattat dem korrekt. Deras nickanden och kommentarer är bekräftande. Resultatet från den första forskningsfrågan bör leda till utmanande diskussioner under möten och skilda uppfattningar (forskningsfråga 2)³⁶ om hur en gemensam bild

³⁵ Vilka bilder och föreställningar har gruppdeltagarna om samhällskriser, hur har de uppkommit och förändrats?

³⁶ Hur gör deltagarna när de har olika bilder och möts?

ser ut. Resultat i detta avseende är dock tunt och jag har ännu inte funnit vad det beror på. En hypotes testas under mötet, nämligen att beredskapsarbetet är i begynnelsefasen. Jag finner att mycket talar för det eftersom nya lagar och förordningar har trätt i kraft de senaste åren och att kommuner och alla andra aktörer i krisberedskapssystemet håller på att anpassa sig för att kunna genomföra det som krävs. Det innebär i så fall att deltagarna i de tre studerade samverkansgrupperna är i en så kallad tillhörarfase eller formningsfas. I tillhörarfase vill deltagarna veta hur deltagandet går till i just den här gruppen. Det säkraste och mest beprövade sättet att delta i en ny grupp är att representera sin verksamhet eller förvaltning. Gruppens ordförande är i allmänhet beredskapssamordnaren och innehar den viktigaste kunskapen som deltagarna helt litar på. I enlighet med min hypotes är deltagarna i samverkansgrupperna fortfarande osäkra och försiktiga med att ställa frågor som ligger utanför deras egen domän, hävda uppfattningar eller göra bestämda påståenden. De låter bli att berätta något om sin egen verksamhet som de anser är självklart eller inte ens vet om att de vet (tyst kunskap) och ingen ställer ju heller några direkta frågor. Eftersom sektorsansvaret alltid gäller undviker de också att ställa frågor till andra sektorsrepresentanter om deras verksamheter. Så här i begynnelsefasen är deltagarna överhuvudtaget försiktiga och vill inte riskera att göra bort sig i samverkansgruppen, enligt min hypotes.

Mötesdeltagarna reagerar på denna hypotes med flera frågor. Av deras nickanden och ansiktsuttryck får jag intrycket att det är en givande dialog för alla. Min hypotes får jag dock mothugg på, framför allt från Större kommun. Först och främst ser de arbetet i samverkansgruppen som mer processinriktat i motsats till den linjära fasindelning jag utgår från i min hypotes. Den låga interaktionen mellan gruppens deltagare förklarar Större kommun med att arbetsgruppen är relativt ny och kanske inte alltid reflekterar över vikten av att delge sina synpunkter. Gruppen har påbörjat ett nytt varv, andra varvet, i sin process av ständiga förbättringar. Min föreställning när jag har utformat forskningsfrågorna och intervjuguiden har alltså varit korrekt. De olika bilderna utmanas, men utmaningarna i samverkansgruppen har inte visat sig på det sätt jag har tänkt mig, åtminstone inte i Större kommun. I min föreställning har jag trott att det skulle hända mer synliga och uppenbara saker, exempelvis att deltagare skulle ställa frågor i gruppen och att öppna ifrågasättanden skulle ske. Därefter fokuserar vi på resultaten utifrån styrdokument och observationer.

Mindre kommun, som har fem representanter på detta möte, har dagliga kontakter med varandra i det gemensamma köket på fikaraster och har därför en ständigt aktuell lägesbild över vad som händer i kommunens olika verksamheter. Under mötet berättar deltagarna hur uppseglade problem kan åtgärdas, exempelvis i vattenförsörjningen, informationskriser med sociala förtecken med mera. Mindre kommuns chef frågar om det verkligen behövs en gemensam lägesbild. Det kan finnas olika handlingsalternativ men det vikti-

ga är kanske att det går fort, att beslut fattas snabbt. Dialogen handlar ett tag om vilket som är viktigast: fort eller rätt? Helst både fort och rätt, givetvis, och för att beslutet ska bli rätt kan det vara nödvändigt att allas bilder av händelsen synliggörs och övervägs.

Dialogen går över till frågan om övningar alltid behöver ha ett snabbt förlopp. Jag uppfattar detta som en könsskiljande fråga. De män som uttalar sig företräder det snabba händelseförloppet medan kvinnorna ifrågasätter värdet av snabbhet i övningar. En uppfattning från de manliga representanter som uttalar sig i frågan är att efter någon timmas övning med snabbt händelseförlopp bör en sammanfattning av läget göras utifrån respektive verksamhets synvinkel: så här ser läget ut. De snabba övningarnas företrädare hävdar att ”man lär sig visst av övningar”, men det är viktigt att ha samlingar efteråt för att summera vad som har hänt och vad som behöver förbättras.

Av dialogen framgår att kommunens storlek är avgörande i flera olika avseenden, exempelvis när det gäller omvärldsanalys. I Större kommun är omvärldsanalysen betydligt svårare än i Mindre kommun där i stort sett alla verksamheter är representerade av personer som sitter i samma korridor och därför har direktkontakt med varandra. Informationen är direkt. I Större kommun måste exempelvis initiativet regleras. Av vem och när ska initiativ tas, exempelvis för att ”dra igång” ledningsgruppen eller för att samverka mellan aktörer ska ske? Vilka befogenheter har deltagarna i samverkansgruppen? Större kommun får sällan input från förvaltningarna. Inte ens förvaltningarnas informatörer har kännedom om uppseglande händelser. Det bör vara rimligt, anser mötesdeltagarna, att kunna se fjorton dagar före en händelse om något som kan bli problematiskt är under uppsegling.

Intensiva dialoger i smågrupper handlar exempelvis om det finns någon intresseorganisation för beredskapssamordnare? Behövs en sådan? ”Offentlig Säkerhet” finns men är så bred att sällan mer än två, tre inslag av tio finns som intresserar beredskapssamordnarna. Det skulle vara bra om Myndigheten för samhällsskydd och beredskap administrerar eller stödjer ett sådant nätverk.

Mötesdeltagarna anser att det är bra att träffa andra kommuners representanter från samverkansgruppen och beredskapssamordnare för kunskaps- och erfarenhetsutbyte. Vad kan detta möte betyda ur ett lärandeperspektiv? Försöket med kunskapsmöte, trekommunmötet, kan ses och beskrivas som ett möte för att identifiera gemensamma frågeställningar. Finns det sådana och vilka är de i så fall? Deltagarna tar upp frågor som de finner viktiga att ventileras utifrån sina erfarenheter. Som deltagande forskare testar jag om de resultat jag fått fram är relevanta. Jag ventilerar också mina föreställningar om att det kan hända något påtagligt när deltagarna har olika bilder och möts. Att öppet berätta om mina funderingar kring detta gör att jag får mothugg och att jag måste fördjupa min förståelse för ”möteshändelser”.

En aspekt av lärandet är i vilken grad/mån lärandet leder till handling. I Större kommun och Mellan kommun leder lärandet till att samverkansgrup-

perna omorganiseras. Lärandet beskrivs utifrån beredskapssamordnarens perspektiv, dvs. han/hon lär sig något som leder till förändrad handling, i detta fall till initiativ till omorganisering av gruppen. Den gamla sammansättningen har fungerat otillfredsställande, alltså kan sammansättningen ske utifrån andra kriterier. I Större kommun kan deltagandet i samverkansgruppen ske utifrån mandat från förvaltningschefen. I Mellan kommun lyfts också förvaltningschefernas roll och ansvar för beredskapsfrågorna upp genom att behandlas 15 minuter på varje möte i chefsgruppen. Själva arbetet kan sedan äga rum i mindre och underställda arbetsgrupper.

Försöket uppvisar flera av de kriterier för kunskapsbildning och synergieffekter som tidigare forskning också identifierar (Wilhelmsson 1998; Danermark & Kullberg 1999; Holmstrand & Härnsten 2003; Eriksson 2006). Deltagarna i de tre kommunernas samverkansgrupper tycks behöva den stimulans det innebär att träffa andra personer med motsvarande uppgifter för att ventilera för var och en intressanta och viktiga frågor. Hur gör ni? Så här gör vi. Mötet handlar framför allt om *vad*, dvs. innehållet i beredskapsarbetet. I forskningsprojekt undersöker jag framför allt *hur-aspekter* av lärandet. Innehållet som deltagarna väljer att ta upp under dagen, *vad-aspekter*, kan ha hämtats från inträffade händelser, kurser i medieträning, seminarier, information vid möten, med mera. Under mötet tycks de använda detta tidigare inhämtade innehåll för att införlivas i sitt personliga kunskapsbygge, för att innehållet skall vara mer meningsbärande, meningsskapande, användbart och kunna leda till nya ändamålsenliga handlingar och ageranden.

Min slutsats är att försöket är ett kunskapsmöte (jfr min definition i *Inledning*). I jämförelse med forskningscirkelns grunder, se *Tidigare forskning*, finns följande likheter i ”trekommunmötet”:

- Hur mötet initieras: Mötet initieras av deltagarna i en av samverkansgrupperna genom ett formulerat önskemål om att göra studiebesök i andra kommuner. De två andra kommunerna tillfrågas om de är intresserade, vilket de visar sig vara.
- Samling kring ett gemensamt problem som deltagarna formulerar: Problemformuleringen sker av deltagarna själva.
- Jämbördiga parter och likvärdiga villkor: Mötet sker mellan kommunrepresentanter och varje deltagares kunskap och erfarenhet behövs.
- Utrymme för gemensam reflektion och kritisk analys: Utrymme finns för deltagarna att reflektera och kritiskt analysera.
- Dokumentation: Mötet dokumenteras och deltagarna har möjlighet att reagera på texten efteråt.

Sammanfattning: gruppnivån

De tre kommunernas samverkansgrupper träffas cirka två till tre gånger per år, ibland glesare, ibland oftare beroende på exempelvis arbetet med risk- och sårbarhetsanalyser. Mindre kommuns grupp har inte träffats i sin helhet när intervjuerna och observationerna genomförs. Ett möte varar mellan två och fem timmar. Beredskapssamordnaren är den sammanhållande personen för verksamheten och har i flera avseenden en avgörande betydelse för gruppen. Grupperna träffas således sällan och under ganska kort tid vid varje tillfälle. Det är därför tveksamt om det går att tala om ”grupper”. De är snarare att betrakta som lösa nätverk.

I intervjumaterialet framgår trots allt att de flesta informanter har många erfarenheter och synpunkter på samverkan. Mycket i uttågarna tyder på att samverkan utgör ett individuellt lärande och en förutsättning för att kollektiv förändring ska äga rum (jfr *Tidigare forskning*). Flera utsagor tyder på att förmågan att samverka handlar om lärande. Särskilt arbetet med risk- och sårbarhetsanalyser nämns som medvetandegörande och som ger ett lärande med hög kvalitet. Särskilt nämns ”hemläxan”, dvs. att i sina respektive förvaltningar undersöka hur verksamheterna påverkas i olika scenarier och vilka konsekvenser scenarierna får. Det innebär att deltagarnas mandat att företräda sin förvaltnings verksamheter prioriteras och att kommunikation och interaktion framför allt sker vertikalt/hierarkiskt. Det finns också de som anser att någon samverkan i samverkansgruppen inte sker, eftersom inget arbete görs tillsammans. Några informanter undrar vilken grupp mina frågor handlar om, eftersom flera andra samverkansgrupper finns. Ensamarbete och frustrerande procedurfrågor kan leda till sammanblandning av exempelvis vilka manualer som åsyftas. Närvaron i gruppen växlar. Några personer har endast deltagit två gånger, vilket givetvis påverkar uttågarna.

Informanterna anser att gruppen har någon form av gemensam bild. De flesta menar att det finns gemensamma men begränsade och teoretiska bilder eller uppfattningar, åtminstone i teorin. Är de falska bilder eller handlar det om att bilderna har kommunicerats otillräckligt? Var och en har med sig sin bild in i samverkansgruppen och de flesta måste bygga om sina respektive bilder för att bli eniga. Tiden det tar att utveckla samsyn eller gemensam uppfattning har ofta ordentligt underskattats.

Resultaten tyder på att samverkan underlättas om de samverkande kan ställa sig öppna för de andra i gruppen, deras behov, deras synsätt och att individen kan vara lyhörd och föra en dialog. Flera av de intervjuade vittnar om detta. Samtidigt deltar var och en utifrån sin profession och sitt mandat. De samverkande har respekt för varandras profession. Vikten av att lyssna och vara lyhörd betonas av flera informanter.

Syftet med mina observationer är att studera hur deltagarna gör när de har olika bilder och möts (forskningsfråga 2), samt att observera hur deltagarna utvecklar samsyn och bildar en gemensam uppfattning med synergieffekter,

som ger ett mervärde inför hanteringen av samhällskriser. Om jag kan identifiera mönster eller faktorer är det ett stöd för att besvara forskningsfråga 4 (jfr s.25; s.125f) som gäller om forskningscirkelns grunder kan användas i detta syfte. Sammanlagt gör jag observationer vid 13 möten eller övningar.

Under möten finns ofta föga att observera. När möteshändelser så gott som uteblir har jag fått tänka om. Under övningar finns ofta fler händelser mellan deltagarna att observera. Observationsdata från övningar är användbara för att i viss mån besvara forskningsfråga 4. Särskilt observationer från en av grupperna i Mellan kommuns övning visar exempelvis att utrymme för dialog och reflektion på deltagarnas villkor är viktigt liksom deltagande på likvärdiga villkor för bildandet av en gemensam uppfattning. Det råder full öppenhet och alla är med och reflekterar. Trekommunmötet, dvs. försöket med kunskapsmöte med deltagare från de tre kommunernas samverkansgrupper, ger också data som stöd för att besvara forskningsfrågorna 3 och 4.

I termer av vad som hindrar respektive underlättar samverkan fastnar jag främst vid traditionella mönster för möten och övningar samt tidsfaktorer som exempelvis tempot och bristen på tid under övningar och möten. Det höga tempot i övningarna är tillsammans med traditionella mönster för både övningar och möten hinder för lärandet. Det höga tempot i övningarna verkar ha minskat samverkansgruppens förutsättningar att utveckla samsyn och bilda en gemensam uppfattning. Förutsättningarna är sådana att de kunskapsvägar som kan användas främst är tystnad och kunskapsmottagning, enligt Belenky et al. (1986), se figur 2:4. Att en extraordinär händelse innebär en överhängande risk och kräver skyndsamma insatser, vilket framgår av lagstiftningen, kan leda till att övningar ofta planeras så att de har ett högt tempo och att tid för reflektion saknas.

C. och D. Studier av organisation och struktur

I det följande står organisation och struktur i fokus utifrån min förförståelse av att arrangera utbildningar i det gamla och nya säkerhetsparadigmet samt vad som framkommer i styrdokument. Vilka förutsättningar finns i rådande organisation och struktur för att tillämpa en kunskapssyn som gynnar kunskapsbildning? Med organisation avser jag organisatoriska förutsättningar för kunskapsbildning i de tre samverkansgrupperna. Med struktur avser jag krisberedskapssystemet, hur det är uppbyggt och traditioner det bär med sig.

Min ambition att genomgående redovisa resultaten ur ett lärandeperspektiv innebär att jag inte undersöker exempelvis planer som sådana när jag studerar styrdokument (C, D i figur 5:4), utan vad planerna innebär ur ett lärandeperspektiv; vilka konsekvenser får planernas innehåll ur lärandeperspektiv? De organisatoriska förutsättningarna i kommunerna finns i hela samhället, det vill säga hierarkiska sektorer eller ”stuprör”.

	A. Individ	B. Grupp	C. Organisation	D. Struktur
Fokus	Deltagare i samverkansgrupper	Samverkansgrupp i tre kommuner. Trekommungrupp	Organisatoriska förutsättningar i Större, Mellan och Mindre kommun	Krisberedskapssystemets uppbyggnad och tradition
Metoder	Intervjuer	Intervjuer Observationer Trekommunmötet	Källstudium av styrdokument Samlade iakttagelser	Källstudium av styrdokument Samlade iakttagelser

Figur 5:4 Resultat på organisations- och strukturnivå.

C. Organisation

Förutsättningar på organisationsnivå ger ramar för lärande av olika slag, dvs. kunskapsbildning och kunskapsförmedling. Innehållet i den styrande lagstiftningen³⁷ kan ses som en förutsättning för kunskapsbildning (se *Krisberedskapssystemet* för vidare beskrivning av lagens innehåll).

Med hänsyn till ansvarsprincipen, dvs. det ansvar en aktör har i vardagslag gäller även i samhällskriser, är kommuner särskilt intressanta att studera. Alla individer i Sverige bor eller vistas alltid inom någon kommun. Av 2 kap. 2 § Socialtjänstlag (SFS 2001:453) framgår att ”kommunen har yttersta ansvaret för att de som vistas i kommunen får det stöd och den hjälp som de behöver”. Ansvaret för alla individer i kommunen är således ett helhetsansvar som ställer stora krav på kommunen. Hur samverkan utvecklas i kommuner är därför en viktig angelägenhet för oss alla.

I det följande analyserar jag resultatet av ovannämnda lags krav på förberedelser i de tre kommunerna. Lagens krav på kommuner att utföra risk- och sårbarhetsanalyser ska ligga till grund för planer som utgör styrdokument. Dokumenten beskriver hur kommunerna ska gå till väga för att analysera extraordinära händelser som kan inträffa, vilka konsekvenser de kan få inom den egna verksamheten och även inom andra verksamheter (risk- och sårbarhetsanalys). Bland annat har jag studerat innehållet i planen för hantering av extraordinära händelser och hur kommunens organisation för säkerhetsarbetet ser ut, framför allt för extraordinära händelser. Tillsammans med intervjudata ger källstudierna förutsättningar att anlägga ett lärandeperspektiv.

Lärandeperspektivet i styrdokument

Hur hanterar de tre kommunerna lagens krav på utbildning och övning? En central uppgift för samverkansgruppen är enligt mitt synsätt att utveckla

³⁷ Lag (SFS 2006:544) om kommuners och landstings åtgärder inför och vid extraordinära händelser i fredstid och höjd beredskap

samverkansförmåga. Sådan förmåga behövs för att utveckla samsyn, en gemensam uppfattning om hur samhällskriser/extraordinära händelser kan förebyggas och hanteras. Hur utbildningen/lärandet ska utformas för att kris-hanterare ska öka sin förmåga att samverka före och under samhällskriser uttrycks inte explicit i de tre kommunernas planverk. Vad betyder planverket för övrigt sett ur ett lärandeperspektiv? Ett tänkbart svar är att lärandet kan leda till ökad medvetenhet exempelvis om risker och sårbarheter.

Planverket kan granskas ur ett lärandeperspektiv dels som en *produkt*, dels som ett led i en *process*. Lärandet kan vara dels kunskapsreproducerande, dels kunskapsbildande. Sedd som *produkt* är planverket ett resultat som kan ha inneburit kunskapsbildning för den eller de personer som arbetat fram planverket, dvs. för beredskapssamordnaren och/eller arbetsgruppen. Om planverket betraktas som en produkt kan det innebära reproducerad kunskap dvs. att planen har kopierats från en annan kommun och/eller att förvaltningarna visserligen genomför de angivna prestationerna men utan någon vidare reflektion över t ex personalens medvetenhet om risker och sårbarheter i sina verksamheter. Planen kan på detta sätt bli en i raden av alla de planer en kommun åläggs av staten att ta fram. I vilken utsträckning kunskapsbildning sker i arbetsgruppen kan bero på olika faktorer. Faktorer kan vara i vilken omfattning gruppdeltagarna har deltagit i samverkansgruppen/arbetsgruppen, i vilken mån tiden medgivit individuell och kollektiv reflektion, vilket stöd deltagarna har från sin förvaltning eller bolag, i vilken mån övrig förvaltningspersonal har involverats, hur långt ut i organisationen risk- och sårbarhetsarbetet har genomförts.

Sedd som *process* kan planen vara ett led i en lärandeprocess som genererar kunskapsbildning för både gruppdeltagarna och personer på respektive förvaltning/bolag i olika verksamheter. Att planen för extraordinära händelser i enlighet med lagstiftningen ska fastställas och aktualiseras varje mandatperiod, med beaktande av risk- och sårbarhetsanalysen, är en annan viktig förutsättning för att säkerhetsarbetet ska kunna innebära en lärandeprocess. Lagstiftarens krav på att genomföra risk- och sårbarhetsanalyser innebär en viktig förutsättning för att kunskapsbildning ska komma till stånd. Kommuner, landsting och länsstyrelser har utvecklat olika metoder för arbetet med risk- och sårbarhetsanalyser. Som regel ingår i dessa metoder att beskriva konsekvenser av olika händelser. Händelser har formulerats i fiktiva scenarion (KBM:s utbildningsserie 2006:2).

Hur hanterar de tre kommunerna lagstiftningens krav på att kommuner och landsting ansvarar för att förtroendevalda och anställd personal får den utbildning och övning som behövs för att de skall kunna lösa sina uppgifter vid extraordinära händelser?

Större kommuns arbetsgrupp har formulerat syftet med risk- och sårbarhetsanalyserna, vilket är att "öka medvetande och kunskap hos beslutsfattare och verksamhetsansvariga, med mera". Större kommuns förmåga att omsätta lagstiftningens text och planverkets syfte till praktik i kommunorganisatio-

nen kan vara avgörande för lärandet. Att hela krisskalan (olycka, kris, krig) omfattas genom att planverket har en liknande struktur för både skydd mot olyckor och extraordinära händelser, kan underlätta lärandet. Större kommun använder Internet fullt ut för allt skydds- och säkerhetsarbete. Informationen på hemsidan kan innebära ett omfattande lärande för dem som besöker den. Vad krävs då för att planverket sett ur ett lärandeperspektiv ska ge förutsättningar för att vara ett stöd i en lärandeprocess och för kunskapsbildning? Detta är hittills en obesvarad fråga.

Mellan kommun har utformat ett nytt "Program för skydd och säkerhet" under projektiden (jfr *Samverkansgruppen – organisation och mandat*, ovan). Arbetet med det nya programmet tycks ha inneburit kunskapsbildning. Ett resultat av denna kunskapsbildning har blivit omorganisationen av säkerhetsarbetet. Formuleringar som "en del krissituationer berör inte räddningstjänsten" (a.a.:3) tyder på att påpekandet kan ha gjorts efter både individuell och kollektiv reflektion. Resultatet av de reflekterande dialogerna, som jag föreställer mig kan ha ägt rum, visar hur deltagarna kan ha resonerat: "I ett sådant läge faller ansvaret på kommundirektören att avgöra om krisledningen skall kallas in. Vid en sådan händelse arbetar krisledningen enligt fastställd organisation i Plan för extraordinär händelse" (a.a.:3-4). Arbetet med Program för skydd och säkerhet uppfattar jag som en strävan att skapa helhet och att tydliggöra säkerhetsarbetet både för invånare och kommunorganisationens anställda. Följande citat från inledningen tyder på en viss plantrötthet³⁸ och att det finns behov av att skapa reda och överblick bland olika krav i vitt skilda lagstiftningar och politiska ambitioner:

Säkerhetsarbetet i sin helhet styrs och regleras av ett antal lagrum. Cirka 15 lagar påverkar säkerhetsarbetet, bland annat hälso- och sjukvårdslagen, socialtjänstlagen, miljöbalken, plan- och bygglagen, arbetsmiljölagen och kommunallagen. Det finns dessutom politiska initiativ som saknar lagstadgad grund men som kommunen ser är värdefullt och som faller inom temat skydd och säkerhet, t ex folkhälsoarbetet. Programmet är tänkt att ge en överblick över verksamheten och hur de olika delarna samspekar och bildar en helhet./.../Därför är det väsentligt att arbetet styrs upp och samordnas i en enhetlig process där planering, utvärdering och förbättring är klara ledstjärnor.

Genom att samla ihop alla fragment som har med temat skydd och säkerhet att göra inom olika förvaltningar och styrande lagstiftning tycks arbetsgruppen vilja ta kontroll och se till att ett systematiskt och kontinuerligt arbete bedrivs år från år. För arbetsgruppen kan programmet ha gett ett lärande av kunskapsbildande karaktär. Följande stycke i inledningen indikerar detta:

Ett dokument av det här slaget innehåller givetvis en mängd ord som varje läsare kan uppfatta på olika sätt. Under detta programs utveckling har en defi-

³⁸ "Plantrötthet" noterades även i försöksverksamheten 2003, vilket framgår av Utvärdering av Dialoger för verksamhetsutveckling i Hallands län (Eriksson 2003, s. 7).

nition av till exempel ordet trygghet efterfrågats. Att fastslå en betydelse av ett enskilt ord låter sig inte göras i det här sammanhanget, i synnerhet inte om ordet ger uttryck för en känsloupplevelse. Var och en får därför göra sin tolkning. Skulle olika mening uppstå, på grund av skillnader i tolkning av enskilda ord, och detta dessutom påverkar säkerhetsarbetet och dess mål, får frågan lösas genom samtal och diskussion i berörd arbetsgrupp.

Vad betyder kravet på utbildning och övning för Mellan kommun? I programmet för skydd och säkerhet finns inga explicita skrivningar om utbildning. Av plan för extraordinära händelser framgår att säkerhetssamordnaren planlägger och leder övning med krisledningsnämnd och krisledningsstab minst två gånger under varje mandatperiod. Vad kommunens geografiska områdesansvar betyder för utbildning och övning framgår inte.

Av *Mindre kommuns* ledningsplan framgår krav på ledningens kompetens och övningsverksamhet. Kommunchefen ansvarar för att krisledningsnämnden och operativa staben har erforderlig utbildning för sin verksamhet. Kommunchefen ansvarar även för att erforderliga övningar genomförs med krisledningsnämnden och operativa staben. Kommunchefen kan besluta att genomföra övningar vid kommunens samtliga enheter, nämnder och kommunala bolag. Regelbundna ledningsövningar skall genomföras. För att upprätthålla kompetensen skall en plan för regelbundna övningar och utbildningsbehov upprättas. Den innebär bland annat att övning skall genomföras en gång per år. Lärandet har förutsättningar att vara kunskapsbildande för dem som arbetat fram planen. I vilken mån så är fallet beror t ex på i vilken omfattning planen är kopierad. Sedd som resultat av en process är planen ett led i en lärandeprocess som genererar kunskapsbildning. För att så ska bli fallet anger de som arbetat fram ledningsplanen kommunchefens ansvar för utbildning och övning (se ovan).

Samverkansgruppen – organisation och mandat

Lagens krav på förberedelser innebär att kommunerna bildat en samverkansgrupp för det förberedande krisberedskapsarbetet. Fokus i det följande är organisatoriska förutsättningar för kunskapsbildning i denna grupp.

Grupperna i Större kommun och Mellan kommun har bildats i mitten av 1990-talet. De ombildas i samband med att ny lagstiftning trätt i kraft. Bland annat är de breddade så att alla förvaltningar och bolag är representerade, vilket behövs för att genomföra risk- och sårbarhetsanalyser, upprätta planverket för extraordinära händelser och föreslå olika satsningar för att uppnå målsättningar för att minska sårbarheten. Gruppernas mandat är stärkt. De arbetar i första hand med planering inför eventuella samhällskriser.

Mellan kommun förändrar sin grupp under tiden för forskningsprojektet, vilket framgår av ”Program för skydd och säkerhet” som antas 31 januari 2008 i kommunfullmäktige och förankras i förvaltningschefsgruppen. Vägen dit har handlat om att droppvis urholka stenen, envist driva frågan framåt

och ge människor chans att återkomma med reaktioner på programförslaget. Beredskapsarbetet är nu integrerat i den vanliga mötesverksamheten. Vid varje möte med förvaltningschefgruppen behandlas numera risk- och säkerhetsfrågor under 15 minuter, exempelvis inventering av vad som har gjorts på förvaltningarna eller varför förvaltningarna kanske gör andra saker än de som anges i målen i programmet. Gruppen heter nu samordningsgruppen OCKI, som står för olyckor, civilt försvar, kris och internt skydd. Dess syfte är att hålla samman det förebyggande säkerhetsarbetet. OCKI har mindre arbetsgrupper för exempelvis interna skyddet som bland annat omfattar systematiskt brandskyddsarbete. I Mindre kommun är den studerade gruppen en utökning av förvaltningsledningsgruppen. Den fulltaliga gruppen, med representanter utanför kommunorganisationen, har ännu inte träffats. Gruppens arbete leds av beredskapssamordnaren/säkerhetssamordnaren. Den statliga ersättningen kommuner får för förberedande kostnader exempelvis för arbetet med risk- och sårbarhetsanalyser användes bland annat för anställning av en beredskapssamordnare. Större kommuns beredskapssamordnare har tillträtt under 1990-talet. Tjänsten som beredskapssamordnare/ säkerhetssamordnare innehas i Mellan kommun av tre olika personer under projektiden. En kvinna placerad på räddningstjänstförbundet har avlösts av en kvinna med statsvetarutbildning, som tar över under ett halvt år 2007. Hon medverkar vid framtagningen av den nya organisationen och det nya programmet. Våren 2008 anställs en ny säkerhetssamordnare, en man med brandingenjörutbildning. Tjänsten som säkerhetssamordnare i Mindre kommun är just tillsatt av ny befattningshavare när projektet statar 2006.

Enligt forskningen om nätverk (Castells 2000, band 1:520ff) kan samverkansgrupperna i de tre kommunerna betraktas som nätverk. Sammansättningen av deltagarna i grupperna är lösliig. Det innebär ibland sporadisk närvaro. Den sammanhållande beredskapssamordnaren och dennas/dennes stöd från kommunledningen tycks vara avgörande för arbetet, processen och bedömningar av läget. I dokumenten verkar det vara oklart om samverkansgruppens deltagare förväntas ta några initiativ när de inser att en händelse inom deras förvaltning/verksamhet är på uppsegling. Eventuellt kan ett glapp finnas mellan gruppens planerande och förberedande arbete och krisledningsnämndens roll. Under forskningsprojektets slutskede tar jag kontakt med informanterna för att få synpunkter på avhandlingsmanus. Ungefär en tredjedel har slutat, främst på grund av nytt arbete. Innebörden av att en tredjedel väljer att sluta är oklar. Det kan utgöra belägg för att samverkansgruppen inte är någon grupp. Det verkar vara svårt att få personer att delta och stanna kvar. Att en tredjedel väljer att sluta betyder att förutsättningarna för samverkan och kunskapsbildning i samverkansgruppen är små.

Resultaten tyder på att sättet att organisera kommunens säkerhets- och krishanteringsarbete har betydelse för sektorsrepresentanternas och kommunens krishanteringsförmåga. De lösningar som kommunerna har valt ser jag som uttryck för organisatoriska svårigheter att överbygga sektoriseringens

negativa effekter för kunskapsbildning. Samverkansgruppen för hantering av samhällskriser är en av många grupper som finns i kommunala verksamheter för att lösa förvaltningsövergripande uppgifter. Ytterligare grupperingar finns som arbetar med andra säkerhetsfrågor, exempelvis internt skydd, arbetsmiljö och skydd mot olyckor. Den organisatoriska lösningen av kommunens säkerhetsarbete kan vara frustrerande för de samverkande. Det systematiska säkerhetsarbetet och det systematiska arbetsmiljöarbetet tenderar att gå in i vartannat, men ”man kör det i två filer”. Bredvid arbetet med extraordinära händelser finns ytterligare uppgifter som drivs i skilda system eller sektorer. Många kontrollistor, checklistor, manualer och lathundar finns för olika ändamål. Samma deltagare kan således delta i flera olika mer eller mindre sektorsövergripande grupperingar. Några informanter är osäkra på vilken grupp jag avser när jag skall intervju dem.

D. Struktur

Struktur är fokus i det följande och avser krisberedskapssystemets uppbyggnad och traditioner det bär med sig. Förutsättningar på strukturnivå ger ramar för lärande av olika slag, dvs. kunskapsbildning och kunskapsförmedling. I krisberedskapssystemets hierarkiska struktur representerar kommunerna dels lokal nivå, dels samhällets sektorisering i olika verksamheter. Denna struktur får betydelse för samverkansgruppens förmåga att kommunicera och utgör en förutsättning för kunskapsbildning. Krisberedskapssystemets komplexa uppbyggnad är svår att överblicka och dess historiska avlagringar gör att vissa traditioner, exempelvis kunskapssyn, kan innebära hinder för kunskapsbildning.

De tre kommunernas samverkansgrupper har vissa likheter, exempelvis att de är stora grupper och träffas mer eller mindre sällan. Gruppen är samtidigt beredskapssamordnarens kontaktyta ut mot verksamheter och förvaltningar. Denna kontaktyta upprätthålls framför allt med bilaterala kontakter. Det innebär att hierarkisk/vertikal kommunikation och interaktion prioriteras.

Samverkan mellan gruppdeltagarna verkar ha utvecklats i låg grad i de tre kommunerna. Tänkbara förklaringar kan exempelvis vara den låga mötesfrekvensen, gruppernas storlek och de lösningar som beredskapssamordnaren valt. Det innebär att förutsättningar för den horisontella eller tvärsektorieella kommunikationen och interaktionen är begränsade. Syftet med horisontell samverkan inom det geografiska området är exempelvis att undersöka beroenden mellan olika verksamheter och att prioritera resurser. Hierarkisk/ Vertikal samverkan kan behövas för ledning och operativt genomförande inom kommunorganisationen. Sektorsansvaret gäller och fungerar på vanligt sätt i enlighet med ansvars- och likhetsprinciperna. Var och en ansvarar för verksamheten inom sin samhällssektor samtidigt som bistånd kan behöva mottas eller ges till andra verksamheter/sektorer. I *Mindre kommun* är samordning-

en en ledningsfråga. Mindre kommun genomförde risk- och sårbarhetsanalyser med hjälp av bilaterala kontakter tillsammans med säkerhetssamordnaren inom respektive verksamhet. Det innebär vertikal kommunikation. *Mellan kommun* avskaffar centrala säkerhetsgruppen när den inte fungerar tillfredsställande och en ny organisation utvecklas. Av dokumentens texter att döma är samverkan det som sker med myndigheter och organisationer utanför kommunorganisationen. Inom kommunorganisationen gäller samordning. *Större kommun* använder Internet som enligt min bedömning gav förutsättningar att tydliggöra strukturen.

En viktig fråga är hur kommunen hanterar sitt geografiska områdesansvar. Hur fungerar samverkan med aktörer utanför kommunorganisationen exempelvis landstinget, polisen, elleverantörer? Större kommun har en årlig beredskapsdag. Mellan kommun lutar sig mot krisledningsnämnden. Mindre kommun skall påbörja denna samverkan.

Förutsättningar för kunskapsbildning?

Hur hänger kommunens samlade säkerhetsarbete ihop? Finns något ”säkerhetsfält” att identifiera sig med? Vid min läsning av dokumenten kan ett säkerhetsfält utifrån hot- och krisskalan (se *Bakgrund*) skapa en organisk, sammanhängande helhet. Deltagarna kan vinna ett helhetsperspektiv för att i någon mån erövra kontrollen över en fragmenterad tillvaro. Många har troligtvis redan denna helhetsbild i en inre bild, t ex beredskapssamordnare, kommunsekreterare och kommunchef. Med lång erfarenhet och helikopterperspektiv kan de tänkas se hur olika områden hänger ihop som har med säkerhet att göra. Hur kan då fler befattningshavare vinna en helhetsbild?

En förutsättning för att främja en påtaglig helhetsbild kan vara, som Större kommun gör på sin hemsida, att koppla ihop allt säkerhetsarbete. Ett annat grepp kan vara, som Mellan kommun gör i sitt program för skydd och säkerhet, att koppla ihop alla personer som arbetar med någon sorts säkerhetsarbete i kommunen i syfte att ge en helhetsbild över hela hot- och krisskalan. På så sätt kan förutsättningarna öka för att kunna se var i bilden en viss arbetsgrupp med sin speciella säkerhetsfråga finns. Förmågan att konstruera inre bilder av den yttre verkligheten kan öka och därmed även kunskapsbildningen. Förutsättningar för samverkan och kommunikation kan öka.

I Större kommun finns andra personer som samverkansgruppens deltagare också arbetar ihop med beroende på under vilken lagstiftning verksamheterna lyder. Tanken med samverkansgruppen är att täcka allt säkerhetsarbete, dvs. att skapa helhet, men i praktiken visar det sig att i första hand täcker gruppen arbetet för extraordinära händelser, till viss del även internt skydd. Arbetet med skydd mot olyckor har Större kommun valt att genomföra i temagrupper såsom brand, vattensäkerhet, trafiksäkerhet, suicidprevention och fallprevention. Ämnena är vitt skilda men analysarbetet är gemensamt. Grupperna bemannas med några (4-5) personer som har någon form av an-

svar för att komma tillrätta med problemet. I enlighet med det gemensamma analysarbetet görs en riskanalys, skyddsanalys och därefter tar temagrupperna fram ett antal mål och prestationer (åtgärder) som ska genomföras.

I Mellan kommun har folkhälsoarbetet lagts i en särskild fälla liksom arbetsmiljöarbetet. Det innebär att arbetet med dessa frågor bedrivs i andra grupperingar och av andra tjänstemän. Dock finns ett nära samarbete mellan de olika tjänstemännen som arbetar med frågorna. I Mindre kommun arbetar alla verksamheter tillsammans med övriga chefer och samverkar med andra kommuner.

Organisation och struktur som förutsättning för kunskapsbildning tycks vara faktorer som inte bara deltagarna och grupperna medvetet behöver förhålla sig till. Förutsättningar för kunskapsbildning är en angelägenhet för hela krisberedskapssystemet och olika krisberedskapsaktörer kan undanröja svårigheter och ogynnsamma förutsättningar för kunskapsbildning.

Sammanfattning: organisation och struktur

Flera olika faktorer avgör lärandet i de studerade samverkansgrupperna. *Individerna* har med sig vitt skilda bilder in i samverkansarbetet, vilket påverkar arbetet i samverkansgruppen. För att samverkansarbetet ska fungera behöver deltagarna i ökad utsträckning kommunicera sina olika bilder. *Organisation* och *struktur* är andra faktorer som påverkar lärandet. Jag har studerat styrdokument för att öka förståelsen för i vilka avseenden organisation och struktur påverkar lärandet. Det som förefaller påverka kunskapsbildningen är kravet på kommuner att utföra risk- och sårbarhetsanalyser och att fastställa en plan för hur kommuner ska hantera extraordinära händelser. Hur kommunerna genomför detta arbete visar sig exempelvis i hur de organiserar säkerhetsarbetet, hur planerna arbetas fram och hur säkerhetsarbetet presenteras på Internet. Hur kommunerna organiserar sitt säkerhetsarbete får effekter för kommunikationen och de kommunikativa strukturer som utvecklas.

Organisation och struktur är faktorer som skapar förutsättningar och sammanhang för lärande av de två slag som framför allt undersöks i studien, nämligen kunskapsbildning respektive kunskapsreproduktion. Arbetet med att utveckla dokument, planverk, övningar och manualer ger förutsättningar för kunskapsbildning. Mellan kommuns nya organisation kan ses som exempel på en lärandeprocess med utvecklingsinriktat lärande som effekt för de individer och grupper som har arbetat fram det nya programmet för skydd och säkerhet. Så gott som hela hot- och krisskalan omfattas, vilket ger förutsättningar för helhetssyn, som i sin tur underlättar kommunikation mellan deltagare från olika verksamheter. Nya rutiner införs vilket ökar förutsättningen för integrering och interaktion av risk- och säkerhetsfrågor i förvaltningschefgruppen.

Utifrån ansvarsprincipen prioriteras hierarkisk/vertikal kommunikation i de tre kommunerna. Samverkan mellan verksamheter eller förvaltningar krä-

ver horisontell kommunikation men sådan kommunikation tycks vara sekundär. När arbetet i Mellan kommuns centrala säkerhetsgrupp fungerar otillfredsställande omorganiserar deltagarna säkerhetsarbetet. I Mindre kommun har den vertikala, bilaterala kommunikationen mellan säkerhetssamordnare och verksamheter mindre betydelse för utvecklingen av samsyn än i Större kommun. Verksamhetsöverskridande kommunikation och interaktion kan ändå ske inom kommunorganisationen eftersom Mindre kommuns tjänstemän har förutsättningar att träffas dagligen i t ex kommunhusets enda kök. I Större kommun där förvaltningar och verksamheter kanske finns i skilda stadsdelar måste individerna/beredskapssamordnaren ta särskilda initiativ om verksamhetsöverskridande kommunikation och samverkan skall ske.

Huvudstudiens resultat ur lärandeperspektiv

Det empiriska resultatet sett ur lärandeperspektiv kan sammanfattas på följande sätt. Organisation och struktur utgör förutsättningar och sammanhang för lärandet på grupp- och individnivå. Organisationer liksom grupper är befolkade av individer. Om lärandet på *individnivå* ska leda till kunskapsbildning eller till reproducerad kunskap och ett anpassningsinriktat lärande verkar bero på vilka metoder för lärandet som väljs. Om lärandet förväntas leda till förändringar på *grupp* nivå verkar bero på om metoder för kunskapsbildning eller reproducerad kunskap tillämpas. Detta sammanfattas i figur 5:5.

Poängen är att reproducerad kunskap är otillräcklig för att förebygga unika samhällskriser. Lärande arrangeras som informationsförmedling, exempelvis inför Mellan kommuns övning, eller som traditionell övning i Mindre kommun. Vidare talar informanterna om tillämpning av manualer och att förbättra procedurer, det lärande som Granberg & Ohlsson (2004) benämner *single-loop*. När organiseringen av säkerhetsarbetet är komplex tar procedurfrågor över ("vilken grupp?") och risk för icke-lärande finns. Mindre kommuns övning följer de modeller och anvisningar som genomsyrar KBM:s kunskapsyn och som innebär att innehållet, dvs. vad-frågor stod i fokus. Avslutningen av Mellan kommuns övning saknar reflekterande inslag. Risk för *groupthink* föreligger när lägesbilden upplevs begränsad och teoretisk. Men lärandet för att förebygga och hantera unika händelser låter sig inte förmedlas till individ och grupp på samma sätt som lärandet för att förebygga och hantera kända händelser. Ny kunskap och synergieffekter har förutsättningar att utvecklas genom samverkan. Att samverka kring unika händelser i form av scenarier gör att arbetet med risk- och sårbarhetsanalysen upplevs som kunskapsbildande. Särskilt "att göra hemläxan" dvs. hur scenarierna påverkar den egna verksamheten ger fördjupad kunskap om olika beroenden i samhället. Stormen Gudrun, 11 september, tidiga minnen av sådant som associeras med samhällskriser och omskakande privata händelser är

kunskapsbildande, liksom det är för dem som utformar planverk, övningar och manualer.

	Kunskapsbildning	Reproducerad kunskap
A. Individ: Deltagare i samverkansgrupperna	Omskakande privata händelser och faktiska samhällskriser Samverkan i risk- och sårbarhetsarbetet, ex. ”att göra hemläxan” Utveckling av dokument, planverk, övningar och manualer	Vad-frågor (så här är det): innehåll i lagar och förordningar Krisberedskapssystemets uppbyggnad Använda manualer Fokus på att förbättra procedurer (single-loop)
B. Grupp: Samverkansgruppen	Synergieffekter: ny kunskap kan utvecklas genom - Samverkan - Risk- och sårbarhetsarbetet - Utveckling av planverk - Utveckling av övningar - Mellan kommunövning 2007	Använda manualer Mindre kommuns övning -07 Mellan kommuns övning -07 (avslutningen) Groupthink: ”teoretisk”, ”begränsad lägesbild” Ickelärande: ”vilken grupp?”

Figur 5:5 Huvudstudiens resultat fördelat på kunskapsbildning och reproducerad kunskap på individ- och gruppnivå.

Det är alltid individer och grupper som utformar underlag för beslut som exempelvis påverkar strukturens eller organisationens förutsättningar, hinder, sammanhang med mera. Jag har valt ett betraktelsesätt som innebär att strukturer och organisationer knappast kan samverka utan att hamna på grupp- och individnivå. När individer och grupper utvecklar organisationer och strukturer verkar lärande sällan vara en faktor som beaktas. Att kunna samordna alla samhällets olika delar och att dessutom utveckla och arrangera en pedagogik som tar hänsyn till olika sorters lärande är ingen lätt organisatorisk uppgift. Lagstiftning är en styrande faktor, men även effektivitet, bland annat att hushålla med personella resurser. Hur lagstiftningen och andra styrande dokument är utformade tycks ha betydelse för vilka lärandeformer som kommer att utvecklas. Lagens krav på att genomföra risk- och sårbarhetsanalyser är ett exempel på lagstiftning som kan ge förutsättningar för kunskapsbildning. Hur lagtext kan formuleras för att sätta igång processer för ytterligare kunskapsbildning kan vara en viktig fråga som behöver utredas i samverkan mellan arbetslivspedagoger och jurister.

Huvudstudien har gett resultat från tre kommuner. På individnivån visar det sig att omskakande privata händelser och faktiska samhällskriser är kunskapsbildande av ett slag som jag benämner krislärande. Att samverka i risk- och sårbarhetsarbetet och att utveckla dokument, planverk, övningar och manualer verkar vara kunskapsbildande på individnivån. På gruppnivån fanns förutsättningar för förändrat agerande. Hur allmängiltiga är då dessa resultat? Frågan behöver ställas bland annat för att tydliggöra skillnaden

mellan kunskapsbildning, som kunskapsmötet ofta är ett exempel på, och re-producerad kunskap och även för att tydliggöra vilka effekter de båda läran-deformerna kan få för krishantering. Härmed lämnar jag huvudstudien och fortsätter med delstudier (jfr 4. *Tillvägagångssätt och metoder*).

Resultat från kompletterande datainsamlingar

I det följande redogör jag för resultat från kompletterande datainsamlingar (se 4. *Tillvägagångssätt och metoder*). I dessa är först och främst struktur och organisation i fokus. Hur kan struktur och organisation arrangeras för individens och gruppens kunskapsbildande möten?

Det övergripande syftet med avhandlingen, att öka kunskapen om förut-sättningarna för att utveckla samsyn och bilda gemensam uppfattning med sy-nergieffekter, ett mervärde, vid kunskapsmöten mellan individer från olika organisationer när de samverkar i krisberedskapssystemet inför samhällskri-ser. Forskningsfrågorna 3 och 4³⁹ behöver fördjupas i andra kontexter. Min strävan är att forskningsresultaten ska användas av praktiker och därför be-höver de ha en generell giltighet. Att resultaten från de tre kommunerna ibland skiljer sig kan bero på att storleken på kommunerna växlar, en större, en mellanstor och en mindre. Det finns således svårigheter att dra generella slutsatser. Det som framkommit i forskningsprojektet kan bli unikt. Fallstu-diemetoden gör å ena sidan att förutsättningarna att förstå kunskapsbildning i tre olika stora kommuner ökar. Med ökad säkerhet kan slutsatser dras om att kunskapsbildningen verkar skilja sig i små, medelstora respektive stora kommuner. Å andra sidan vill praktiker veta om resultatet betyder något även i andra situationer. Det finns alltså ett stort behov av att relatera resulta-tet till andra sammanhang med liknande syfte, i detta fall att utveckla samsyn och bilda en gemensam uppfattning. Utfallet i huvudstudien relateras därför till utfallet från de kompletterande datainsamlingarna. Data i kompletterande datainsamlingar består av material från kunskapsmöten och samverkansöv-ningar. Data kommer från observationer, utvärderingar och enkät.

Flera olika övningsformer används i krisberedskapssystemet exempelvis larmövning, startövning, stabsövning, ledningsövning och samverkansöv-ning (KBM:s utbildningsserie 2007:1). Ur ett pedagogiskt perspektiv tycks formatet för samverkansövningar vara hämtat från beprövade och traditio-nella övningsmodeller från totalförsvaret och civilförsvaret.

³⁹ Kan forskningscirkelns grunder användas 3) för kunskapsbildning vid kunskaps-möten i krisberedskapssystemet och 4) för att utveckla samsyn och bilda en gemen-sam uppfattning med synergieffekter som ger ett mervärde inför hanteringen av samhällskriser?

Kunskapsmöten är Krisberedskapsmyndighetens, KBM:s, försök sedan 2005 att på ett nytt sätt utveckla en gemensam förmåga inför samhällskriser. Jämlika kunskapsprocesser eftersträvas, nämligen att frambringa kunskap och handling som är direkt användbar för deltagarna och att deltagarna utvecklar (medvetandegör) sin egen djupare liggande kunskap och förmåga.

Både samverkansövningar och kunskapsmöten använder sig av scenarier. Scenarier kan utformas så att de i flera avseenden stämmer med definitionen av en samhällskris, se *Bakgrund*. Scenarierna arbetas fram av KBM i samarbete med ansvariga sektorsmyndigheter för att användas vid t ex övningar och utbildningar.

	A. Individ	B. Grupp	C. Organisation	D. Struktur
Fokus	Deltagare	Central krisledningsgrupp	Organisatoriska föruts. SAMÖ 2007 kommun	Krisberedskapssystemets uppbyggnad och tradition
	Deltagare	Krisledningsstab	SAMÖ 2008 länsstyrelse	
	Deltagare	Mötesgrupp	Kunskapsmöten	
Metoder	Utvärderingar Enkät	Observationer Försök med kunskapsmöten	Källstudium av övnings- och mötesinstruktioner Samlade iakttagelser	Källstudium: styrdokument för KBM,MSB Länsstyrelser

Figur 5:6 Resultat från kompletterande datainsamlingar: fokus och metoder på individ-, grupp-, organisations- och strukturnivå.

Figur 5:6 visar empirin i de kompletterande datainsamlingarna. Analysstrategin för dessa är densamma som för huvudstudien, se *Tillvägagångssätt och metoder*. Även i dessa studier står nivåerna i fokus, dvs. individ-, grupp-, organisations- och strukturnivån. Data har inhämtats med hjälp av olika metoder: källstudier, observationer, enkät och utvärderingar från kunskapsmöten 2006, 2007 och samverkansövningar, SAMÖ 2007 och 2008.

Styrdokument för myndigheter på regional och central nivå

Kommunen är i fokus för huvudstudien och därför har kommunens styrdokument undersökts. Utöver kommunen är länsstyrelsen och andra statliga myndigheter i fokus för studier av de kompletterande datainsamlingarna och därför undersöker jag styrdokument för vissa statliga myndigheter. I förordningar med instruktioner för myndigheter framgår vilka uppgifter och vilket ansvar myndigheterna har för sådana saker som krisberedskap, samverkan, samordning, utbildning och övning. Förordningarnas innehåll är formulerade som måltillstånd. Länsstyrelsen t ex ska bland annat utifrån ett statligt helhetsperspektiv arbeta sektorsövergripande och inom myndighetens ansvarsområde samordna olika samhällsintressen och statliga myndigheters insatser (2 § SFS 2007:825). Måltillstånden ska uppnås i själva verksamheten, vilket

belyses t ex i 52 §. Genom sin verksamhet skall länsstyrelsen minska sårbarheten i samhället, bevaka att beredskapshänsyn tas i samhällsplaneringen samt utveckla en god förmåga att hantera sina uppgifter under fredstida kris-situationer och höjd beredskap. Vad gäller krisberedskap ska länsstyrelsen enligt 54 § vara sammanhållande inom sitt geografiska område före, under och efter en kris och särskilt bland annat 1) ansvara för att en samlad regional lägesbild sammanställs vid krissituationer, 2) stödja de aktörer som är ansvariga för krisberedskapen i länet avseende planering, risk- och sårbarhetsanalyser samt utbildning och övning, 3) ha ett regionalt råd för skydd mot olyckor och krisberedskap, i vilket representanter för länsstyrelsen och berörda aktörer i krisberedskapssystemet bör ingå, för att skapa nödvändig samordning, 4) upprätta regionala risk- och sårbarhetsanalyser som skall kunna användas som underlag för egna och andra berörda aktörers krisberedskapsåtgärder, 5) följa upp kommunernas tillämpning av lagen (SFS 2006:544) om kommuners och landstings åtgärder inför och vid extraordinära händelser i fredstid och höjd beredskap. Punkt 6 berör rapportering till MSB. Se vidare bilaga 5.

Hur måltillstånden ska uppnås framgår även i förordning (SFS 2006:942) om krisberedskap och höjd beredskap. Enligt denna förordning ska statliga myndigheter genom sin verksamhet minska sårbarheten i samhället och utveckla en god förmåga att hantera sina uppgifter under fredstida krissituationer och höjd beredskap (1 §). Måltillståndet ska uppnås t ex genom att varje myndighet ska genomföra risk- och sårbarhetsanalyser som en förberedelse för och verksamhet under krissituationer.⁴⁰ Risk- och sårbarhetsanalysen ska särskilt beakta situationer som uppstår hastigt, oväntat och utan förvarning och som kräver brådskande beslut och samverkan med andra aktörer.

Sammantaget kan sägas att ett samhällligt perspektiv tillgodoses genom att stöd finns för helhetssyn, utbildning, övning, förebyggande åtgärder för att förhindra olyckor och kriser och förberedande åtgärder för att hantera kriser som trots allt inträffar. Betoningen på hastigt uppstående situationer som kräver brådskande beslut och samverkan med andra aktörer påminner emellertid om ett krigsförlopp. Övningar och scenarion utformas också ofta med ett snabbt förlopp, som framgår av huvudstudien. Synsättet kan innebära att mycket allvarliga företeelser som har ett smygande förlopp kanske inte uppfattas ingå i definitionen. Frågan infinner sig om och hur katastrofer som är förorsakade av människan, exempelvis ekokatastrofer, kommer att förebyg-

⁴⁰ 9 § Varje myndighet skall i syfte att stärka sin egen och samhällets krisberedskap årligen analysera om det finns sådan sårbarhet eller sådana hot och risker inom myndighetens ansvarsområde som synnerligen allvarligt kan försämra förmågan till verksamhet inom området. Vid denna analys skall myndigheten särskilt beakta 1) situationer som uppstår hastigt, oväntat och utan förvarning, eller en situation där det finns ett hot eller en risk att ett sådant läge kan komma att uppstå, 2) situationer som kräver brådskande beslut och samverkan med andra aktörer, 3) att de mest nödvändiga funktionerna kan upprätthållas i samhällsviktig verksamhet, och 4) förmågan att hantera mycket allvarliga situationer inom myndighetens ansvarsområde.

gas i MSB:s verksamhet (jfr MSB:s uppgifter i bilaga 5). Hur styrdokumentens måltillstånd ska uppnås diskuteras inte utifrån ett lärandeperspektiv. Förutsättningar, kunskapssyn, vilka pedagogiska arrangemang och lärandeprocesser som krävs för att uppnå måltillstånden framgår inte av styrdokumenten. Avsaknad av ett lärandeperspektiv kan innebära att de åtgärder MSB vidtar får stå som modell för andra myndigheter och organisationer.

Samverkansövning 2007 – observationer i kommun

Övningen genomförs i form av en simuleringsövning med motspel och praktiska fältövningsinslag. Det innebär att en motspelsorganisation förser de som övar med händelser (inspel). De som övar skall reagera på händelser (inspel). Drygt 40 myndigheter, kommuner, organisationer och företag deltar. I den observerade kommunen deltar krisledningsgruppen, dvs. deltagare från olika förvaltningar och räddningstjänstförbund. Innan de två övningsdagarna startar finns ett bakgrundscenari med underrättelser som ”de övade” kan ta del av. Hotbilden utgår från att en svensk trupp ingår i en FN-ledd internationell styrka i ett krigshärjat land, Bogaland (KBM dnr 0887/2006:34-35). Scenariot är fem fiktiva händelser, bland annat terroristangrepp med massförstörelsevapen. Det övergripande syftet med övningen

... var att dels öka kompetensen och färdigheten när det gäller samhällets kris-
hanteringsförmåga, dels att bedöma samhällets samlade kris-
hanteringsförmåga. Övningen hade också till syfte att ge deltagande möjlighet att bedöma,
pröva och utveckla sin egen organisations kris-
hanteringsförmåga (a.a.:37).

En övergripande målsättning med övningen är samverkan för en gemensam lägesuppfattning. Följande delmål ingår i den övergripande målsättningen:

- Kunskap om den egna organisationens ansvar utifrån rollen som sektors- eller geografiskt områdesansvarig.
- Kunskap om vilka andra organisationer som är berörda och ska hantera den uppkomna situationen.
- Inhämta och bearbeta relevant och tillräcklig lägesinformation inom rimlig tid.
- Förmedla relevant och tillräcklig lägesinformation inom rimlig tid.
- Samordna beslutsfattande mellan berörda organisationer.
- Prioritera resurser och åtgärder i samverkan med berörda organisationer.
- Webbaserat informationsstöd används som ett stöd för att samordna information och skapa en gemensam lägesuppfattning (a.a.:57).

I Krisberedskapsmyndighetens, KBM, allmänna slutsatser från övningen framgår att ytterst få myndigheter har tillämpat eller förstår begreppet ”gemensam lägesuppfattning”. I de flesta fall arbetar myndigheterna mot att skaffa sig en ”lägesbild”. Arbetet med att skapa en ”lägesbild” är ofta mycket operativt orienterat och omfattar få av de gränsöverskridande dimensioner

som bör finnas med i en ”gemensam lägesuppfattning”. Även i de fall då myndigheterna under övningen har arbetat för att skapa en gemensam ”lägesbild” finns stora skillnader i vad myndigheterna avser ligga i begreppet ”lägesbild” eller ”ett samlat grepp på läget” som det också uttrycks. Vidare är myndigheterna nästan uteslutande fokuserade på att skapa en lägesbild utifrån den egna myndighetens perspektiv och behov. Ofta fattas beslut endast utifrån myndighetens egen lägesbild utan hänsyn till eller samråd om de sammanlagda tillgångarna eller behoven (a.a.:58f).

Kommunernas kontakt med sektorsmyndigheter och andra geografiskt ansvariga myndigheter varierar under övningens gång och mellan de olika kommunerna. Oftast vet de vilka de skall kontakta angående situationen, men i början av övningen fokuserar de på internt arbete i ganska hög grad, vilket leder till att de inte följer upp kontakter med andra aktörer.

Kontakterna med andra myndigheter etablerades under övningens gång och gick från att vara ganska otydliga och problematiska till att fungera riktigt bra (a.a.:64).

Som observatör upplever jag att tempot i övningen är mycket högt på så sätt att flera stora händelser med snabbt förlopp inträffar under de två dagarna. Innan bilden av en händelse hinner utvecklas eller hanteras av kommunens centrala krisledningsgrupp inträffar nästa händelse, som inte heller hinner hanteras innan tredje händelsen inträffar osv. Konsekvensen för hela övningen blir följande:

Övningsdeltagarna upplevde det problematiskt att hämta in, bearbeta och förmedla relevant och tillräcklig lägesinformation inom rimlig tid (a.a.:69).

Trots detta lyckas kommunen under en presskonferens kommunicera samordnat med media och allmänhet, vilket är en annan övergripande målsättning med övningen. Informationsbrist och det svåra i att fatta beslut på bristfällig information är något som inte går att helt undvika under en kris. I utvärderingen av hela övningen framgår följande:

Det är talande att majoriteten av de övade anser att deras organisation förmedlade relevant och tillräcklig information inom rimlig tid till andra, medan majoriteten samtidigt anser att de inte fick relevant och tillräcklig information av andra inom rimlig tid. Räddningstjänsten och polisen var de organisationer som hade mest information om den operativa situationen och händelserna och läget på marken (a.a.:69).

Räddningstjänsten reflekterar över att de vid en händelse fokuserar påtagligt mycket på sin egen uppgift och glömmer bort samhället i stort, dvs. det större sammanhang de agerar inom och utgör en viktig del i. En konsekvens blir att det samhällsliga perspektivet inte kan tillvaratas i tillräcklig utsträckning.

Att det inte fanns tillräcklig kunskap eller tid för att reflektera över situationen i ett större sammanhang var ett av grundproblemen. Resultatet blev att viktig information stannande kvar inom en sektor, eller hos en enskild myndighet (a.a.:70).

Samverkansövningen verkar ha inneburit ett test på organisationens förmåga, ytterst ett test på krisberedskapssystemets förmåga. Vilken sorts lärande som övningen genererar hos deltagarna har inte utvärderats. Det som är mycket positivt inför övningen

... är att så många av de brister som upptäcktes under planeringsprocessen redan har åtgärdats och förbättrats/.../Många deltagare har sagt att förberedelserna inför övningen kändes minst lika viktiga som själva övningen, om inte viktigare (a.a.:124).

Syftet med övningen, dvs. öka kompetensen/färdigheten gällande samhällets krishanteringsförmåga, ”uppfylldes till viss del redan under planeringsprocessen” enligt utvärderingarna. Många deltagare anser att de har fått:

...ökad kunskap gällande andra myndigheters ansvar, mandat och resurser; insikt i vilken kompetens andra myndigheter besitter; en ökad förståelse för helheten och komplexiteten i krisberedskapssystemet; bättre förståelse för hur Regeringskansliet arbetar och fungerar; ett utmärkt kontaktnät (a.a.:124).

Mycket i utvärderingen tyder på att deltagarna ökat sina faktakunskaper under övningen, dvs. har fått reproducerad kunskap. Enligt vad som framkommer av utvärderingarna behöver samverkansförmågan förbättras. Samverkansförmågan verkar handla om kunskapsbildning. Om kunskapsbildning ska komma till stånd behövs, enligt teori och tidigare forskning (Ellström 1996; Holmstrand & Härnsten 2003), reflektion, dialog och konsekvenstänkande. Att bygga upp förmågan att samverka förefaller kräva avsevärd tid att bygga upp. Tidsåtgången verkar ha underskattats, som framgår av nästa citat. Den tid som krävs för synergieffekter står inte till buds under en pågående samhällskris eller under en samverkansövning. Tid måste istället avsättas i förväg (föreskedet), som många har uttryckt i utvärderingen (KBM dnr 0887/2006). Planeringsprocessen anses vara minst lika viktig som själva övningen, eller till och med viktigare.

Det visade sig under övningen att steget till att överhuvudtaget uppnå någon slags gemensam lägesuppfattning var mycket stort. Att sedan prioritera resurser och fatta beslut utifrån en gemensam lägesuppfattning var en ännu större utmaning. Ofta baserade de övade myndigheterna och organisationerna sina beslutsunderlag huvudsakligen på egna tolkningar av den information som fanns tillhands. Ganska sällan stämde de av informationen med andra aktörer. De reflekterade sällan över vilka konsekvenser de egna fattade besluten skulle kunna få för andra aktörer och vilka man därmed borde informera (a.a.:73).

Utifrån Mezirows (1991, 1996 a,b; se *Tidigare forskning*) teori om transformativt lärande tycks lärandet i övningen framför allt innebära breddning av eget perspektiv. Varken skifte av perspektiv eller överskridande av perspektiv kan ske. Förutsättningar för kunskapsbildande lärande är därför små, framför allt beroende på det höga tempot. Perspektivförändringar kräver tid, omfattande interaktion och socialt samspel för att synergieffekter ska bildas. Förutsättningar för detta saknas. Utifrån Berlin & Carlströms (2009) resultat tyder utvärderingen av SAMÖ 2007 på att parallell samverkan övas, däremot knappast synkron (som jag jämför med koordinerad) eller semisynkron (till hälften koordinerad) samverkan, se vidare not 18. En slutsats är att övningen ger begränsade förutsättningar att utveckla samsyn och bilda gemensam uppfattning med synergieffekter. Det finns föga utrymme för de enskilda individerna att utveckla sin *samverkansförmåga*. Utifrån Ödlunds (2007) resultat kan en förklaring vara att scenariot är militärt präglat. Övningsformatet kan ses som en historisk avlagring från det tidigare säkerhetspolitiska paradigmet och dess traditioner. Utifrån synsättet att ledning och samverkan är två motstridiga perspektiv tycks de arrangerande aktörerna ha reproducerat övningsformatet utifrån ett hierarkiskt ledningsperspektiv istället för ett samverkansperspektiv. Språkbruket att benämna övningsdeltagarna som representanter för ”övade myndigheter och organisationer” (se citatet ovan) tyder på en subjekt-objekt-relation. Planeringen av övningen har troligtvis skett i subjekt-subjekt-relationer. Det innebär i så fall att planeringen av övningen har haft mer gynnsamma förutsättningar och blir kunskapsbildande i högre grad än själva övningen.

Samverkansövning 2008 – observationer på länsstyrelse

Övningen genomförs i likhet med den förra övningen i form av en simuleringsövning med ett motspel under två dagar våren 2008. Krisberedskapsmyndigheten, KBM, står för övningen. Antalet övade personer uppgår till cirka 600. ”Scenariot omfattar logiska antagonistiska attacker i form av störningar mot det finansiella systemet och betalningsväsendet i Sverige”. Syftet med övningen är att ”Stärka samhällets generella förmåga att hantera en allvarlig samhällskris med stora förtroendeproblem. Ge övade aktörer möjligheter att bedöma, pröva och utveckla sin egen organisations förmåga att upprätthålla förtroendet för den egna organisationen”. Det övergripande målet är således att ”övade aktörer” skall anse ”att de utvecklat sin förmåga att i samverkan upprätthålla förtroendet för samhällets institutioner vid en samhällskris”. Ett delmål är att ”Aktörerna samordnar sina krishanterande åtgärder och beslut (gemensam lägesuppfattning)”. Ett preciserat mål är att ”Aktörerna fattar beslut och vidtar åtgärder utifrån en gemensam uppfattning om läget och konsekvenserna (gemensam lägesuppfattning)” (KBM dnr 1470/2007).

Övningen har också ett bakgrundscenario i form av omvärldsbevakning i en övningsstidning, Krispressen, vilket ”de övade” kan ta del av före övningen. Några arrangerande aktörer öppnar upp för samverkan med andra aktörer utifrån artiklar i Krispressen under omvärldsbevakningen före övningen. När många aktörer väljer att inte delta aktivt i denna fas av övningen får de ge upp sitt initiativ till samverkan i förväg (föreskedet). KBM har inte ställt några krav på att alla aktörer i övningen även skall delta i denna inledande fas (KBM dnr 1470/ 2007: 20).

KBM utvärderar övningen med hjälp av 13 personer. De arbetar utifrån samma underlag och besvarar frågor vid åtta olika tillfällen under övningen (a.a.:67). Bland 39 olika aktörer övar länsstyrelsens krishanteringsstab, där jag är observatör och utvärderare. Efter utvärderingens slut får samtliga ”övade” möjlighet att svara på en enkät (a.a.:68).

Den observerade länsstyrelsens krishanteringsstab består av fem grupper nämligen, ledning, stab, information, analys och lägesdetalj (lägesdetaljen tar fram läget hos olika aktörer). Dessutom övas VB-funktionen (vakthavande beslutsfattare) och arbetsutskottet dvs. det Regionala rådet för krisberedskap och skydd mot olyckor. Från arbetsutskottet deltar representanter från polismyndigheten i länet, Vägverket, Banverket, landstinget, en representant från länets kommuner och en representant från bank- och försäkringsväsendet. Sammanlagt deltar cirka 30 personer i övningen. Nio länsstyrelsespecifika mål finns, exempelvis: kunna upprätta och förmedla en regional lägesbild samt lägesuppfattning/kunna kommunicera denna med ”omvärlden”. Länsstyrelsens enkät besvaras av 26 deltagare. Direkt efter övningens avslutning genomförs ett två timmars utvärderingsmöte.

Av både enkäten och det efterföljande utvärderingsmötet framgår att ”skapa och förmedla en lägesbild inte alltid är enkelt”. Deltagarna kommer inte fram till en gemensam lägesbild eller lägesuppfattning om/av händelserna och därmed inte heller till dess konsekvenser. Däremot finns sektorsbilder per verksamhet. Ordningsmakten, exempelvis, har problem med att upprätthålla ordning och säkerhet. Deltagarna konstaterar att de kunde ha varit bättre på att upprätta och förmedla en regional lägesbild/lägesuppfattning. Första övningsdagen hinner deltagarna inte tala med varandra och de känner inte alltid till varandras uppdrag. De som övade upplever ändå en nytta av att samverka med varandra. Andra övningsdagen upplevs ha ett lugnare tempo, ”mycket tack vare att roller och ansvarsfördelning blir tydligare” (Länsstyrelsens utvärdering, utkast 2008-06-04).

Av mina observationer framgår bland annat följande. Några aktörer är obekanta med stabsmetodik och även med övningsspelet och önskar få veta varandras funktioner ”hur hänger det hela ihop.” Den som har tidigare vana och erfarenheter av denna verksamhet dominerar och får ofta tolkningsföreträde till hur övriga deltagare skall uppfatta och agera inför det som händer under övningen. Det tycks krävas särskild kunskap om hur övningar och stabsmetodik fungerar. Flera frågor och problem är relaterade till övnings-

formatet. Det leder till en osäkerhet om frågorna är riktiga frågor eller av övningsteknisk karaktär. De övningstekniska frågorna ger upphov till nya frågor, exempelvis ”ska jag slå nolla först?” för att ringa. Kommentarer som ”det är enklare i verkligheten” eller ”hur hänger det hela ihop?” kan tyda på att särskild ”övningskunskap” krävs.

Händelser (inspel)en var intressanta, men väldigt många till antal och väl långa. Om flera regionala och kommunala aktörer hade deltagit, som kommunerna och (Sveriges Radio i) länet, hade många övningstekniska svårigheter undvikits. Övade upplevde inte motspelet som realistiskt då det fanns en kommunrepresentant som skulle representera alla xx kommunerna i länet. Informationen blev inaktuell mycket snabbt och övade fick då återigen kontakta motspelet. Brister i informationsflödet försvårade analysen av läget. Motspel media/Krispress ansågs inte ha realistiska frågor i jämförelse med skarpa händelser (Länsstyrelsens utvärdering, utkast 2008-06-04).

Flera möten genomförs under övningen på länsstyrelsen. Ett telefonmöte med de andra som övade, ”övade aktörerna”, vilket KBM har kallat till, är en timma långt. Varje aktör förmedlar detaljrik information. Länsstyrelsen önskar istället kort och koncis information och bedömning av konsekvenser (a.a.). Att skapa en lägesbild tar lång tid. En av anledningarna är verifiering av informationen. ”De övade” diskuterar hur förmedlingen av lägesbild kan påskyndas (a.a.). Frågan är om länsstyrelsen kan

...förmedla information som inte är verifierad genom att betona osäkerheten i informationens tillförlitlighet/.../Frågan är viktig då beslutsfattande under en kris kräver förmåga att under tidspress och osäkerhet fatta beslut (a.a.:34f).

En utvärderingsrapport sammanställs vid Försvarshögskolan (KBM:s dnr 1470/2007). Av denna framgår bland annat att förmågan att skapa en gemensam lägesuppfattning som kan tjäna som beslutsunderlag är ett allmänt problem hos alla som övar. Däremot lyckas sektorerna och enskilda myndigheter ta fram egna lägesbilder och lägesuppfattningar. Enligt utvärderingen är aktörerna ”mycket duktiga på att skapa och uppdatera lägesbilder över det egna ansvars- och verksamhetsområdet”(a.a.:30). Det finns dock brister i myndigheternas analyser ur ett helhetsperspektiv och det saknas i stor utsträckning analyser av de konsekvenser som krisen eventuellt kan få för samhället i stort. Följande är några slutsatser, lärdomar och utvecklingsbehov som anges i utvärderingen.

Aktörerna prioriterade inte samverkan och samordning utanför befintliga nätverk. Aktörerna hade inte tillräcklig kunskap om andra aktörers ansvars- och mandatförhållanden. Personliga kontakter och nätverk var ett viktigt incitament för samverkan. Det fanns ingen gemensam lägesuppfattning – stor osäkerhet rådde i fråga om vem eller vilka som hade ansvar för att sammanställa och sprida gemensamma lägesuppfattningar (a.a.:47-49).

Enligt utvärderingen utgör länsstyrelserna ett undantag. Inom sina respektive geografiska områden skapar de en regional lägesuppfattning (a.a.:30). Övningen visar att det finns utvecklingsbehov i krisberedskapssystemet. Samverkan och samordning i kriser bör förbättras exempelvis genom att

... tillskansa sig: kunskap om krisberedskapssystemets ramverk (lagar förordningar, instruktioner); förståelse för när och varför samverkan är viktigt i en krissituation; kunskap om andra aktörers ansvar och mandat i en kris. Vem gör vad och varför? – dels för att underlätta samverkan och samordnande åtgärder, dels för att kunna informera medier och allmänhet på ett förtroendegivande sätt. Förståelse för andra aktörers informationsbehov vid en kris. Hur andra aktörer påverkas av de beslut som fattas och de åtgärder som vidtas av den egna organisationen (a.a.:53).

Relevanta nätverk bör skapas i vardagen. Nätverk och nya kontaktytor skapas inte i en krissituation. Det är svårt att i en stressad situation och när stor osäkerhet råder ta kontakt med nya personer och organisationer som man inte känner sedan tidigare./.../Rutiner och former för att skapa samlade lägesuppfattningar bör klargöras (a.a.:54).

Även i denna övning tycks lärandet innebära breddning av eget perspektiv. Det egna perspektivet är aktörens perspektiv och individen är ett objekt som representerar sin sektorsansvariga aktör. I jämförelse med Berlin & Carlströms (2009) forskningsresultat (jfr *Tidigare forskning*) tycks SAMÖ 2008 främst ha övat parallell samverkan. Den samverkan i omvärldsbevakningen som har föregått övningen måste avbrytas när många aktörer väljer att inte delta. Utrymmet för de enskilda individerna att utveckla sin samverkansförmåga före och under övningen är begränsat. Alla ”övade aktörer” (utom länsstyrelserna) har problem med att skapa en gemensam lägesuppfattning som kan tjäna som beslutsunderlag. Det samhälleliga perspektivet kan inte tillvaratas och tillgodoses mer än på regional nivå. Enligt länsstyrelsens egen utvärdering är det svårt att skapa en gemensam lägesbild. Deltagare som är mer vana vid övningsformatet intar ett dominans- och hegemoniperspektiv, vilket skapar risk för groupthink/negativ synergi. Organiseringen av krishanteringsstaben i fem grupper med skilda funktioner tycks ha minskat förutsättningarna för samverkan och kunskapsbildning. En slutsats är att även denna övning har givit begränsade förutsättningar för att utveckla samsyn och bilda gemensam uppfattning med synergieffekter, ett mervärde. Scenariots civila karaktär ändrar inte den kunskapssyn som övningsformatet representerar. Kunskapssynen uttrycks bl.a. i språkbruket som indikerar att individer är objekt som förväntas reagera på händelser (inspel) från en motspelsorganisation (motspel). Motspelet agerar subjekt. Enligt mitt synsätt gynnar en subjekt-objekt-relation kunskapsbildning i lägre grad än en subjekt-subjekt-relation. I enlighet med tradition och historiska avlagringar tycks själva övningen vara fokus istället för den kunskapsbildning som kan äga

rum i förväg (föreskedet) och då omvärldsbevakningen kan indikera att en kris är under uppsegling.

Kunskapsmöten i krisberedskapssystemet

Kunskapsmöten svarar mot KBM:s samordnade uppdrag och genomförs för att utveckla och stimulera samverkan i krisberedskapssystemet. Myndigheten genomför försök med kunskapsmöten tillsammans med experter vid länsstyrelserna, nämligen socialdirektörer 2005, jurister 2006, miljövårdsdirektörer 2007 och informatörer 2008. Som tidigare har beskrivits i *Kunskapsmötets arbetsätt* sätts forskningscirkelns grunder upp som kriterier inför planeringen av mötena.

Kunskapsmötets *syfte*, som framgår av inbjudan, är att 1) identifiera lagrum och regelverk vid händelser som hotar grundläggande värden och kräver samordnade insatser, 2) öka kunskapen om vilka aktörer som blir inblandade och känna till deras roller, ansvar och resurser i olika scenarier, 3) skapa förutsättningar för samsyn. *Målet* med kunskapsmötena är att deltagarna ska 1) öka sina kunskaper om hanteringen och ansvarsfördelningen i de aktuella scenarierna, 2) bidra till att utveckla samverkan både inom länsstyrelsen och mellan berörda sektorsmyndigheter. En målsättning är också att 3) resultatet från de olika kunskapsmötena skall utgöra ett stöd i det fortsatta arbetet för att utveckla samhällets krishantering.

För att utveckla och stimulera samverkan krävs förutsättningar för helhetssyn och ett sammanhang. Sammanhanget skapas med hjälp av scenarioteknik. Förutsättningar för helhetssyn skapas med hjälp av representanter från krisberedskapssystemet. KBM utformar kunskapsmötet på ett sådant sätt att ett tvärsnitt av krisberedskapssystemet är representerat. Tvärsnittet är inte vilket tvärsnitt som helst eller ett slumpvis valt tvärsnitt. Istället är det en spegling av krisberedskapssystemet. Tvärsnittet har erhållits genom ett metodiskt tillvägagångssätt som går ut på att skapa helhetssyn genom att arrangera kunskapsmötet för en fiktiv samhällskris. Konkret innebär det att välja ut scenariospecifika representanter för såväl central, regional och lokal nivå som för sektorsmyndigheter och geografiskt områdesansvariga myndigheter. Kunskapsmötena betecknar en kunskapsbildande process, dvs. utvecklar ny kunskap.

Min roll som forskare är att svara för idén och att handleda i planeringen av kunskapsmötena. Forskarens lärandeperspektiv innebär två saker: *För det första* under planeringen reflektera över hur lärandet kan arrangeras för att skapa gynnsamma förutsättningar för kunskapsbildning. Sådana förutsättningar utöver helhetssyn och sammanhang (se ovan) är att kvalitetssäkra idén med försöket. För att utveckla nya kunskapsbildande former exempelvis kunskapsmöten visar det sig att en sakkunnig arbetslivspedagog behövs så att planeringsgruppen kan tillämpa arbetssättet för kunskapsbildning. Idén med kunskapsmötet skulle snabbt förfläckas och gå förlorad om ingående

kunskap saknas om exempelvis kunskapssyn, synsätt på lärande och vilka de fastlagda kriterierna är för att kunskapsmötet ska leda till kunskapsbildning. En tänkbar förklaring kan vara en vana att utbildning och lärande oftast handlar om kunskapsförmedling.

För det andra innebär lärandeperspektivet att observera episoder och notera tidpunkt under själva kunskapsmötet. Observationerna analyseras sedan ur ett lärandeperspektiv, hur gör deltagarna exempelvis för att överskrida perspektiv, vidga sina respektive bilder, hur reflekterar de för att utveckla sin metakognitiva kunskap?

I det följande beskrivs två försök med kunskapsmöten: juristernas kunskapsmöte (Persson 2006; KBM, dnr 0974/2005) och miljövårdsdirektörernas två kunskapsmöten i oktober och november 2007 (KBM, dnr 0643/2007). Resultatet baseras på skriftliga enkäter under juristernas kunskapsmöte och på en elektronisk enkät⁴¹ en tid efter miljövårdsdirektörernas två kunskapsmöten. Att planera och genomföra kunskapsmötena blir en lärandeprocess för arbetsgruppen. Följande kan således ses som en beskrivning av gruppens kunskapsbildning om kunskapsmöten för samverkan inom krisberedskapssystemet.

Juristernas kunskapsmöte 2006

För att reda ut roller och ansvar mellan olika myndigheter och instanser under samhällskriser då flera sektorer och myndigheter i samhället påverkas är jurister en strategisk målgrupp. Jurister vid myndigheterna förväntas vara de som kan svara på vad myndigheten har för roll och ansvar i olika sammanhang. Att ge ett heltäckande svar när något inträffar som ingen någonsin har varit med om eller kan föreställa sig kan innebära svårigheter. Särskilt i det akuta skedet när krisen är ett faktum och alla är överraskade ligger det nära till hands att först och främst svara för den egna myndighetens roll och ansvar. I efterhand kan det visa sig att ansvarskedjan har luckor eller att roller och ansvar är otydliga och får allvarliga konsekvenser för krishanteringen. Därför kan jurister behöva diskutera roller och ansvar i förväg.

Försöket med kunskapsmötet för jurister initieras och planeras av en arbetsgrupp som har bildats redan 2000 på länsstyrelsernas initiativ av försvarsdirektörerna. Arbetsgruppens syfte är att utveckla länsstyrelsernas kompetens för det nya krisberedskapssystemet som har trätt i kraft 2002 (jfr *Bakgrund*). Gruppen förstärks med representanter från målgruppen, dvs. jurister från länsstyrelserna, sektorsmyndigheterna och Sveriges kommuner och landsting. En representant från KBM som också är forskare (jag själv) deltar från början. Arbetsgruppens vilja med kunskapsmötet är tvåfaldigt: dels att utveckla samverkan av krisberedskapen genom att bygga på en pedagogik

⁴¹ Så kallad QuestBack. Enkäten skickas ut till deltagarnas e-postadresser och är utformad så att anonymiteten skyddas. Även sammanställningen av enkätsvaren är elektronisk.

som svarar mot uppdraget för länsstyrelserna och KBM, dvs. att samordna insatser för kompetensutveckling och sprida kunskap för att hantera konsekvenser av samhällskriser, dels att skapa goda förutsättningar för dialog och reflektion. Utmaningen ligger i att skapa en arena som gynnar delaktighet och engagemang för samtliga deltagare, se *arbetslivspedagogisk forskning* ovan. Kunskapsmötet måste ske på så likvärdiga villkor som möjligt (Härnsten 2006:400). Helhetssyn skapas när var och ens kunskap är lika viktig för alla i gruppen. Dialogen och ömsesidigheten i mötet behöver gynnas för att ny kunskap ska utvecklas (Holmstrand & Härnsten, 2003:252). Då uppnås också en demokratisk kunskapsprocess. En sådan är särskilt viktig eftersom varje myndighet behåller sitt ansvar i enlighet med ansvarsprincipen.

Försöket med kunskapsmöte för jurister genomförs i januari 2006. Inbjudan skickas ut tre månader i förväg. De inbjudna, som representerar samtliga 21 länsstyrelser, sex kommuner, några landsting och 20 sektorsmyndigheter, väljer mellan sex olika scenarier. Scenarierna skickas till deltagarna i förväg liksom ett tillhörande frågebatteri och förstudiekrav i syfte att kunskapsmötet skall bli effektivt. I varje scenariogrupp finns ordförande och sekreterare utsedda i förväg och datorer med projektorer så att alla kan se hur dokumentationen växer fram på en skärm. Utgångspunkten är sex fiktiva samhällskriser som hotar grundläggande värden och kräver samordnade insatser: extremt väder med höga vattenflöden, pandemi – fågelinfluensa med folkhälsoperspektiv, terrordåd, radioaktiv strålning, IT-attack och mul- och klövsjuka. Scenarierna utgör ett gemensamt problem på så sätt att alla ansvariga myndigheter i enlighet med krisberedskapsförordningen (SFS 2006:942) har ansvar för krissituationer och samverkan (5 §). Deltagarna har dialoger i sex grupper under två dagar. Merparten av kunskapsmötets tid tillbringas i scenariogrupper. Vissa delar genomförs i plenum: inledningen, en presentation av krisberedskapssystemet och en programpunkt som illustrerar dialogformen, samt ett pass om mänskliga rättigheter vid svåra påfrestningar på samhället i fred och avslutningen. Illustrationen av dialogformen handlar om erfarenheter från stormen Gudrun och genomförs av chefsjuristen och beredskapsdirektören i ett av de drabbade länen.

Val av fortsättning, dvs. hur dokumentationen från grupperna skall hantteras och hur en eventuell uppföljning skall gå till diskuteras av arbetsgruppen. Gruppen beslutar till en början att skicka ut all gruppdokumentation till samtliga deltagare vid kunskapsmötet för eventuella synpunkter och kompletteringar. Därefter gör arbetsgruppen en sammanställning. Vissa län har sedan följt upp dokumentationen och fördjupat arbetet tillsammans med kommunerna.

Utvärdering av kunskapsmötet genomförs i form av två enkäter, en efter första dagens slut och den andra efter andra dagens slut. Av 86 deltagare, 51 män och 35 kvinnor, svarar 77. Arbetsgruppen besvarar inte enkäten. Resultatet finns i bilaga 6.

Försöket med kunskapsmötet har lockat många deltagare och konsekvensen blir att antalet deltagare i scenariogrupperna blir stort. Ändå tycker en klar majoritet, dvs. 55 st. eller 71 procent, att antalet är lagom. Med kunskapsmötets syfte (se ovan) blir sammansättningen i scenariogrupperna särskilt viktig. Sena återbud pga. sjukdom innebär frustrationer i scenariogrupper där bl.a. jurister från rikspolisstyrelsen eller landstinget saknas. Kunskapsmötets form och sammansättningen av deltagarna har skapat förutsättningar för en helhetssyn på så sätt att var och en bidrar med sin kunskap och erfarenhet. Gruppen får klarhet i hur helheten för samhället fungerar, finner luckor, oklarheter eller överlappningar i lagstiftningen.

Hur deltagarna gör i mötet kommer i viss mån fram i enkätsvaren, se bilaga 6. Det som underlättar arbetet i scenariogrupperna är t ex ”att alla deltog och hade något att komma med” och att deltagarna tar ett ”gemensamt ansvar för processen och resultatet”. ”Sammansättningen av gruppen bidrog till att gruppen kom framåt”. ”Det utsända materialet (scenario, frågor och förstudiekrav) var bra och underlättade att diskussionerna snabbt kom igång”. Även ”en skicklig sekreterare och tekniska hjälpmedel” underlättar. Det mest frustrerande är när viss kompetens saknas, t ex jurist från polisen eller landstinget.

En klar majoritet, 81 procent, tycker att kunskapsmötet är en framgångsrik form för att underlätta samverkan och 85 procent tycker det är värdefullt att träffa andra jurister och diskutera kring ett scenario. Kunskapsmötet skapar förutsättningar för samsyn kring hur en samhällskris kan hanteras anser 72 procent. Det finns fortfarande många oklarheter: ”Ett avstamp har skett men mycket återstår innan samsyn finns” anser en i enkäten. Det mest positiva med kunskapsmötet är dialogen med andra, att utbyta erfarenheter:

På det stora hela var det en utomordentligt bra konferens, en av de bästa jag varit på faktiskt. Att sitta i grupper och arbeta och lära känna varandra var oerhört lärorikt. I vår grupp gick arbetet prestigelöst och med ett givande och tagande som var bra.

Kommentaren tyder på att deltagarorienterade kunskapsmöten ger en demokratisk kunskapsprocess med ömsesidighet som gynnar samverkan. Är det då scenariotekniken som gör kunskapsmötet attraktivt? Scenarioteknik används även under SAMÖ men på ett annat sätt. Till kunskapsmötets scenarier finns frågor som deltagarna har fått tre veckor innan mötet, vilket innebär att de kan förbereda sig, medan deltagarna under SAMÖ överraskas av olika händelser (inspel). Kunskapsmötets utformning tycks tilltala jurister i offentlig verksamhet i vårt samhälle. Kunskapsmötet verkar ge synergieffekter, dvs. ett mervärde och gynna utvecklingen mot ett säkrare samhälle där samverkan underlättas.

Miljövårdsdirektörernas kunskapsmöte 2007

Miljövårdsdirektörernas kunskapsmöte har liknande uppläggning som juristernas kunskapsmöte. Det som skiljer kunskapsmötena är att miljövårdsdirektörerna i större utsträckning själva har utformat både scenarier och frågor som bör avhandlas under mötet. Tre scenarier, fiktiva samhällskriser, har tagits fram i samarbete med ledande myndigheter inom respektive område: extremt väder med höga flöden, stor kemikalieolycka och omfattande oljepåslag mot stränder i flera län.

Miljövårdsdirektörernas kunskapsmöte sker vid två tillfällen: det första i Malmö 24-25 oktober 2007 med 38 deltagare, 25 män och 13 kvinnor, och det andra på Arlanda 21-22 november 2007 med 39 deltagare, 28 män och 11 kvinnor. Av Malmödeltagarna besvarar 27 den elektroniska enkäten och 33 av Arlandadeltagarna. I fortsättningen gör jag ingen skillnad på svaren vid de två tillfällena. Programmet är i stort sett detsamma. Vissa justeringar har gjorts av inledningen efter första omgången, exempelvis att ett pass om krisberedskapssystemet utgår och att kunskapsmötets dialogform illustreras genom att två personer, ordföranden för arbetsgruppen och forskaren (jag själv), resonerar om kriterierna för kunskapsmötet.

Mötet *initieras* som ett önskemål från länsstyrelserna att miljövårdsdirektörer är intresserade av ett kunskapsmöte. Representanter för miljövårdsdirektörerna väljs i deras intresseförening. Planering och förberedelser påbörjas ungefär ett år innan kunskapsmötenas genomförande. Som en del i förberedelserna beslutas att närmare undersöka intresse för och kunskaper om krishantering. Detta genomförs som en enkel webbenkät av miljövårdsdirektörernas representanter sommaren 2006. Enkäten ger följande resultat: Drygt 60 procent uppger att de inte har någon roll i länsstyrelsens krisledningsorganisation. 65 procent anser sig vara dåligt eller inte alls insatta i hur det svenska krisberedskapssystemet fungerar. 53 procent anser sig vara dåligt eller inte alls insatta i lagen om skydd mot olyckor. Ca 1/4 av dem som har svaret är utsedda till vakthavande beslutsfattare, VB eller tjänsteman i beredskap (TiB). Ca 1/4 har genomgått regionala samverkanskurser med samverkande myndigheter. Endast 4 uppger att de har hanterat något skarpt larm i sin roll som VB. Drygt hälften uppger att de inte har fått någon utbildning i krisberedskap inom egen myndighet. 11 svarar att de agerat i krisledningsorganisationen i samband med särskild händelse. Mer än hälften saknar i sin organisation dokumenterade rutiner vid särskild händelse inom eget ansvarsområde där länsstyrelsen har operativt ansvar. Det råder stor enighet om att kunskapsmöte om krisberedskap behövs.

Resultatet av enkäten visar att det finns intresse och behov av ett kunskapsmöte. Enkäten fyller även en förankrande funktion för planeringen. Utgångspunkten för kunskapsmötets deltagare är ett *gemensamt problem*. Det utformas med hjälp av scenarier. Att på förhand reda ut vilka aktörer som kan tänkas ha en funktion, roll eller ett ansvar i de olika scenarierna kan leda

till ökad kunskap. Denna kunskap kan visa sig vara avgörande för förmågan vid krishantering även i andra händelser. De tidigare försöken med kunskapsmöten visar att en viktig förutsättning för kunskapsbildning är att alla aktörer i ett visst scenario, som kan tänkas bli berörda, ha en funktion eller ett ansvar av något slag, är representerade. Sektorsansvaret innebär att de berörda aktörerna deltar i planeringen av kunskapsmötet för att utveckla frågeställningar och för att dokumentera kunskapsbildningen.

Inbjudan skickas ut den 5 juni 2007. Den innehåller syfte, mål, förkunskapskrav och program. Två tillfällen med skilda platser anges. I anmälan väljer de inbjudna dels vilket tillfälle, dels vilket scenario de önskar delta i. Efter anmälningstidens utgång, den 3 september, fördelar arbetsgruppen de anmälda i enlighet med deras önskemål men med vissa justeringar för att få en jämn balans mellan försvarsdirektörer och miljövarddirektörer i scenariogrupperna. Scenarierna skickas ut några veckor innan kunskapsmötet äger rum för att deltagarna skall studera scenariot och fundera på frågorna. Ordförande och sekreterare väljs bland dem som anmält sig. De tillfrågas och efter samtycke får de skriftlig information om deras funktion i gruppen.

Efter inledning i plenum påbörjas mina *observationer* i grupprum för respektive scenario. I både Malmö och på Arlanda observerar jag i gruppen som arbetar med scenariot för extremt väder. I båda fallen öppnar ordföranden mötet och gruppdeltagarna presenterar sig. Sektorsmyndigheternas representanter berättar om sin myndighets uppgifter. Sedan startar arbetet med att besvara frågor.

Malmö: Efter 30 minuter noterar jag att det tar tid innan deltagarna uppfattar sin roll. Flera sitter och lyssnar som om det är ett föredrag som ordföranden håller i. En deltagare börjar ställa frågor. Sekreteraren inser då att det han skriver måste kunna läsas av deltagarna och ökar därför textens storlek. En annan deltagare instruerar sekreteraren vad han skall skriva. Efter ytterligare 10 minuter kommer flera andra deltagare igång, interagerar och lämnar synpunkter. Efter totalt 45 minuter medverkar alla utom en i arbetet.

Arlanda: Efter 20 minuter har hälften av deltagarna aktivt medverkat i arbetet. Flera deltagare är nyanställda och har därför svårigheter att bidra. Ordföranden låter gruppens deltagare styra och kommentera fritt. Gruppen kommer på att det som är underförstått måste skrivas i text.

Jag upplever i båda fallen svårigheter att observera *hur* deltagarna gör när de skiftar och överskrider de olika perspektiv som finns företrädde i gruppen. När jag upplever att gruppens kunskapsbildande arbete fungerar glider min uppmärksamhet över till sakfrågorna. Mina noteringar kommer således att huvudsakligen handla om vad-frågor. Jag avstår från att referera dem, men anger följande som exempel:

Ingen betalar för miljön. Miljöintresset kommer i kläm. Inte ens i kris kan man tänka sig att någon går in och tar över ledningen. Därför lades utredningen om en krisledande myndighet ned. Det måste finnas tvingande krav på

samverkan. Samverkan är nyckeln, därför då får man in all den information som behövs för att fatta bästa beslut i en viss situation. Juridiken ger inte svar på hur alla situationer ska hanteras.

Som en del av *utvärderingen* av kunskapsmötena genomförs en elektronisk enkät, se bilaga 7. Av sammanlagt 77 deltagare, 53 män och 24 kvinnor, svarar 60. Av enkätresultatet framgår att sammansättningen av kunskapsmötets deltagare verkar vara den i särklass viktigaste uppgiften i planeringen av mötet. I enlighet med styrdokumentet (se ovan) är samhällets krisberedskap en uppgift för alla centrala myndigheter. En del i detta ansvar är att utbilda myndighetens personal. Om någon myndighet inte är representerad under ett kunskapsmöte är det mycket i enkätresultatet som tyder på att den kunskapsbildande processen stoppas upp. Spekulationer över vad och hur den frånvarande myndigheten agerar i en fiktiv samhällskris verkar vara mycket frustrerande för deltagarna. Enkätssammansättningen visar också att scenariot och frågebatteriet styr arbetet i grupperna. Blandningen av scenario och frågor blir förvirrande åtminstone i en av grupperna. Frågorna styr in lärandet på traditionellt kunskapsreproducerad kunskap och stoppar därmed den kunskapsbildande processen.

Frågorna var heltäckande, men som alltid blir frågorna alltför styrande och processen mer eller mindre mekanisk, dvs. det är frågorna som skall besvaras som får prioritet och inte problemställningarna.

Deltagarna önskar föra en dialog kring färre och mer strategiska frågor. Frågor bör vara av öppen karaktär för att deltagarnas inlägg ska fungera legitimerande. Ordföranden verkar ha en central uppgift både att stimulera alla att komma till tals och att vara garant för att samhällsperspektivet tillgodoses. Om gruppdeltagarna fastnar i sitt sektorsansvar kan det vara ordförandens uppgift att utmana gruppen med frågor som får gruppdeltagarna att utgå från ett samhälleligt perspektiv och vidga den horisontella bilden. Deltagarna uppfattar tydligen kunskapsmötets form tilltalande. Det mest positiva med kunskapsmötet ger 54 kommentarer, varav 11 gäller idén att mötas på lika villkor: ”Dialogen där alla deltog på samma nivå”. ”Övrigt” ger 16 mycket positiva kommentarer: ”Hoppas det anordnas fler liknande utbildningar”.

Deltagarna får svara på frågan om kunskapsmötets syfte att skapa förutsättningar för samsyn uppfylls. En klar majoritet av juristerna 72 procent, respektive 96 procent av miljövärdsdirektörerna svarar Bra eller Mycket bra. Utfallet visar entydigt att forskningscirkelns grunder kan användas för kunskapsbildning vid kunskapsmöten i krisberedskapssystemet (forskningsfråga 3). Teoretiska förutsättningar finns för att forskningscirkelns grunder även kan användas för att utveckla samsyn och bilda en gemensam uppfattning med synergieffekter som ger ett mervärde inför hanteringen av samhällskriser (forskningsfråga 4).

Mer tid och mer än ett kunskapsmöte krävs emellertid för att uppnå sam- syn och gemensam uppfattning med synergieffekter, mervärde. Ytterligare tid och kritisk reflektion krävs för att nå tillräckligt djup i sakfrågor. Det tar tid att ”sätta in sina egna kunskaper i ett större sammanhang”, se bilaga 8.

Resultat av kompletterande datainsamlingar ur lärandeperspektiv

Resultatet av de kompletterande datainsamlingarna sett ur ett lärandeper- spektiv kan sammanfattas på följande sätt, se figur 5:7. Hanteringen av de fyra inledningsvis refererade händelserna visar att den reproducerade kun- skapen är otillräcklig när ett samhälleligt perspektiv måste tillvaratas och tillgodoses. Om individens lärande ska leda till kunskapsbildning istället för reproducerad kunskap och ett anpassningsinriktat lärande avgörs genom va- let av metoder. Hur arrangemang och pedagogik kan utformas utgör föruts- sättningar och sammanhang för individens lärande. Detta är en utmaning ef- tersom kunskapsmötet kan leda till reproducerad kunskap eller kunskaps- bildning beroende på exempelvis ordförandens agerande, hur sammanhang eller frågor utformas. Övningar kan också leda till antingen reproducerad kunskap eller kunskapsbildning beroende på exempelvis om fokus ligger på att utveckla kunskap i förväg (föreskedet) eller under en kris.

	Kunskapsbildning	Reproducerad kunskap
A. Individ: Deltagare	Planering och förberedelser inför SAMÖ 2007 Planering av övningar Kunskapsmöten i de fall problemställningen står i centrum	SAMÖ 2007 procedurer SAMÖ 2008 övnings- formatet i sig Kunskapsmöten i de fall frågor tar över problem- ställningen
B. Grupp: Central krislednings- grupp i övad kommun Krisledningsstab på lst Kunskapsmötesgrupp	Ny kunskap utvecklas i - förberedelser inför SAMÖ - kunskapsmötet (ett sam- hälleligt perspektiv kan till- varatas)	SAMÖ 2007 SAMÖ 2008 Procedurer hur övnings- formatet fungerar

Figur 5:7 Resultat av kompletterande datainsamlingar på individ- och gruppnivå i förhållande till olika lärande- och kunskapsformer.

Ramfaktorer är gränssättande faktorer på olika nivåer och utgör förutsätt- ningar för lärande av olika slag (jfr figur 3:1). Kunskapsbildning verkar ha förutsättningar att äga rum genom att arrangera sammanhang inför kun- skapsmötet så att krisberedskapssystemet speglas, dvs. representanter deltar från myndigheter, kommunala förvaltningar och företag som berörs av det aktuella scenariot. Kunskapsbildning har förutsättningar att äga rum när del- tagarna har tid för reflekterande dialoger. Problemställning, sammansättning av deltagare och ordförandens roll är exempel på gränssättande faktorer för

att ett samhälleligt perspektiv ska tillvaratas. Den form av samverkan som övas under SAMÖ tycks oftast handla om parallell samverkan, sällan synkron, dvs. en aktiv, integrativ och dynamisk samverkan (Berlin & Carlström 2009:349; jfr *Tidigare forskning*). Reproducerad kunskap under samverkansövningar verkar handla om själva övningsformatet, procedurer, att deltagarna lär sig hur en SAMÖ går till. SAMÖ kan i bästa fall innebära ett test på hur krisberedskapssystemet fungerar eller för att identifiera styrkor, svagheter och vilka utbildningar som behöver sättas in.

Bilderna av en händelse skiljer sig väsentligt mellan vitt skilda aktörer som representerar exempelvis bank- och försäkringsväsendet, IT, ordningsmakten, kommuner och länsstyrelsen. Reflektioner över olika konsekvenser saknas, främst beroende på att övningsformatet inte medger sådan reflektion. Utvärderingen av samverkansövningen 2007 visar att deltagare anser att övningens syfte har uppnåtts redan före övningen. Denna lärdom lyckas inte arrangörerna tillvarata inför SAMÖ 2008. Planeringsprocessen 2007 innebär kunskapsbildning som bör ägnas större uppmärksamhet än vad som sker inför SAMÖ 2008. Den omvärldsbevakning som föregår SAMÖ 2008 måste avbrytas när flera aktörer väljer att inte delta. I enlighet med rådande tradition och historiska arv tycks själva övningen vara fokus istället för den kunskapsbildning som kan äga rum i förväg (föreskedet), då omvärldsbevakningen kan indikera att en kris är under uppsegling.

I förhållande till samverkansövningen 2007 är tempot 2008 betydligt lugnare, men ändå upplever deltagarna tidspress och stress första dagen. Det kan tolkas som att arrangörer i allmänhet underskattar tidsåtgången för kunskapsbildning. Det kan också tolkas som att övningsformatet är ovant. Som flera deltagare skämtsamt sa: "Klarar man en övning klarar man också en kris". En av "de övade" framhåller att övningen kunde ha inletts med ett seminarium där varje deltagare i den regionala övningen berättar om sin organisation, skyldigheter enligt lag, resurser av olika slag, organisation med mera. Ett sådant seminarium anser jag kan likna ett kunskapsmöte.

Den andra forskningsfrågan, dvs. hur gör deltagarna när de har olika bilder och möts, har i viss mån kunnat studeras med hjälp av observationer under kunskapsmöten. Den tredje forskningsfrågan, om forskningscirkelns grunder kan användas för kunskapsbildning vid kunskapsmöten i krisberedskapssystemet, har gått att testa i de genomförda försöken med kunskapsmöten och kan besvaras jakande. Mycket talar för att teoretiska förutsättningar finns för att forskningscirkelns grunder kan användas även för att utveckla samsyn med synergieffekter, ett mervärde, dvs. forskningsfråga 4 kan teoretiskt besvaras jakande. För att empiriskt visa detta krävs mer tid och fler kunskapsmöten.

6. Avslutande diskussion

I detta kapitel diskuterar jag svaren på de fyra inledningsvis ställda forskningsfrågorna. Syftet med avhandlingen är att öka kunskapen om förutsättningar för att utveckla samsyn och bilda gemensam uppfattning med synergieffekter, ett mervärde, vid kunskapsmöten mellan individer från olika organisationer när de samverkar i krisberedskapssystemet inför samhällskriser. Jag ser följande faktorer som förutsättningar för att utveckla samsyn och bilda gemensam uppfattning: A) individen, B) gruppen, C) organisationen och D) strukturen. Dessa faktorer utgör samtidigt fyra analysnivåer i avhandlingsarbetet. Resultaten från huvudstudien och studier av kompletterande dattainsamlingar ger en allsidig belysning av vilka förutsättningar som finns för att utveckla samsyn vid samverkan i krisberedskapssystemet.

Individnivån, A

Resultaten visar att samtliga informanter kan berätta om ibland mycket tidiga minnesbilder av sådant som de associerar med samhällskriser. Den känslomässiga upplevelsen, t ex rädsla vid oväntade och skrämmande ljud- och synförmimmelser som åskans blix och dunder eller reaflygplan gör att de minns händelser. Deras berättade minnesupplevelser tyder på framhämtningsavlagrad information och att våra minnen konsolideras kontinuerligt i det att de lagras allt djupare ner i minnets skikt (Solms & Turnbull 2005:157). Informanterna reflekterar medan de berättar om sina minnesbilder, både om föräldrarnas och sitt eget förhållningssätt, från olika händelser som de associerar med samhällskriser (forskningsfråga 1).

Bilder och föreställningar av samhällskriser, hur de uppkommit och förändrats

I likhet med tidigare forskning, som visar att individer gör skilda riskbedömningar, har informanterna olika bilder, dels bilder från den verksamhet de kommer från, dels djupare liggande bilder färgade av tidiga händelser i livet. Verksamhetsbilderna är medvetna bilder som successivt har vuxit fram under yrkesutbildning och erfarenhet från yrkesutövning inom en verksamhet i en samhällssektor. Djupare liggande bilder är däremot ofta förgivettagna och

oreflekterade bilder. För att belysa karaktären av dessa bilder använder jag metaforerna *trygga paradiset* och *orosmoln i paradiset*. Händelser tidigt i livet ger ofta oreflekterade persistenta djupt liggande mönster och bilder som associeras med samhällskriser. Vilket lärande som gör att dessa olika bilder uppkommer kan förstås på så sätt att informanterna konstruerar sin kunskap om samhällskriser på olika sätt. Lärandet skiljer sig på grund av skilda omständigheter och händelser. Att det har skett ett *uppmärksammande* är förutsättning för att sätta igång individens mentala aktivitet när avvikande händelser inträffar, exempelvis oväntad och skrämmande ljud- och ljusförmimelse. Informanterna berättar om sådana uppmärksammanden både från sin barndom och senare i livet. I tidigare forskning har betydelsen av uppmärksammandet som förutsättning för lärandet påtalats av bland andra Josefsson (1991) och Molander (1993).

Hur individen sedan *tolkar* eller reagerar på uppmärksammandet tycks vara avgörande för krishanteringen.

Informanter som har tidiga mönster med bilder från metaforen ”trygga paradiset” verkar tolka händelser som är avvikande naivt, välvilligt och förenklat. Genom att uppmärksamma men tolka det uppmärksammande i enlighet med sina tidiga naiva mönster förefaller det som om individen kan behålla sin bild av världen som metaforen ett ”tryggt paradiset” representerar. Någon kunskapsbildning sker inte så länge de tidiga mönstren är ändamålsenliga. Med hjälp av Crafoords (2001) skiss av den utvecklande dialogen, se figur 3:2, kan vi föreställa oss att det *trygga paradiset* uppstår i barnets inre referenssystem när de fem stegen fungerar, dvs. varje steg fungerar tillräckligt tillfredsställande. De fem stegen kan öka vår förståelse för hur informanterna har fått sitt förhållningssätt till händelser och berättelser om sådant som kan associeras med samhällskriser. Poängen är att föräldrarnas attityd till det som barnet uppmärksammar som avvikande sinnesintryck är avgörande för barnets fortsatta lärande. Om föräldrarnas förhållningssätt till avvikelser i omgivningen har varit positivt präglad i något avseende leder de i dessa fall till positiv upplevelse, som barnet upplever som en ”kick”.

Ur detta lärandeperspektiv kan konsekvensen bli att vi invaggas i en falsk eller naiv paradisdisk. De val dessa personer gör fortsättningsvis i livet står hela tiden i meningsfull relation till det förgångna och de tidiga erfarenheterna. Omskakande privata händelser tycks krävas, faktiska samhällskriser som 11 september 2001 eller stormen Gudrun 2005, för att ändra sådana persistenta djupare liggande mönster och föreställningar som metaforen ”trygga paradiset” innebär.

Jag finner att det gemensamma för intervjupersoner som har bilder som kan jämföras med metaforen *orosmoln i paradiset* är att de som barn har tagit in fler varseblivningar som har med avvikelser, hot, oro, risker och sårbarhet att göra. Min tolkning av detta är att uppmärksammandet av sådana varseblivningar leder till att de härbärgerar inre spänning och lär sig hantera den på ett sätt som tyder på tidig konfliktfylld anpassning, dvs. krislärande.

Den inre spänningen fungerar som drivkraft för lärandet. Att lära sig mera om det oroväckande och avvikande ser jag som en strategi för att vinna kontroll, vilket fungerar avspännande. Informanternas tidiga erfarenhet av konfliktfylld anpassning gör att de tycks ha blivit mer observanta för subjektivt erfarna avvikelser och oroväckande faktorer. På detta sätt verkar en benägenhet ha utvecklats att lägga märke till avvikelser och att uppmärksamma olika oroväckande nyanser i deras verklighet. Dessa intervjupersoner tycks tidigt ha använt krislärande. Av 7 kvinnor har 4 bilder som kan jämföras med metaforen orosmoln i paradiset. Av 29 män har 10 bilder i motsvarande kategori (jfr s.105 och figur 5:2). Det kan indikera att en könsskillnad kan finnas vad gäller karaktär av bilder som kan associeras med samhällskriser. Tidigare forskning av Enander & Hede (2004, Delrapport 1) har funnit liknande skillnader. I ett frågeformulär till samtliga kommunchefer, tekniska chefer, socialchefer samt räddningschefer i Sverige, totalt 1 101 personer (81,5 procent män och 18,5 procent kvinnor) fann de att inställningen till olika risk- och beredskapsfrågor skiljer sig signifikant mellan könen på två områden. Kvinnor anser i högre utsträckning att ”Sverige är ett sårbart samhälle” och att ”riskerna för allvarliga påfrestningar underskattas”.

Empirin tyder på att det finns en överensstämmelse mellan olika teorier om hur vi gör för att reducera den inre spänning ett uppmärksammande eller en viss information kan orsaka (Festinger 1957; Piaget 1970, 1972; Crafoord 2001; Bourgeois 2002; Wilhelmsson 2006; Halldén et al. 2008). Att en viss information uppmärksammas på skilda sätt av olika individer framgår av resultat inom riskforskningen. Individer gör skilda riskbedömningar visar Lajksjö (1996) och Strömgren (2006) (jfr *Tidigare forskning*). Säkerhetsivrare eller de med inifrånperspektiv tycks motsvara informanter med minnesbilder från metaforen *orosmoln i paradiset*. Riskförnekare eller de med utifrånperspektiv tycks motsvara informanter med minnesbilder från metaforen *trygga paradiset*. Att individer har olika typer av bilder av samhällskriser har Enander, Hede & Lajksjö (2004) också funnit i sina studier i svenska kommuner då 34 personer intervjuades (varav 32 män och 2 kvinnor). Att olika befattningshavare har delvis skilda bilder av risk- och krisproblematiken får implikationer för kommunal beredskap, anser de. Egna erfarenheter av en svår händelse ökar motivationen särskilt när befattningshavarna lyckats hantera krisen (Enander & Hede 2004, Delrapport 1:54). Stormen Gudrun exempelvis, innebär en framgångsrik krishantering för flera informanter i min huvudstudie.⁴²

⁴² Beträffande de 9 informanterna som inte går att placera i de båda nämnda kategorierna se vidare s. 195.

Krislärande

Resultatet tyder på att den teoritradition som kan följas från Festinger (1957), Piaget (1970, 1972), Crafoord (2001), Bourgeois (2002), Wilhelms-son (2006) till Halldén et al. (2008) är möjlig att använda. En fråga som jag ställt tidigare i avhandlingen är om informanternas lärande skiljer sig när de har skilda bilder av sådant som kan associeras med samhällskriser (jfr *Teorier om individens lärande* och *Resultat, figur 5:2*).

Mitt tidigare teoretiska resonemang av de tre stadierna innebär i krishanteringssammanhang att individen:

1) behåller sin tidiga naiva bild eller föreställning och implicita tolkning av verkligheten som metaforen ”trygga paradiset” representerar. I detta stadium kan ingen kunskap utvecklas. Jag menar att det ”trygga paradiset” leder till stagnation och gör ordspråket ”det bästa är det godas fiende” meningsfullt på ett nytt sätt när frågor om samhällskriser behandlas. Mina argument för detta resonemang är resultat från tidigare forskning på individnivå. Denna forskning behandlar ofta beslutsfattande under krishantering och gäller ofta informationshantering, stress och kognitiv förklaring (Sundelius et al. 1997; Stern 1999; Lindgren 2003). Den kognitiva förklaringen brukar vara att beslutsfattaren hellre agerar utifrån sin föreställning än utifrån ”en objektiv omvärld”. I fallstudier inom krishanteringsområdet används ofta rekonstruktion. Dessa rekonstruktioner visar att beslutsfattarens subjektivt skapade tolkningar tenderar att motverka rationellt agerande även i en kris, vilket kan vara förödande för liv, hälsa, säkerhet och grundläggande värden. Enligt Lindgren (2003) är skälen ”dels att individer har förutbestämda föreställningar om sin omvärld, dels det sätt på vilket människor tenderar att hantera information” (a.a.:27). Även i föreliggande forskningsprojekt har jag fått en bild av att individens tidigare erfarenheter och förväntningar påverkar agerandet.

2) behåller grunderna i sin tidigare naiva bild. Den tidigare implicita tolkningen av verkligheten blir till viss del explicit. I detta stadium kan fragmenterad kunskap utvecklas. För krisberedskapen är fragmenterad kunskap otillräcklig. God förmåga för krishantering kräver samsyn före krisen och gemensam lägesuppfattning under krishantering.

3) omkonstruerar även grunderna i sin tidigare naiva bild. I detta stadium utvecklas kunskap och en helt ny bild uppstår. Processen för denna kunskapsbildning benämner jag *krislärande* och kan beskrivas som konfliktfylld anpassning. När den uppmärksammade informationen inte passar in uppstår konflikt som individen löser genom att stanna kvar i konflikten och bygga om sin tidigare naiva bild. Det innebär att ett utvecklingsinriktat lärande kan ta sin början. Informanterna beskriver 11 septemberhändelsen på ett sätt som kan benämnas krislärande. Den har varken gått att avfärda (stadium 1) eller omtolka (stadium 2) eftersom den är övertydlig. På TV visas bilderna om

och om igen. Medier talar ideligen om händelsen. Människor uttrycker sina varseblivningar. Uppmärksammandet kan sägas vara sådant att det innebär att en gräns har passerats för informantens tidigare världsbild. Den gamla världsbilden försvinner. Informanten uttrycker ett konfliktfyllt kaos. Ett sådant krislärande är en tidskrävande och mentalt krävande aktivitet och kan ta lång tid i anspråk.

Utifrån ett kunskapsbildningsperspektiv kan resultaten från intervjuundersökningen tolkas som att individens bilder av sådant som kan associeras med samhällskriser ofta är persistenta, men att alla förr eller senare ändå tycks genomgå krislärande (jfr figur 5:2). Detta krislärande sker antingen abrupt som en chock eller som en successiv lärandeprocess. Dödsfall, sjukdom, andra personliga kriser eller samhällskriser som 11 septemberhändelsen är exempel på abrupt krislärande. Oroväckande händelser, epidemier som tidigare har varit långt borta och osannolika har kommit nära eller arbetet med risk- och sårbarhetsanalysen är exempel på en långsammare process.

De som har tillämpat krislärande redan i barndomen har längre erfarenhet och verkar i högre grad ha införlivat ett mönster eller vaksamhet för att tolka avvikelser, det atypiska och att reflektera över avvikelserna. Informanternas egna utsagor tyder på välutvecklad observationsförmåga. För dem som äger denna observationsförmåga innebär arbetet med exempelvis risk- och sårbarhetsanalyser inga direkta överraskningar. Deras tolkningsmönster innebär att de också verkar ha förmåga till konsekvenstänkande. Sammantaget innebär dessa förmågor ökad krishanteringsförmåga.

Kan då krishanteringsförmågan öka för aktörsrepresentanter i krisberedskapssystemet om de har kunskap om kunskapsbildningens mekanismer, bland annat kunskap om de ovan beskrivna stadierna i krislärandet? Kunskapen om stadierna i denna lärandeprocess kan ge förutsättningar att göra medvetna val. Som jag tolkar informanternas utsagor krävs en ny explicit tolkning av en uppmärksammas händelse för att en ny bild av verkligheten ska kunna utvecklas. Informanterna benämner denna tolkning som ett ”uppvaknande”, som att ”vrida om hjärnan”, ”bli nollställd” eller ett ”vakuum”. Resultaten från intervjuundersökningen tyder på att *välja* innebär också att *avstå*. I krishanteringen innebär valet att avstå från sin tidiga, naiva bild av världen, det ”trygga paradiset”. Att välja mellan det invanda och det ovana, okända, nya och dessutom högst oroväckande och katastrofala tycks vara en svårartad lärandeprocess för individen som kräver tid, reflektion och trygghet. Resultaten från intervjuerna om kommunernas arbete med risk- och sårbarhetsanalysen samt försök med kunskapsmöten tyder på detta.

Gruppenivån, B

Frågan om hur deltagarna (männen och kvinnorna) gör när de har olika bilder och möts undersöks på gruppnivå (forskningsfråga 2). Gruppenivån har

gått att studera dels i huvudstudien, dels i kompletterande datainsamlingar. I huvudstudien har jag fått data från intervjumaterialet och från observationer. I de senare fick jag data från enkät, utvärderingar och observationer.

Lösa nätverk istället för samverkansgrupper

Att kommunernas samverkansgrupper är lösa nätverk har betydelse för individernas lärande när de befinner sig i grupperna (jfr *Samverkansgruppen – grupp eller nätverk?*).

Med tillfälliga deltagare som endast representerar sin verksamhet eller förvaltning vid enstaka möten i nätverket finns begränsade förutsättningar för att samverkan skall utvecklas. Därmed är förutsättningarna för individuellt och dialogiskt lärande också begränsade. Ändå vittnar informanterna om att ett samverkanslärande har skett, främst i arbetet med risk- och sårbarhetsanalyser. Detta kan indikera dels att sammansättningen av kompetenser är avgörande för kunskapsbildning och för proaktiv hantering av samhällskriser, dels att arbetet med risk- och sårbarhetsanalysen har en form som gynnar kunskapsbildande lärande.

Samsyn och gemensam uppfattning?

Det övergripande syftet med avhandlingen är att öka kunskapen om förutsättningar för att utveckla samsyn och bilda gemensam uppfattning med synergieffekter, dvs. mervärde. Poängen med att utveckla samsyn är att samhällets aktörer först och främst ska kunna förebygga samhällskriser. Min tolkning av denna verksamhet är att den i stor utsträckning handlar om kunskapsbildning. Att utveckla samsyn är detsamma som att arrangera pedagogiska förutsättningar för dialogiskt lärande som ger individerna förutsättningar för kunskapsbildning. Som resultaten visar kan kunskapsmötet vara ett sätt att utveckla samsyn.

Gadamers (1997) horisontteori (jfr *Vetenskapsteoretiska utgångspunkter*) har gått att tillämpa på samverkansgruppens arbete och i kunskapsmöten. Gadamer säger att förståelse sker som en sammansmältning av förrent avskilda horisonter och att horisonterna inte kan framhävas på varandras bekostnad. Jag tolkar detta som att gruppdeltagarna synliggör sina skilda bilder (sektorsbilder) för varandra och i ett dialogiskt lärande ökar sin förståelse för varandras olika bilder så att en horisontell bild utvecklas (samsyn) och en gemensam uppfattning med synergieffekter bildas. I likhet med Wilhelmsson (1998) har jag funnit att begreppen aspekt, perspektiv och horisontsammansmältning är användbara för att förstå kunskapsbildning. När olika perspektiv tas under övervägande och samtalen omformar (transformerar) en aspekt till ett gemensamt och för var och en nytt perspektiv kan en gemensam uppfattning bildas, dvs. en horisontsammansmältning äger rum.

Informanternas utsagor om samverkan tyder på att samverkan utgör en individuell utmaning och i flera avseenden innebär ett lärande för individen. Deras utsagor är intressanta i förhållande till mina observationer under möten på så sätt att jag har observerat låg grad av interaktion mellan deltagarna. Det har funnits få möteshändelser eller dialoger att observera. Att horisontell kommunikation och interaktion är sparsam innebär att belägg för kunskapsbildning för att få fram en gemensam uppfattning är få. Sådana uteblivna möteshändelser kan enligt Belenky et al. (1986) ses som tystnad och tolkas som att deltagarna saknar röst, att andra personer högre upp i hierarkin besitter sanningen och att deltagarna tror att de själva inte kan lära sig. Låg grad av interaktion kan tolkas som att deltagarna är kunskapsmottagare och lyssnar på andra för att upprepa andras kunskap (jfr figur 2:4). Min tolkning av denna diskrepans mellan utsagor och observationer är att "händelser" istället har inträffat hos var och en av deltagarna. Min tolkning bygger jag dels på Piagets (1972) teori om assimilation och ackommodation, dels på teorier om hur begreppsförändring går till (t ex Halldén et al. 2008). Deltagarna kan ha varit fullt upptagna med att passa in den nya informationen i sitt eget kunskapsbygge, att reflektera över begreppens nya innebörder eller över vad det nyss sagda får för konsekvenser för den egna verksamheten. Utifrån Belenkys et al. (1986) teori betyder min tolkning att deltagarna istället lär med hjälp av konstruktivism. Stöd för detta synsätt får jag när jag använder genusperspektivet. I Mindre kommun och Mellan kommun framför kvinnor andra synpunkter eller ifrågasätter exempelvis det höga tempot i övningen.

Kunskapsbildning kan ske i informanternas arbete med kommunens risk- och sårbarhetsanalyser i sektorn respektive samverkansgruppen. Kunskapsbildning kan ske i en lärande spiral som 1) startar med att scenarion testas inom respektive sektor/förvaltning/verksamhet där scenariernas konsekvenser synliggörs. 2) Förvaltningens nya kunskap översätts till samverkansgruppen via text och tal. 3) Perspektivöverskridande kunskapsbildning sker mellan samverkansgruppens deltagare, nya konsekvenser synliggörs och dilemman eller problem uppdagas. En gemensam uppfattning har förutsättningar att utvecklas. 4) Därefter översätts samverkansgruppens vidgade bild till verksamheterna och ytterligare konsekvenser synliggörs och nya problem och dilemman kan uppdagas. 5) Informanternas nya vidgade uppfattning skall slutligen översättas till sektorn/förvaltningen för att nödvändiga resurser skall säkerställas, vilket ofta kräver politiska beslut. Den gemensamma uppfattningen från centrala samverkansgruppen har oftast ännu inte genomlyst resten av förvaltningen.

Utifrån översättningsbegreppet i nyinstitutionalismen (jfr Johansson 2006, och *Teoretiska utgångspunkter* s. 73) sker en förändringsprocess i de ovan beskrivna fem stegen. Steg ett till fem upprepas i en lärandeprocess. Resultatet är en successivt ökad förmåga att ta in, integrera, gruppdeltagarnas olika bilder för varje varv. Individerna enas om det komplexa vidgade samhälleliga perspektivet och en gemensam uppfattning har förutsättningar att bildas.

Växlingen mellan förvaltningens verksamheter och samverkansgruppen är betydelsefull för kunskapsbildningen. Kunskapsbildningen innebär att ett dialogiskt lärande har skett som i detta fall kan benämnas samverkanslärande. Resultatet kunde inte, enligt flera informanter, ersättas med en manual.

Lärandet i samverkansgruppen har underlättats när någon i gruppen ställer utmanande frågor och när deltagarna är kunniga om verksamheterna inom sina respektive sektorer/förvaltningar. Samverkan ses som en lärandeprocess över tiden och som måste ske i förväg (föreskedet). Information som passar in i de samverkandes tidigare bilder kan införlivas hos deltagarna. Information som inte passar in i de samverkandes inre kunskapsbygge/tidigare bilder filtreras till en början bort eller ignoreras. Att lära av varandra i samverkansgruppen verkar vara en utmanande och komplex aktivitet. Samverkanslärande kräver därför tid och trygghet. Försök med kunskapsmöten tyder på att ny information kan göras begriplig om tid och utrymme finns för socialt samspel, dialog och reflektion. Genom sådan interaktion sker individuell kunskapsbildning (exempelvis Piaget 1970, 1972; Freire 1972; Belenky et al. 1989; Wilhelmsson 1998; Holmstrand & Härnsten 2003). Det saknas trots allt tydliga belegg för att samsyn och en gemensam uppfattning har bildats i samverkansgrupperna. Mycket tyder på att ett sådant arbete har påbörjats. Motiv för att ta nya kunskapsbildande varv, dvs. fördjupa arbetet med risk- och sårbarhetsanalyser, kan vara medborgarnas behov och de centrala myndigheternas krav. Att kunskap finns om exempelvis elförsörjningen, att beredskap finns för bortfall av el och att kunskapen är integrerad i verksamheterna kan tänkas vara önskvärt sett ur både medborgarens perspektiv och de centrala myndigheternas perspektiv.

Synergieffekter

Empirin tyder på att resultatet av samsyn och gemensam uppfattning är teoretiska bilder. Frågan är om teoretiska bilder inger en falsk säkerhet och om samverkan leder till ett lärande med negativ istället för positiv synergieffekt.

Jag har inspirerats av Janis (1982) teori om groupthink (jfr *Inledning*) eller negativ synergi. Teorin används bland annat inom försvarsmakten (Granberg 2006) för att förstå vad som kan hända i grupper. Groupthink kan leda till dåliga beslut om exempelvis brist på ”objektivt ledarskap” föreligger eller om den policyskapande gruppen är isolerad. Gruppens ledare kan i sådana fall alltför lätt använda sin makt för att påverka gruppmedlemmarna till förmån för sitt alternativ, istället för att uppmana dem till ifrågasättanden och kritisk granskning.

Att informanterna anser att det är ”en teoretisk” och ”begränsad bild” kan tyda på risk för negativ synergi. Det kan också tyda på att ett första varv av kunskapsbildning mellan samverkansgruppen och verksamheterna har tagits och att den bild man fått ännu i flera avseenden är begränsad. Anledningen kan vara 1) att otillräcklig tid har avsatts att kommunicera bilden, 2) att tyst

kunskap inte har verbaliserats, 3) att dialogkompetens behöver utvecklas, 4) att ett samhällsligt perspektiv ännu inte har utvecklats. Att var och en har sitt fokus innebär att sådan information som bäst stämmer kan införlivas medan annan information tappas, dvs. informationen filtreras, förnekas eller ignoreras. För att den nya informationen ska göras begriplig krävs tid och utrymme för reflektion, socialt samspel, t ex frågor, dialog. Genom sådan interaktion sker individuell begreppsförändring och kunskapsbildning (Halldén et al. 2008). Jag menar att ovanstående aspekter kan påverkas med hjälp av pedagogiska arrangemang.

Förutsättningarna för kunskapsbildning i de lösa nätverken är inte de bästa beroende på exempelvis sporadisk närvaro. Det tycks saknas explicit kunskap och erfarenhet av hur bildandet av gemensam uppfattning kan gå till. Teoretiska bilder finns men de förefaller kräva något slags översättning.

Motsatsen till groupthink är teamthink som Neck & Manz (1994) har utvecklat. Granberg (2006) beskriver teamthink som ett kollektivt tänkande i ett team som leder till positiva synergieffekter och som skapar ett *mervärde*. Mervärdets synergieffekter kan användas för att förstå vad som krävs av gruppdeltagarna. Hur gruppdeltagarna/informanterna gör när de genomför växlingen av kunskap mellan förvaltning/sector och samverkansgrupp verkar handla om någon form av översättning.

Min beskrivning och tolkning av vad som händer i kunskapsmöten när synergieffekter ger ett mervärde, är det som händer när en ljusstråle passerar genom prisma. Prismat kan sägas möjliggöra översättning från vitt ljus till regnbågens färger. När individernas enskilda verksamhetsbilder under kunskapsmötet passerar prismat kan gruppens deltagare sägas upptäcka en vidgad horisontell bild och regnbågens färger uppenbarar sig för var och en. Regnbågen kan ses som en sammansmältning av avskilda perspektiv eller sektorsbilder. Omvänt kan ljusstrålen ses som en aspekt och regnbågen som olika befattningshavares perspektiv på denna aspekt. När informanter utvecklar samsyn får de en vidgad horisontell bild, en regnbåge.

Lärande genom perspektivförändring

För att regnbågen ska visa sig behöver aktörsrepresentanter ha tillräcklig djup och bredd i sina kunskaper. De olika perspektiven behöver synliggöras och uttryckas för att förutsättningar ska finnas att förebygga och hantera omfattande och katastrofala händelser i förväg (föreskedet).

Mezirows teori (1991, 1996 a,b) om vuxnas lärande med hjälp av att bredda, skifta och överskrida perspektiv har använts exempelvis av Wilhelmsson (1998) (jfr *Tidigare forskning*). I likhet med Wilhelmssons analys finner jag att om *skifte mellan perspektiv* ska kunna ske krävs öppenhet och tydlighet i att uttrycka olika synsätt och uppfattningar. Detta måste samtidigt balanseras med lyssnande. Lyssnandet fungerar som bro eller brygga mellan perspektiven (jfr Probst & Buchel 1997). Enligt Janson (1975), Molander

(1993) och Holmstrand (2006) är förutsättningar för kunskapsbildning att samtalet är symmetriskt och relationen mellan deltagarna subjekt-subjekt. Motsatsen är subjekt-objekt-relation, vilken ofta präglas av distans och asymmetriska samtal som motverkar dialog.

När jag tillämpar Mezirows teori på resultaten från de observerade övningarna i huvudstudien framgår att problematisering och ifrågasättanden oftast saknas. Vilka bilder eller synsätt övningsdeltagarna har i olika lägen förblir ofta obekant eller dolt. Resultat från observationerna tyder på att det *dominerande perspektivet* i samverkansövningarna, SAMÖ, ofta handlar om övningstekniska rutiner eller stabsmetodik. Deltagarnas utmaning och lärande tycks till stor del handla om att bemästra stabsmetodik och övningen som sådan. I intervjumaterialet från kommunerna finns exempel på hur det dominerande perspektivet fungerar som hegemoniperspektiv, dvs. ett perspektiv tar/får tolkningsföreträde. Att någon eller flera i en grupp påstår att en i gruppen exempelvis överdriver kan få konsekvenser för helhetssynen och är exempel på groupthink. Genom att påstå att någon överdriver kan den uttryckta uppfattningen nonchaleras som oviktig, obalanserad och kan lämnas därhän. Påståendet om överdrift kan uppfattas som påtryckning till förmån för likatänkande. Möjligheten att undersöka perspektivets bärighet stoppas troligtvis och den kunskapsbildande processen för perspektivet riskerar också att stoppas. Övriga i gruppen kan tänkas ha lärt sig att det gäller att passa sig och inte överdriva för då kan man bli till åtlöje. Det som den förment överdrivande personen säger i fortsättningen kommer att filtreras av lyssnarna. Personen har i fortsättningen ökad svårighet att göra sitt perspektiv trovärdigt. Det innebär att perspektivet förblir dolt, utforskat och att riskerna för negativ synergi ökar. När andra perspektiv saknas kan effekten bli att det dominerande perspektivet förblir obelyst från något annat håll. Dilemman och problem förblir dolda när ett starkt perspektiv saknar kontrasterande synsätt. Avsaknad av förmåga att se ur andra perspektiv kan innebära avsaknad av beredskap att ifrågasätta det egna perspektivet. Därmed saknas både möjlighet och förmåga att finna lösningar som inbegriper fler perspektiv än det egna. Detta menar jag är en annorlunda men viktig beskrivning av groupthink/negativ synergi (jfr *Synergieffekter* ovan) och innebär risk för att samhällskriser varken kan förebyggas eller hanteras.

De observerade övningarna, särskilt SAMÖ, och övningen i Mindre kommun har ofta mycket snabba händelseförlopp som kan liknas vid ett kompetitivt perspektivskifte utan att något *perspektivöverskridande* inträffar. Det samhälleliga perspektivet förblir utforskat och risk för negativ synergi föreligger. Synsättet från en verksamhet dominerar och vinner och representanter från övriga verksamheter blir publik. Någon kunskapsbildande process kommer inte igång eller stannar. Utgångspunkten tycks vara individens förmåga att skifta perspektiv. Resultat från intervjuundersökningen tyder på att några informanter överskrider perspektiv. Ett ökat aspektseende och en ny vidare bild kan uppenbara sig. Ett sätt att undersöka en företeelse, en aspekt,

är att vrida och vända på den för att se den ur olika perspektiv och reflektera över konsekvenserna av de olika perspektiven.

Min tolkning utifrån utsagor är att överskridandet av perspektiv kan äga rum när olika perspektiv blir så pass synliga att alla deltagare uppfattar perspektiven. En tänkt ideal process är att detta i sin tur leder till en högre grad av komplexitet i synsätt och kunskaper som gör att problem eller dilemman kan synliggöras. Nästa steg i överskridandet kan vara att överbrygga olikheter i synsätt och kunskaper och finna lösningar på problem. För att finna lösningar på problem krävs dialog och vilja att förstå varandra. Var och en strävar efter att förstå andra ur de enskildas egna perspektiv. Samtidigt är den lyssnande medveten om sitt eget perspektiv som kan komma att ifrågasättas och justeras. De samverkande behöver ha både närhet och distans till sig själv och andra. Deltagarna behöver en förmåga att samtidigt vara både kompetitiva och kooperativa. Talandet måste balanseras med lyssnandet.

I krisberedskapssammanhang menar jag att det bör vara lättare att lyssna på personer som representerar olika perspektiv, när synsätten handlar om krisens konsekvenser för olika samhällssektorer. Parterna eller representanterna från olika samhällssektorer är också jämnstarka i det avseendet att de har ett samhällsuppdrag, vilket innebär att de alla agerar på skattebetalarnas uppdrag. Samhällsuppdraget bör rimligen utgöra en drivkraft för att finna lösningar med synergieffekter sett ur ett samhällsligt perspektiv. Talandet och lyssnandet är redskap för att göra hela samhällsperspektivet synligt och för att överbrygga dilemman i syfte att åstadkomma effektiva åtgärder.

Resultaten från fallstudierna i de tre kommunerna och länsamverkan (Eriksson 2006) visar att det trots allt finns olika svårigheter för att kunna tillvarata och tillgodose ett samhällsligt perspektiv. Svårigheterna handlar bland annat om graden av utrymme en aktör har i samverkansgruppen. Ett acceptabelt utrymme tycks vara att utrymmet motsvarar storleken eller rollen som aktören har i samhället i övrigt. Om flera deltagare finns från en viss organisation ökar detta aktörens dominans i gruppen, vilket innebär att gränsen för vad som anses lämpligt överskrids. Motsatsen gäller också, dvs. att aktörer är frånvarande eller icke representerade i gruppen. När vissa perspektiv inte representeras uppstår svårigheter att tillvarata och tillgodose ett samhällsligt perspektiv. I kunskapsmötena är frånvaron av en aktör särskilt frustrerande för hela gruppen och gör att den kunskapsbildande processen stannar.

Att kunna samverka uttrycks av deltagarna i länsamverkan som en fråga om *mognad*. I mognadsprocessen ingår att skapa relationer, att vinna tillit och förtroende och att skapa kontinuitet. Inslag av omognad är exempelvis rädsla för att den egna organisationen skall kritiseras. Min tolkning utifrån utfall i fallstudierna är att mognad kan betraktas som ett lärande. För att individuellt och dialogiskt lärande ska kunna äga rum verkar en känsla av trygghet behöva finnas i gruppen. Som jag tolkar resultaten skapas trygghet framför allt genom subjekt-subjekt-relationer. Om nya deltagare ofta kom-

mer in i gruppen stannar lärandeprocessen upp och ”det blir ideliga omstarter”.

Är deltagarna omedvetna om hur den perspektivöverskridande processen kan gå till tar det ”lång tid att komma fram till något gemensamt”. Det tar tid att bli ”samtänkt”, men deltagarna är medvetna om varandras skilda kunskaper och ”om att vi har olika synsätt”. När deltagarna förblir omedvetna om hur de skall överbrygga de olika perspektiven upplevs samverkan som frustrerande. Det kommer inget nytt ur diskussionerna och det känns som att ligga ”i en torktumlare och det bara snurrar runt och det kommer inte ut någonting”. Risken är att aktörerna finner samverkan frustrerande, tröttnar och återgår till sektorsperspektivet. Samverkan riskerar att stanna vid retoriken om samverkan och att det samhälleliga perspektivet varken kan tillvaratas eller tillgodoses.

Försök med kunskapsmöten visar att det går att arrangera situationer som gör det möjligt för deltagarna att överskrida perspektiv. Dominans är en komplex fråga även i kunskapsmöten. Risk finns att aktörer från en sektor som anser sig sitta inne med lösningar dominerar i utbildningar, övningar och kunskapsmöten. Dominans av ett visst perspektiv och hegemoniperspektiv, innebär att den kunskapsbildande processen inte kommer igång eller riskerar stoppas om den kommit igång. Kunskapsbildningen tycks upphöra i samma stund som en subjekt-subjekt-relation upphör och en subjekt-objekt-relation tar överhand. Kommunikationen blir asymmetrisk istället för den symmetriska dialogen. Den dominerande förmedlar ensidigt sin bild. Under kunskapsmötet med miljövarddirektörer framgår scenarieförfattarnas dominans i en av grupperna. Anledningen kan vara att den dominerande känner sig ovan vid den nya rollen och att vanans makt tar över.

Som jag ser det tycks ökad samverkansförmåga handla om kunskapsbildning som ökar individens och gruppens samverkanskompetens. Ett sätt att utveckla samverkanskompetens verkar vara att synliggöra de olika perspektiven som finns företrädda i ett visst scenario. Därefter kan perspektivskiftet äga rum i syfte att överskrida de olika perspektiven. I det perspektivskiftande läget tycks det vara nödvändigt att öppna upp för *reflektion*. Hur reflektion kan främjas beskriver jag nedan.

Reflektionens betydelse för kunskapsbildning

I mitt studium av kunskapsbildning har jag funnit att reflektion har en central betydelse. För att lära av erfarenheter fordras utrymme för reflektion. Möjligheten till reflektion tycks vara själva utgångspunkten för kunskapsbildning. Schön (1991) menar att reflektion behövs såväl över utfall av det egna handlandet, reflektion över handling, som reflektion under själva handlandet, reflektion i handling. Ellström (1996) klargör skillnaden mellan rutin och reflektion. Som framgår av figur 1:2 kräver utvecklingsinriktat (kreativt) lärande (kunskapsbildning) metakognitiv kunskap, dvs. att vara medveten om

sitt eget tänkande och sin kunskap, att ha förmåga att verbalt beskriva den och att reflektera över sina handlingar.

Kompletterande datainsamlingar från kunskapsmöten och SAMÖ, tyder på att lärandet är möjligt att arrangera för att uppnå olika syften: kunskapsbildning eller kunskapsreproduktion. I försöken med kunskapsmöten finns förutsättningar för individer att reflektera i förväg (föreskedet). En viktig förutsättning är att deltagarna har valts ut för att spegla krisberedskapssystemet och att de är sakkunniga som behövs för det speciella scenariot. När materialet från kunskapsmöten och SAMÖ jämförs blottläggs reflektionens betydelse för individens kunskapsbildning och krisberedskapsförmåga. Det arrangerade kunskapsmötet kan sägas vara en pedagogisk arena för kunskapsbildning. Arenans betydelse har särskilt uppmärksammats inom arbetslivspedagogisk forskning (jfr Docherty 1996; Bjerlov 1999; Döös 2001; Döös & Wilhelmsson 2005). Arenan är en mötesplats som behövs för demokratisk kunskapsbildning. Att kunskapsbildningen är demokratisk innebär att det finns förutsättningar för dialog och ömsesidighet (jfr Holmstrand 2001; Holmstrand & Härnsten 2003).

Både KBM:s utvärderingar och mina observationer från SAMÖ tyder på att förutsättningar för reflektion saknas. Deltagarna upplever att tempot ofta är för högt för att medge utrymme för reflektion. Resultaten passar in i tidigare forskning om betydelsen av tid för reflektion. Tempot är för högt för att deltagarna skall ha en chans att hämta in, bearbeta och förmedla relevant information. Bristen på tid för bearbetning kan innebära att konsekvenstänkande saknas. Tidsbristen och bristen på konsekvenstänkande innebär också att eventuella problem förblir dolda och oreflekterade. Vissa resultat från observationerna tyder på att övningsformatet i sig kan upplevas som komplicerat och kräver särskild kunskap för att begripas.

Inom lärandeforskningen råder stor samstämmighet om reflektionens betydelse för lärande och utveckling av handlingsförmågor. Om individen handlar utan att reflektera och utan att dra några slutsatser av sitt handlande sker ingen kunskapsbildning. Hon eller han kommer sannolikt att bemöta likartade situationer på liknande sätt som tidigare (jfr Enander et al. 2004 och Sundelius et al. 1997:192, 201).

För arbetet med att hantera samhällskriser i en kommunal samverkansgrupp är minnet och hur det fungerar en av anledningarna till att under övning och utbildning skapa utrymme för både enskild reflektion och kollektiv reflektion, dvs. dialog. Var och en behöver göra sina icke-deklarativa minnen tillgängliga, sätta ord på dem osv. Minnet spelar en viktig funktion för lärandet. När vi reflekterar över ny information använder vi minnet av tidigare erfarenheter (jfr Solms & Turnbull, 2005 i *Teoretiska utgångspunkter*).

Förutsättningar för gruppens kunskapsbildning

KBM:s kunskapsmöten har likheter med forskningscirkeln (Holmstrand & Härnsten 2003, jfr *Tidigare forskning*). Forskningscirkelns grunder har satts upp som kriterier när KBM genomför försök med kunskapsmöten. Båda utgör en *mötesplats* där det sker ett organiserat kunskapssökande och en kunskapsutveckling i samverkan mellan *jämbördiga deltagare*. Ett *gemensamt problem*, i detta fall i form av scenarier för samhällskriser, belyses så allsidigt som möjligt på *likvärdiga villkor* för att öka kunskapen. Arbetet med alla inblandades bidrag i form av olika erfarenheter och kunskaper samt gemensam *reflektion och kritisk analys* innebär att något nytt skapas som *dokumenteras*. Den nya kunskapsmassan kan inte bildas varken i enbart praktiken eller inom forskningen. Det är i själva mötet kunskapen bildas (a.a.:20). Holmstrand & Haraldsson (1999) urskiljer tre huvudtyper av forskningscirkel: de som handlar om arbetsplatsen och yrkeskunnandet, de som är strategiska och övergripande och slutligen de som handlar om organisations- och verksamhetsutveckling. De båda kunskapsmötena anser jag handlar om samtliga tre huvudtyper. Den enskilda arbetsplatsens roll och ansvar i samhällskriser klargörs, juristens respektive miljövardsdirektörens helhetssyn utvecklas och därmed deras yrkeskunnande. Strategiska och övergripande frågor om samhällskriser klargörs. Vidare tas ett första steg för att klargöra huruvida juridiska oklarheter om roller och ansvar i någon samhällskris föreligger, dvs. om krisberedskapssystemet behöver utvecklas.

Organisationsnivån, C

Förutsättningar på organisationsnivå sätter gränser för lärande och kunskapsbildning. Empirin från huvudstudien och kompletterande datainsamlingar kan användas för att öka förståelsen för hur organisation är gränssättande för lärande. Exempel på sådana förutsättningar är 1) hur samhällets organisering i vertikala sektorer motverkar lärande i det kommunala sammanhanget, 2) utvecklingen mot magra organisationer, 3) kommunens storlek.

Det kommunala sammanhanget

Att delta i kommunala samverkansgrupper för olika ändamål kan sägas ha tappat nyhetens behag. Sammanhanget, den kommunala kontexten, som de i avhandlingen studerade samverkansgrupperna finns i verkar behöva belysas.

Mötena i olika arbetsgrupper har ofta en traditionell utformning. Det finns en etablerad form för hur deltagandet och interaktionen skall gå till i verksamhets- och förvaltningsövergripande grupper oavsett innehållet eller ämnet, som ingen öppet ifrågasätter. Wilhelmsson (1998) talar om kommunikativa skruvstäd, dvs. samtalsmönster och mötesformer som binder över- och

underordning i ett kommunikativt mönster som förhindrar ett ömsesidigt tagande och givande på lika villkor utifrån egna erfarenheter (a.a.:131).

De resultat som har framkommit från förstudier, framför allt dialoger för verksamhetsutveckling i Hallands län och från andra studier av länsamverkan skiljer sig således från resultaten i kommunala samverkansgrupper (Kjell Eriksson 2003; Malin Eriksson 2006). I länsamverkan finns en nyfikenhet. Nyfikenheten kan bero på att samverkansgrupperingar för att hantera samhällskriser på länsnivå är förhållandevis nya, pga. ny lagstiftning. Där finns eldsjälarna som fortfarande brinner för uppgifterna. Varken form, innehåll eller resultat är fastställda eller bestämda, dvs. frihetsgrader och därmed förutsättningar för öppenhet finns. Varje deltagare kan ta upp frågor som är viktiga för var och en (Ellström 1996).

I kommunerna finns en ”plantrötthet” som kan påverka inställningen till arbete i olika samverkansgrupper och därmed villigheten att ta upp för var och en viktiga frågor. Den positiva inställning som deltagarna trots detta ofta har och som framkommer i intervjuerna, visar att det finns en vilja att utveckla formerna för samverkan.

Sett ur nyinstitutionellt perspektiv och teori (jfr *Nyinstitutionalism i Sverige*) kan fältbegreppet användas liksom dess teori om idéspredning. Mellan kommun genomgår en process av fältomdefiniering för säkerhetsfrågor under loppet av pågående forskningsprojekt. De styrande policydokumenten i form av olika lagar för kommunala verksamheter översätts till lokala förhållanden och förutsättningar och formuleras i ett ”Program för skydd och säkerhet”. Kommunen slår samman flera gamla fält och bildar ett gemensamt nytt och större fält.

Enligt nyinstitutionell teori är fälttillhörighet förknippat med en organisatorisk identitet. Identiteten innebär inte bara strävan efter likhet med förebilder inom fältet, utan också en ambition att vara unik. Mellan kommun kopierar inte någon annan kommuns modell eller idé utan översätter de aktuella policydokumenten till kommunens egna förhållanden och detta innebär att man utvecklar kunskap när man formar en ny organisation och struktur för säkerhets- och beredskapsarbetet. I denna kunskapsbildning konkretiserar de abstrakta lagregler och rekommendationer och preciserar vaga formuleringar.

För att förstå hur förändringsprocessen går till från abstrakta idéer i policydokument till materialisering hos lokala aktörer kan begreppet översättning användas även i detta sammanhang (Johansson 2006:30, jfr s.73). Mottagarna av idéer är i centrum. Utan aktiva insatser från dessa mottagare kommer ingen spridning att äga rum. Mottagarna är både transportörer och transformatorer av idéer. Därmed är de också innovatörer. Själva innehållet, vad aspekten, avgör det lokala handlingsutrymmet för hur idéer kan översättas. Det lokala handlingsutrymmet kan variera från kopiering till i det närmaste total omtolkning.

De tre kommunernas översättningar av policydokument till lokala förhållanden förefaller ofta ha skett av beredskapssamordnaren. Översättningar innebär i vissa delar kopiering och uppfyller därmed lagens krav på exempelvis handlingsplaner och risk- och sårbarhetsanalys.

Kommuner kan sägas vara *magra organisationer* (Barklöf 2000 a,b; Lennerlöf 2000). Tidsbrist verkar vara ett problem för flera informanter på många sätt. Konsekvenser av tidsbrist är exempelvis att utrymme för tanke och reflektion saknas, det råder konkurrens om arbetstiden och ensamarbete dvs. att en enda person har ansvar för en viss fråga. Flera informanter vittnar om detta. På det sättet är magra organisationer sårbara och individnivån belastas alltför hårt på grund av rådande kunskapssyn.

Kommunens storlek verkar ha påverkat det faktiska arbetet med säkerhetsfrågor på olika sätt, exempelvis hur säkerhetsarbetet har organiserats.

Kommunens storlek – ett rumsligt perspektiv på lärande

Av utsagorna framgår att intervjupersonernas djupare liggande bilder förmodligen styr deras värderingar kring samhällskriser. Sektorsbilden tycks vara lättare att förändra. Ett annat förhållande, som framgår främst i ”Mindre kommun”, är att förändring underlättas av att en organisation har många vardagliga mötesplatser. Kontakter mellan olika verksamheter möjliggör interaktion och kommunikation i Mindre kommun.

I mitt följande resonemang utgår jag från ett rumsligt perspektiv. Det faktum att stora kommuner med många tjänstemän vistas i fler lokaler än små kommuner med färre tjänstemän påverkar förutsättningarna för lärandet. I den lilla kommunen vistas kanske tjänstemän från alla förvaltningar eller verksamheter i samma hus och träffas dagligen i korridorer, fikarummet eller köket. Förutsättningarna för att lära känna varandra både som individer och som verksamhetsaktörer är goda. Mindre kommuns kommunhus är på detta sätt en enda arbetsplats. Det finns en gemensam arena som är tillgänglig varje dag, varje stund, för lärande samtal om så önskas. Initiativen till dialogiskt lärande kan tas av vem som helst, när parterna själva önskar och behöver det.

Den gemensamma arenan ger förutsättning för subjekt-subjekt-relationer som gör att lärandet sker på de lärandes villkor, dvs. vad Ellström (1996) kallar ett lärande med frihetsgrader. Arbetsgivaren kan stödja lärandet ytterligare genom att förorda öppna dörrar till tjänstemännens rum. Individen är på detta sätt fri och oberoende i sin kunskapsbildning och har förutsättningar för kreativt, innovativt lärande utifrån sina tidigare erfarenheter och kunskaper. Formen och innehållet i själva gruppmötet, när samverkansgruppen väl träffas, kan tänkas bli mindre avgörande. Den ständigt tillgängliga arenan gör den lilla kommunen mer robust och flexibel ur lärandeperspektiv.

I Mindre kommun finns förutsättningar för situerat lärande dvs. att kunskap konstrueras dynamiskt i ett socialt sammanhang. Situeringat lärande är särskilt betydelsefullt när händelser inträffar som behöver hanteras i samver-

kan mellan flera verksamheter. När köket fungerar som sambandscentral kan lägesbilden och lägesuppfattningen om vad som händer eller om något är under uppsegling, ständigt uppdateras. Arenan ger förutsättningar för både ”reflektion i handling” och ”reflektion över handling” (Schön 1991; Ellström 1996:158f).

I Större kommun är förvaltningarna med sina tjänstemän ofta utspridda och befinner sig ibland i olika stadsdelar. Där saknas en gemensam arena. För en enda förvaltning i Större kommun finns ibland flera fikarum eller kök på flera olika våningar eller i olika hus. Sektoriseringen accentueras på så sätt. Särskilda kulturer utvecklas inom respektive förvaltning. Tjänstemännen i Större kommun har visserligen alla samma arbetsgivare, men det som är avgörande för kunskapsbildningens förutsättningar är att tjänstemännen är utspridda på många olika arbetsplatser. Att ha öppna dörrar är fortfarande ett stöd för att enskilda tjänstemän ska kunna ha ett dialogiskt lärande inom sin sektor/verksamhet. Effekten av lärandet kanske ytterligare accentuerar sektoriseringen i en stor kommun. Ökad sektorisering verkar ge sämre förutsättningar för samverkanslärande. Istället gynnas breddning och fördjupning inom eget perspektiv. För att möten skall komma till stånd över sektorsgränserna krävs att beredskapssamordnaren, eller annan samordnande tjänsteman, kallar eller inbjuder deltagare från respektive förvaltning. Det innebär att det lärande mötet och samtalet oftast arrangeras av någon annan, beredskapssamordnaren i detta fall. Mötets form och innehåll verkar utgöra förutsättningar för om något dialogiskt lärande sker. Med detta som bakgrund kan samverkansgruppen i en stor kommun betecknas som skör när den studeras ur ett perspektiv för dialogiskt lärande. Det innebär att dialogiskt lärande är beroende av en tredje parts (arrangörens) initiativ och förmåga.

Den rumsliga förutsättningen för dialogiskt lärande kan förklara att 5 av de 9 informanterna som inte går att placera i de nämnda kategorierna (jfr s. 104) finns i Mindre kommun. De indikerar att något är gynnsamt för kunskapsbildning i en mindre kommun. Den ständigt tillgängliga arenan är en förutsättning för personerna att utveckla komplex kunskap utifrån egna erfarenheter, känslor och minnen. Två av de fyra återstående informanterna har heltidstjänster och utbildning, exempelvis som beredskapssamordnare och kan därför tänkas reflektera över sina tidiga minnen utifrån ett nytt vidgat perspektiv. Frågan är hur dessa resultat kan användas i praktiskt utbildningsarbete. Vilka pedagogiska arrangemang krävs? Se även bilaga 8.

Att organisera dialogiskt lärande i krisberedskapssystemet

Att kommunens storlek har betydelse för dialogiskt lärande, som framgår ovan, menar jag innebär att möjligheterna att organisera sig för samverkan och kunskapsbildning behöver undersökas. Mindre kommun är en avknoppad kommun. Genom att bilda en ny mindre kommun har rumsliga förutsättningar skapats med bl.a. den följderna att kunskapsbildning kan äga rum när

kommunens olika verksamheter samverkar. En annan möjlighet finns i kunskapsmötet. Genom att arrangera mötet så att krisberedskapssystemet speglas skapas förutsättningar för deltagarna att utveckla kunskap som är ändamålsenlig för en fiktiv samhällskris. Arrangemanget gynnar deltagarnas förmåga till helhetssyn vilket i sin tur ökar deltagarnas förmåga att utveckla samsyn. Forskningscirkelns grunder har använts som fastlagda kriterier inför planeringen av kunskapsmötet (jfr *Tidigare forskning*). Deltagarna har haft förutsättningar att utveckla sin kunskap i dialog ansikte mot ansikte med för scenariot viktiga aktörer. Det finns förutsättningar för att det samhälleliga perspektivet skall tillvaratas och tillgodoses.

I SAMÖ, finns inga sådana underlättande arrangemang. I stor utsträckning eftersträvas en reell organisation, dvs. så som samhället är organiserat så är SAMÖ också organiserad. Det kan tolkas som att likhets-, närhets- och ansvarsprinciperna både tillämpas och testas.

Min tolkning av empirin innebär att kunskapsmöte och SAMÖ, är två företeelser som ur ett lärandeperspektiv skiljer sig. Lärandet är tillrättalagt för individ- och gruppnivån i kunskapsmötet. I SAMÖ kan lärandet sägas vara tillrättalagt för organisations- och strukturnivåerna. SAMÖ kan ge svar på frågor om krisberedskapssystemet fungerar som det är tänkt (jfr *Krisberedskapssystemet*). Erfarenheter från SAMÖ kan innebära att ansvariga aktörer upptäcker vilka eventuella justeringar som kan behöva göras av organisationen eller vilka åtgärder som behöver vidtas för att uppnå syftet med övningen, dvs. att kunna utveckla en gemensam lägesbild.

De observerade övningarna kan ses som ett uttryck för den rådande kunskapssynen. Övningarna följer de anvisningar och modeller som Krisberedskapsmyndigheten har gett ut. Som forskare har jag ett kritiskt förhållnings-sätt och använder mina observationer i förhållande till olika teorier om lärande, exempelvis teorier om olika sorters lärande och att det händer skilda saker med oss när vårt lärande handlar om antingen kunskapsbildning eller kunskapsreproduktion. Jag menar att övningar, av det slag som SAMÖ är, fyller framför allt en kontrollerande funktion. Om arrangören önskar övningar som fyller en kunskapsbildande funktion på individnivå krävs ökat fokus på formen. Formen kan handla om att fokusera på föreskedet, att skapa utrymme för interaktion, dialog, reflektion och handling, vilket sker under trekommunmötet och kunskapsmötena. När övningen är ett medel för att utveckla en gemensam lägesbild/ -uppfattning behöver olika perspektiv och infallsvinklar som är representerade synliggöras. Ett syfte med övning är ökad krishanteringsförmåga, dvs. övningen skall leda till handling, att ge ett lärande för att hantera händelser och att veta vilka åtgärder som behöver vidtas. Tidspresen anges som skäl för korta övningar och utbildningar. Det finns, menar jag, risker med denna kunskapssyn. Det empiriska resultatet, främst från observationer, tyder på att lärandet tenderar vara av ytlig karaktär och begränsas till ett reproducerat bemästringsinriktat lärande. Deltagarna 1) kan känna ett obehag och vill kanske inte delta vid fler övningar, 2) matas

med information och övningen synes därför vara ”matnyttig”, 3) kan invagas i en falsk trygghet, till exempel - eftersom vi övat, vet vi hur vi ska agera.

Resultat från tidigare forskning tyder på att samverkan som retorik inte leder till samverkan. Det leder istället till orealistiska förväntningar om krav på samverkan, enligt Berlin & Carlström (2009:358). Schön (1991) talar om ”reflektion i handling” och ”reflektion över handling”. Professionella praktikers handlande karaktäriseras av ”reflektion i handling”. För att komma dit behövs ”reflektion över handling” i förväg. Utifrån Schöns teori kan övningsformatet sägas vara upplagt för ”reflektion i handling”, men samtidigt önskar deltagarna ”reflektion över handling”. Mina observationer tyder på att övningsformatet riskerar att leda till groupthink. Min tolkning av empirin är att ett ökat fokus på proaktivitet (föreskedet) krävs för att sätta igång en kunskapsbildande process som kan leda till positiv synergi. Frågan är om en kombination av kunskapsmöten som föregår samverkansövningar kan leda till att deltagarna vid dessa samverkansövningar verkligen utvecklar samsyn och bildar gemensam uppfattning med positiv synergi. Det är en hittills obesvarad fråga.

Strukturnivån, D

Förutsättningar på strukturnivån sätter gränser för individens och samverkanens gruppens förmåga att samverka och lära. Empirin kan användas för att öka förståelsen för hur strukturen är gränssättande för lärande.

Strukturnivån, som avser krisberedskapssystemets uppbyggnad och de traditioner det bär med sig, har gått att studera i huvudstudien utifrån samlade iakttagelser, i styrdokument och i kompletterande datainsamlingar. Att på något sätt blottlägga strukturer, i syfte att se vilka förutsättningar som finns för individens och gruppens kommunikation och kunskapsbildning, har varit en utmaning för mig när jag analyserar det empiriska materialet från de tre kommunerna. Om exempelvis beslutsfattarna i de olika kommunala nämnderna eller styrelserna tänker snävt på budgeten inom sina respektive verksamheter kan kommunstyrelsen tänkas vara den instans som svarar för helhetssyn och konsekvenstänkande ur ett samhällsligt perspektiv. Vi vet att sektorerna (stuprören) försvårar helhetssynen. Den aktuella lösningen för att motverka fragmentering (sektorisering) och bildandet av gemensam uppfattning inför samhällskriser är horisontell tvärspektoriell samverkan (hängrännor), att utveckla samverkansområden och utse geografiska områdesansvariga.

Statsmakternas vilja tycks vara att minska sektoriseringen i krishanterings-sammanhang. Bildandet av Myndighet för samhällsskydd och beredskap 2009 kan ses som ett exempel på detta. Sammanförandet år 2002 av de tidigare funktionsansvariga myndigheterna till sex samverkansområden är ett

annat exempel. Beroende på hur samhällets organisering utvecklas skapas gynnsamma förutsättningar eller hinder för lärandet. Sammanförandet av olika myndigheter innebär tyvärr inte att samverkansfrågan är löst. Tidigare forskning tyder på att samverkan mellan verksamheter inom en myndighet också kan innebära svårigheter.

De systemteoretiska variablerna är klargörande för hur krisberedskapssystemet kan förstås. Krisberedskapssystemet kan studeras utifrån hur systemets *slutenhet* respektive *öppenhet* samvarierar med *inhåll* respektive *form* som organiserande principer i figur 6:2.

Systemets:	Slutenhet	Öppenhet
Innehåll	1. Bevarande	2. Uppbyggande
Form	3. Reproducerad kunskap, re-produktivt lärande	4. Kunskapsbildning, kreativt lärande

Figur 6:2 Sammanställning av systemteoretiska variabler.

Innehållet i regler, lagar, principer och rutiner kan ses som grund och förutsättningar för hur systemet organiserar sig. Tyngdpunkten kan ligga på bevarande, ruta 1, eller uppbyggande, ruta 2, dvs. antingen är lagstiftningen bevarande eller sådan att den är framåtsyftande; något speciellt vill uppnås, exempelvis jämställdhet med hjälp av jämställdhetslagen eller krisberedskap med hjälp av lagen (SFS 2006:544)⁴³. För att ett system ska fungera som system kan det inte vara helt öppet. Det måste finnas bevarande (ruta 1) funktioner i form av personal vid någon myndighet som driver systemets frågor, exempelvis verkar för lagstiftning, verkar för att det finns en budget, att forskning, utveckling och utbildning sker. Det innebär att sådan personal på aktuell myndighet är förutsättning för att frågorna ska beaktas och vinna genomslag i samhället.

Organiseringen av ett system framgår även av formen, exempelvis hierarkisk eller nätverksorganisering. Formen kan betraktas som förutsättning för lärande och har därmed en avgörande betydelse för systemets förmåga att överleva och utvecklas. Tyngdpunkten kan ligga på reproduktivt lärande, ruta 3 (för anpassning) eller på kunskapsbildning, ruta 4 (för utveckling).

Innehållet i lagar m.m. måste kommuniceras och läras. Med hjälp av detta innehåll i kommunikationen byggs ett system upp. Kommunikation som avgörande faktor för systemets förmåga att fungera effektivt utsätts för prövningar utifrån dikotomin slutenhet – öppenhet. Skolsystemet, till exempel, var i likhet med totalförsvaret förr ett slutet system som staten kontrollerade. Skolsystemet har kommunaliserats, öppnats upp för konkurrens skolor emellan och friskolor har etablerats.

⁴³ Lag (SFS 2006:544) om kommuners och landstings åtgärder inför och vid extraordinära händelser i fredstid och höjd beredskap, samt krisberedskapsförordningen (SFS 2006:942)

Med utgångspunkt i systemteoretiska variabler i figur 6:2 diskuterar jag dikotomin slutenhet – öppenhet i krisberedskapssystemet. Krisberedskapsfrågor är i likhet med jämställdhets- och miljöfrågor sektorsövergripande kunskapsområden som drivs i öppna system. Empirin tyder på att en beredskapssamordnare förefaller vara minimum för att krisberedskapsfrågor ska få genomslag i kommunen.

Krisberedskapssystemet kan ses som ett arv från civila delen av totalförsvaret. En skillnad är att krisberedskapssystemet är ett mer öppet system än totalförsvaret var. Litteraturinventeringen visar dock att kopplingen mellan forskning om krisberedskap och pedagogisk forskning är svag. Samverkanskravet öppnar upp systemet för nyheter. Kommunikationens bevarande funktioner (ruta 1) kan handla om att kommunicera modeller för hur övningar planeras och genomförs utifrån en militärt- eller civilförsvarspräglad kultur och tradition. Kommunikationens förändrande funktioner (ruta 2) kan handla om att föra in nya hotbilder (SOU 1995:19; Prop. 1996/97:11), exempelvis allvarliga störningar i den finansiella sektorn eller klimatförändringar, för att lära sig hantera unika komplexa aspekter av samhällskriser. Därmed fungerar kommunikationen också komplexitetssökande och uppbyggande (ruta 2). Systemets öppenhet kan handla om att samverka med otraditionella aktörer på exempelvis regional nivå som kan fungera som kunskapslänk för länssamverkan (jfr Malin Eriksson 2006). Systemets slutenhet (ruta 1) kan handla om att selektera vilka enskilda och utvalda aspekter som är relevanta och behöver behandlas i ett visst scenario. Detta är nödvändigt bland annat för att bevara individens eller aktörens systemidentitet. Varje aktör i krisberedskapssystemet representerar sin sektor och förväntas agera i enlighet med sitt mandat, dvs. sektorsansvaret har en tillslutande funktion. Samtidigt utgör kravet på samverkan (ruta 2) för att lösa omfattande och unika samhällskriser en utmaning för självförståelsen och meningsskapandet i krisberedskapssystemet.

Öppenheten i krisberedskapssystemet kan ses som en kritisk faktor i systemet (rutorna 2 och 4). Genom att kombinera krisberedskapssystemets öppenhet med ett nyinstitutionellt perspektiv menar jag att en process för omdefiniering av fältet kan studeras. Förändrade hotbilder verkar vara den faktor som gör att individer och grupper sätter igång processen. Omdefinieringen kan leda till att en ny identitet håller på att utvecklas. Tydligast märks detta i Mellan kommun som genomför en förändring av både organisation och struktur under projektiden. Omdefinieringen kan också leda till att identiteten som krishanterare förändras eller tappas bort. Under forskningsprojektets varaktighet slutar en tredjedel av dem som har intervjuats 2006. När jag kontaktar dem hösten 2008 visar det sig att ersättare för dessa inte alltid har tillsatts. Att en tredjedel slutar och att ersättare kanske inte utses tyder på att systemets uppbyggande funktioner är en kritisk faktor, som gör att förutsättningar för samverkan och kunskapsbildning är små.

Jag ser lagstiftning och resurser som stommen i krisberedskapssystemet. Resurser finns i form av personal vid centrala och regionala myndigheter, kommuner, landsting, företag och organisationer. Utan personal saknas förmåga att omsätta resurser till effektiva handlingar. Kunnig personal kan ses som systemets viktigaste resurs. Det är personal som förvandlar lagstiftning till styrdokument och handling.

Med utgångspunkt i systemteoretiska variabler i figur 6:2 diskuterar jag vilket lärande som kan krävas för att samhällets förmåga att hantera samhällskriser ska anses tillräckligt säkerställd. För att förmågan ska vara tillräckligt säkerställd menar jag att ett samhällsligt perspektiv måste tillvaratas och tillgodoses. I rutorna 3 och 4 kombinerar jag systemteoretiska variabler med kunskapssyn och olika lärandeformer.

Formen, som visar sig exempelvis i kunskapssyn och lärandeformer, har tidigare inte problematiserats i krisberedskapssystemet. Mer eller mindre okritiskt och oreflekterat har kända modeller för utbildning och övning från det gamla säkerhetsparadigmet använts (ruta 3). Den omdefiniering som för övrigt har skett av det säkerhetspolitiska fältet har lämnat kunskapssyn och lärandeperspektiv i stort sett opåverkat (jfr *Bakgrund*). I *Tidigare forskning* framkommer att det ofta är problem med traditionella övningar (Ödlund 2007; Berlin & Carlström 2009) och vad som är möjligt i krisberedskapssystemet (Ödlund 2007). Enligt Svedin (2007) är ”ledning” och ”samverkan” motstridiga begrepp. Faktorer som gynnar ledning hindrar samverkan och omvänt.

I ruta 3 kombinerar jag form med slutenhet. Här mottar individen kunskap om världen genom att lyssna, särskilt till auktoriteter från respektive aktör eller disciplin och upprepar deras kunskap (jfr Belenky et al. 1986). Resultat från kompletterande datainsamlingar tyder på att kunskap om procedurer för hur övningar fungerar är viktig. Det höga tempot kräver drill och rutinbaserat handlande både i SAMÖ och i Mindre kommuns övning.

I ruta 4 kombinerar jag form med öppenhet. Här kan individen konstruera och integrera sin kunskap om världen beroende på sammanhang och i dialog med individer från andra aktörer, discipliner eller experter. Resultat från kommunerna tyder på att arbetet med risk- och sårbarhetsanalysen är kunskapsbildande. Informanterna reflekterar över sin egen och andras kunskap. De förändrar sin kunskap från förgivettagen till metakognitiv kunskap. De upptäcker beroenden mellan olika verksamheter i samhället, konsekvenser blottläggs och blir synliga. Växlingen mellan arbetet i samverkansgruppen och i sektorsverksamheterna leder till fördjupad kunskap om beroenden och konsekvenser olika händelser kan få. Resultat (se s. 170-177 och bilaga 8) tyder på att kunskapsmöten har en form som gynnar kunskapsbildning.

Mycket tyder på att svårigheterna att bilda en gemensam lägesuppfattning under traditionella övningar beror på att formatet inte medger samverkan (jfr *Kompletterande datainsamlingar*). I en övning deltar flera olika aktörer, både privata och offentliga. Varje deltagare kommunicerar utifrån sin roll

och sitt mandat i övningen och tar ställning (implicit eller explicit) till vad som ska kommuniceras. Vi uppfattar det mesta på ett individuellt sätt och förblir unika trots att vi befinner oss i liknande omständigheter (jfr *Individnivån*, A ovan). Min tolkning av detta är att de som övar under en övning troligtvis gör unika erfarenheter men formatet medger inte att dessa erfarenheter kommuniceras. Själva formatet innebär att målsättningen att utveckla en gemensam lägesuppfattning är än mer avlägsen. Berlin & Carlström (2009) frågar: Vad övas vid samverkansövningar? Jag menar att ett flitigt övande kan leda till att deltagarna endast lär sig öva.

Struktur som förutsättning för lärande i krisberedskapssystemet

Krisberedskapssystemets uppbyggnad kan upplevas teoretiskt och svårt att överblicka för deltagare både i utbildningar, övningar och i olika samverkansgrupper. För att deltagarna ska kunna förstå systemet och dess funktioner kan ett pedagogiskt arrangemang som speglar systemet vara ett stöd i individens lärande. Systemets struktur verkar bli synligt för deltagarna i de två kunskapsmötena, vilket underlättar lärandet (jfr *C. Organisationsnivån*).

Sett ur ett metakognitivt perspektiv fyller exempelvis samverkansövningar en funktion för de ansvariga aktörerna att testa om krisberedskapssystemet kan hantera fiktiva händelser. Ett kriterium för detta kan vara att aktörerna kan utveckla en gemensam lägesbild/lägesuppfattning, så som målsättningen med övningarna också är formulerad. Samverkansövningar kan också indikera vilka åtgärder, exempelvis utbildningar, som behöver sättas in i förväg (föreskedet) för att krisberedskapssystemet ska kunna hantera kriser eller för att samsyn ska kunna utvecklas. Övning kan också vara ett test för att se om genomförda utbildningsåtgärder har ökat krishanteringsförmågan.

Samverkansövningar kan studeras ur olika perspektiv, dels ur de ansvariga aktörernas perspektiv, dels ur deltagarnas perspektiv. SAMÖ kan sägas vara lärande på metakognitiv nivå för den samordnade myndighetens personal eller andra ansvariga aktörer. Sedd ur deltagarnas perspektiv kan denna form av övning tänkas ha karaktären av tentamen eller prov. I bästa fall kan övningen leda till att deltagarna motiveras till mer studium och till omtentamen. I värsta fall kan SAMÖ leda till frustration och negativa upplevelser, ett negativt lärande eller icke-lärande. Ett ökat fokus på föreskedet krävs för att övningsformatet ska leda till kunskapsbildning. Som jag tidigare har visat (se *Resultat*) är det mycket som tyder på att forskningscirkelns grunder ger förutsättningar för att utveckla samsyn och bilda en gemensam uppfattning med synergieffekter, mervärde, inför samhällskriser (forskningsfråga 4).

Utifrån de former för lärande som förekommer i ett system kan systemets kunskapssyn (jfr kunskapsuppfattning s. 19) avgöras. I figur 6:3 kombinerar jag ett systems kunskapssyn med systemavgränsning, dvs. slutet – öppet system. Gemensamt för slutna system tycks vara brist på kunskapsmöten, risk för kunskapsglapp och fragmenterad kunskap. Markörer, kännetecken, för

reproducerad kunskap, dvs. förmedling av given kunskap som finns, i ett slutet system (ruta 1) är ett hierarkiskt, hegemoniskt synsätt på kunskap. Det vetande subjektet dominerar, tar tolkningsföreträde och förmedlar kunskap till de mottagande objekten. I ett slutet system saknas incitament för att skapa relationer med andra sektorer och därmed också för reell samverkan. Markör, kännetecken, för kunskapsbildning, dvs. kunskap utvecklas, i ett slutet system (ruta 3) är fördjupning inom det egna området/verksamheten, vilket leder till att bilden förblir snäv. Om samverkan sker beror det på att båda parter har något att vinna på samverkan, exempelvis två företag på en global marknad vinner marknadsandelar om de enas om att dela upp världsmarknaden eller hålla samma prisnivåer, dvs. parallell samverkan (jfr s.20f, s.43 och not 18).

Systemets avgränsning			
	Slutet	Öppet	
Systemets kunskaps-syn	Reproducerad kunskap Kunskap är given, finns och mottas eller leder till negativt lärande som inlärning hjälplöshet	1. Traditionella modeller för utbildning och övning Regelbaserad kompetensträning Kunskapsmottagning Rutinbaserat handlande drill Dominansperspektiv Tolkningsföreträde Hegemoni Groupthink Risk för negativt lärande Subjekt-objekt-relation	2. Översättning Kopiering Standardisering Rekommendationer Föreskrifter Manualer Checklistor Parallell samverkan
	Kunskapsbildning Kunskap utvecklas Dynamisk kunskapsyn	3. Fördjupning inom eget perspektiv/område/verksamhet fragmentering Snäv bild Risk för kunskapsglapp Konkurrens kan gynna parallell, tillfällig samverkan för att t ex vinna marknadsandelar	4. Subjekt-subjekt-relation Dialogiskt lärande - Kunskapsmöten Komplexitetssökande Blottläggande/synliggörande av konsekvenser Synkron samverkan Vidgad bild Samhälleligt perspektiv kan tillvaratas

Figur 6:3 Matris för systemteoretiska variabler – slutet/öppet system - kombinerade med systemets kunskapsyn, lärandeformer och markörer för olika pedagogiska arrangemang som de olika kombinationerna leder till.

Gemensamt för öppna system tycks vara att förutsättningar för kunskapsmöten finns och risken för kunskapsglapp kan minskas. Markörer för reproducerad kunskap, dvs. förmedling av kunskap som finns, i ett öppet system (ruta 2) är ett förhållningssätt som gynnar översättning, kopiering och stan-

dardisering. Lärande med hjälp av reproducerad kunskap sker när de pedagogiska arrangemangen utgår från översättning av modeller från andra verksamheter/sektorer eller följer, kopierar och influeras av standards, rekommendationer, föreskrifter, manualer mm. Parallell samverkan har förutsättningar att ske och en vidgad horisontell bild kan intas genom att förmedla varandras reproducerade kunskap eller genom att gå in i dialogiskt lärande.

Markör för kunskapsbildning, dvs. kunskap utvecklas, i ett öppet system (ruta 4) är ett förhållningssätt mellan de lärande som bygger på subjekt-subjekt-relationer, vilket gynnar samverkanslärande. Lärande med hjälp av kunskapsbildning kan ske om de pedagogiska arrangemangen är sådana att de samverkande har tid för reflektion och kritisk granskning. Då finns förutsättningar för att blottlägga och synliggöra beroenden och konsekvenser av olika val. Ett reflektivt handlande, som bygger på en vidgad horisontell bild och ett mer underbyggt beslutsunderlag, kan äga rum.

Poängen med figur 6:3 är att visa behovet av pedagogiska arrangemang (se vidare bilaga 8). För att kunna uppnå ett bestämt måltillstånd, exempelvis kunskap om hur jämställdhet ska uppnås eller hur samsyn kan skapas och hur en gemensam uppfattning med synergieffekter (ett mervärde) kan bildas, krävs medvetenhet om hur förutsättningar kan arrangeras för dialogiskt lärande (jfr figur 1:4). De traditioner krisberedskapssystemet bär med sig bygger på slutenhet (jfr s. 33-38). Många parlamentariska beslut har tagits för att öppna upp systemet. Kunskapssynen och dess konsekvenser för förmågan att samverka behöver dock omprövas, vilket även är viktigt om genus ska kunna innebära en skillnad i kvaliteten.

Slutsatser

I detta avsnitt presenteras mina slutsatser utifrån syfte och frågeställningar (jfr *Inledning*) och från det empiriska avhandlingsarbetet. En viktig slutsats är att mycket utbildning behövs av både kunskapsbildande och reproducerat slag för att krisberedskapen ska fungera väl i förhållande till statsmakternas intentioner. Ett medvetet förhållningssätt till kunskapssyn behövs i valet av utbildningsslag.

Slutsatser utifrån syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med avhandlingsarbetet är att öka kunskapen om förutsättningar för att utveckla samsyn och bilda gemensam uppfattning med synergieffekter, ett mervärde, vid kunskapsmöten mellan individer från olika organisationer när de samverkar i krisberedskapssystemet inför samhällskriser. En slutsats från litteraturgenomgången är att i stort sett saknas kunskap hos aktörerna inom krisberedskapssystemet om hur lärandet går till när gemensam lägesbild/uppfattning bildas inför en samhällskris. För att uppnå

syftet har jag undersökt förutsättningar för lärandet i förväg (föreskedet) inom krisberedskapssystemet på fyra nivåer: individ, grupp, organisation och struktur. På så sätt har jag fått svar på mina forskningsfrågor, se *Resultat* och *Avslutande diskussion*.

Som jag tidigare har visat har individer olika bilder och föreställningar om samhällskriser. Detta innebär svårigheter i samverkansgrupper när samsyn ska utvecklas. För aktörer i krisberedskapssystemet är det viktigt att känna till detta och även metoder för hur samsyn kan utvecklas. En rad *förutsättningar* behöver föreligga för att tvärspektoriell samverkan ska kunna äga rum. En slutsats är att ökad medvetenhet behövs om kunskapssyn inom krisberedskapssystemet. Ett medvetet förhållningssätt behövs till vilken kunskap som eftersträvas, dvs. om ett reproducerat eller ett kunskapsbildande lärande eftersträvas.

En annan slutsats är att målsättningen att utveckla samsyn och bilda en gemensam uppfattning utgör en närmast utopisk utmaning. Samtidigt är det en nödvändig och eftersträvansvärd utmaning som måste antas av myndigheter och andra offentliga aktörer i förväg (föreskedet). Ett annat alternativ innebär att allmänhetens tilltro till samhällets institutioner undergrävs om stor oförmåga och brister uppdagas under en kris. Krisberedskap har bäst förutsättningar att skapas i förväg (föreskedet). Med hjälp av utbildningsinsatser vid universitet och högskolor för dels professionella krisberedskapsexperter, dels integrering av risk-, sårbarhets- och beredskapsaspekter i utbildningar för olika yrken kan förutsättningar skapas för att uppnå statsmakternas intentioner med krisberedskapen. Om den enskilde ska ha en chans att ansvara för sin egen säkerhet är detta nödvändigt.

En tredje slutsats är att garantier behövs för att det samhälleliga perspektivet ska tillvaratas och tillgodoses. I det empiriska materialet från huvudstudien tycks det ofta vara otydligt vem som har ansvaret för att tillvarata och tillgodose ett samhälleligt perspektiv i kommunens utbildningar. Resultatet visar att insikter om vad det geografiska områdesansvaret betyder för förmågan att tillvarata och tillgodose områdesansvaret ofta brister. De tre kommunerna hade låg grad av och otydlig form för samverkan med aktörer utanför kommunorganisationen. Detta tycks bero på att former för samverkanslärande ofta saknas. Resultatet av lärandet verkar bli fragmenterat när aktörsrepresentanterna har otillräckliga förutsättningar för och bristande insikter i dialogiskt lärande.

En fjärde slutsats är att den typ av pedagogiska arrangemang, som kunskapsmötet är ett exempel på, är en effektiv metod för dialogiskt lärande. Effekten av kunskapsmötena blir ett dialogiskt lärande som underlättar samverkan när samsyn i fiktiva samhällskriser skall utvecklas.

Utbildning för ökad samverkanskompetens

Att samverka innebär att lära på ett sätt som en utbildning eller kurs ofta inte kan uppnå. Samverkanslärande tycks vara kunskapsbildande och kräver mer utrymme för reflektion och dialog än vad en traditionell utbildning ofta medger. En vidgad bild kräver tillräckligt djup i sakfrågor för att undvika fragmentering. Jag ser krisberedskap som en integrerad uppgift i likhet med jämställdhet och miljö. Uppgifter, frågor eller ämnen som är integrerade i annan verksamhet tycks kräva en annan pedagogik, andra spelregler med stort tidsutrymme för reflektion, med allt vad det innebär för lärandet.

Resultatet från de tre kommunerna och länssamverkan bekräftar behovet av någon form av samverkanslärande, se *Gruppnivån, B*, ovan. Det tar ”lång tid att komma fram till något gemensamt” när deltagarna är omedvetna om hur den perspektivöverskridande processen kan gå till. Det finns en risk för att samverkan upplevs frustrerande och att deltagarna tröttnar och återgår till sektorsperspektivet. Konsekvenser av detta kan bli att samhällsperspektivet tappas bort och att grundläggande värden går till spillo, dvs. målsättningen med Sveriges säkerhet omintetgörs, se *Bakgrund, Krisberedskapssystemet* ovan.

Samverkanskompetens behövs för att utveckla samsyn och bilda en gemensam uppfattning med positiv synergi inför samhällskriser. Till denna kompetens hör förmåga att sätta sig in i andras perspektiv och att förändra sitt eget perspektiv. Att öka sin förmåga att göra perspektivförändringar tycks kräva förmåga att reflektera över sitt eget perspektiv och sin egen kunskap. Att ordföranden och sekreteraren fungerar bra är viktiga faktorer som underlättar kunskapsmötet. Förmåga att vara öppen och prestigelös och samtidigt se till att alla kommer till tals nämns i utvärderingen som exempel på höga krav på ordföranden. Samverkanskompetens kan handla om att stimulera med frågor, exempelvis ”hur menar du då?” Det behövs kunskapsbildande möten för att samverkan ska fungera.

Reflektioner

Vad har då mitt avhandlingsarbete gett för bidrag utifrån ett lärandeperspektiv? Bidragen kan bestå av:

- ökad förståelse för hur individers skilda föreställningar kring samhällskriser uppstår,
- kunskap om krislärandets problematik,
- en analysstrategi för att undersöka förutsättningar för kunskapsbildning på individ-, grupp-, organisations- och strukturnivå i krisberedskapssystemet,

- ökad förståelse för betydelsen av ett systems öppenhet/slutenhet för individens lärande.

Vidare handlar mina reflektioner om samverkan. Samverkat har människor gjort i alla tider. Samhällen har utvecklats tack vare förnämlig samverkan. Varför har då samverkan blivit så svårt och besvärligt i vårt moderna samhälle? Varför måste samverkan regleras i lag för att komma till stånd, till och med när det gäller att förebygga och hantera samhällskriser? Beroende tycks vara en glömd aspekt. Individer har i alla tider varit beroende av någon form av gemenskap som samhället eller släkten erbjudit. Individer blir allt mer beroende av samhället med dess olika försörjnings- och välfärdssystem. Min kunskapssyn innebär att jag ser individen som en aktör som kan förändra sin situation, bland annat genom att individen och gruppen kan påverka struktur och organisation, men också att denna förändring och denna påverkan kan främjas av pedagogiska arrangemang. Mellan kommun är ett tydligt exempel på hur individen och gruppen förändrar både organisation och struktur under tiden forskningsprojektet har bedrivits.

En annan reflektion är att någon eller flera aktörer behöver ha den explicita uppgiften att dels tillvarata ett samhälleligt perspektiv, dvs. företräda och bevaka samhällsintresset, dels tillgodose ett samhälleligt perspektiv, dvs. ha omsorg om samhällets förmåga att fungera. *Tillvaratagandet*, att företräda och bevaka, kan Myndigheten för samhällsskydd och beredskap som en koordinerande aktör tänkas vara garant för (jfr Ödlund 2007 i *Tidigare forskning*). *Tillgodoseendet*, ha omsorg om samhällets förmåga att fungera även i framtiden, kan troligtvis sektorerna svara för under förutsättning att samverkan handlar om konsekvenstänkande och synliggörande av problem och dilemman. Forskningsresultaten tyder på att kunskapsmötet verkar vara en form som lämpar sig för sådana perspektivöverskridande samtal. Sammanfattningsvis har forskningsprojektet öppnat upp för följande funderingar:

- EU:s försiktighetsprincip finns i andra sammanhang och borde även användas tillsammans med de tidigare ledande principerna för krisberedskapen. En försiktighetsprincip behövs för att öka fokus på föreskedet och för att vara ett stöd i arbetet med risk- och sårbarhetsanalysen.
- En intresseorganisation för beredskapssamordnare eller branschorganisation för nyckelpersoner i krisberedskapssystemet behövs för att stärka beredskapsfunktionen i samhället. En sådan skulle också ha chans att utveckla metoder och utbildningar i detta syfte.
- Olika metoder för att öka samverkanskompetens behöver utvecklas. Det kan ske med hjälp av pedagogiska arrangemang som ger förutsättningar för dialogiskt lärande. För att samverkan ska leda till helhetssyn och ett samhälleligt perspektiv ska kunna tillvaratas och tillgodoses ställs höga krav på deltagarnas dialogkompetens och förmåga att överskrida perspektiv. När inget

enskilt sektorsperspektiv har tillräckligt stort förklaringsvärde för att förstå komplexa kriser ställs krav på perspektivöverskridande förmåga.

- Risk- sårbarhets- och säkerhetsaspekter behöver implementeras i alla relevanta kurser och utbildningar för att individen dels som privatperson har ett ansvar, dels som yrkesutövare ska kunna vara professionell. För att krisberedskapsaspekter ska vinna insteg vid universitet och högskolor behöver olika tillvägagångssätt prövas som knyter an till de tre uppgifter som universitet och högskolor har, dvs. att bedriva grundläggande utbildning, bedriva forskning och forskarutbildning, samt samverka med det omgivande samhället. Ett sätt kan vara att utse särskilda kontaktpersoner som dels kan fungera som ingångsport för kommuner, landsting, länsstyrelser och myndigheter i risk-sårbarhets- och säkerhetsfrågor, dels sprida medvetenhet om säkerhetsaspekter för samhället bland forskare, lärare och studenter. Ett annat sätt kan vara att stödja nätverk för forskare som beviljats forskningsmedel på området.

- Att kunskapsbildning från unika samhällskriser byter skepnad till ”kunskap som finns” ställer ökade krav på Myndigheten för samhällsskydd och beredskap och olika lärosäten. Kraven handlar om att tillvarata erfarenheter och kunskaper från inträffade samhällskriser, använda dialogiskt lärande och andra former för kunskapsbildning.

Fortsatt forskning

Resultaten från forskningsprojektet kan ses som utgångspunkt för olika infallsvinklar eller preciserade frågor för att förstå delar i den komplexa samverkan ur lärandeperspektiv. Kriser innebär stora svårigheter på alla nivåer i samhället. Stöd behövs på alla tänkbara sätt. I det följande ger jag några exempel på fortsatt forskning.

Professionalisering

Bör särskilda professioner finnas för krisberedskapen eller bör krisberedskap endast vara en aspekt i alla andra yrken? Eller bör båda strategierna tillämpas? Det är oklart om intresse och behov finns av att utveckla professionen som säkerhets-/beredskapssamordnare. Vilka ytterligare kompetenser behövs för att förebygga och hantera samhällskriser? Frågor av detta slag behöver utredas. Är resultat från professionsforskningen relevant för förmågan att samverka och för krisberedskapsarbetet?

Krislärande för aktörer i krisberedskapssystemet?

Fortsatt forskning om krislärandet verkar vara angelägen för olika aktörer, framför allt i krisberedskapssystemet.

Att befinna sig i kaos kan jämföras med kris. Information som kullkastar individens bild av världen och verkligheten är svårhanterlig. Sådan information som inte alls passar i den tidigare inre bilden kan individen endast ta in bitvis. När vi successivt tar in den nya svåra ”opassande” informationen sker det inte utan vända. Jag ser detta som ett krislärande. I samhällskriser kan krislärande tänkas ske när informationen är antingen övertydlig och påtaglig, som i 11 septemberhändelsen, eller när informationen successivt droppar fram och vi får en konfliktfylld anpassning, tillvänjning, men trots detta avstår från att falla för frestelsen att justera eller omtolka informationen.

Integrering av beredskapsaspekter i högskolan?

Hur kan beredskapsaspekter integreras i högskolan? Genusfrågor har integrerats på ett framgångsrikt sätt inom högskolan. Miljöfrågor och hållbar utveckling är ett annat exempel. Vad finns att lära från dessa områden för att risk, sårbarhet, säkerhet och beredskap också ska bli en integrerad fråga i hållbar utveckling?

Genusperspektivet

Empirin indikerar att det kan finnas en könsskillnad vad gäller karaktär av bilder som kan associeras med samhällskriser. Av 7 kvinnor hade 4 bilder som kan jämföras med metaforen orosmoln i paradiset. Av 29 män hade 10 bilder i motsvarande kategori (jfr s.104; figur 5:2; s.195). Fortsatt forskning med ett mer ingående och mer explicit genusperspektiv verkar vara angeläget. Genus kan ses som både mål och medel. Mitt systemteoretiska synsätt indikerar att ett systems slutenhet respektive öppenhet har implikationer för kvalitativ jämställdhet. Kan genus användas i praktiskt utbildningsarbete för att öka krisberedskapsförmågan?

Terminologin med mera

Terminologin är en av anledningarna till svårigheter för samverkan och bör bli föremål för vidare forskning. I avhandlingen har jag inte närmare gått in på skillnaden mellan forskningens användning av begreppet interorganisatorisk samverkan och krisberedskapssystemets användning av begreppet tvärsektoriell samverkan. Det senare begreppet rymmer mer komplexa företeelser än vad begreppet interorganisatorisk gör. Denna skillnad gör att den tvärsektoriella samverkan blir besvärligare bland annat på grund av dikotomin slutenhet - öppenhet. Ett led i samverkan är bland annat förmåga att inta ett samhälleligt perspektiv när samsyn skapas. Är förhandling ett alternativ till samverkan när samsyn ska skapas eller är förhandling ett uttryck för konkurrens mellan slutna system och ett medel för att i någon mån enas?

7. Summary

A societal crisis is an emergency that affects many people and large parts of society. More or less unexpected, it threatens life, health, safety and basic values and functions. A common consensus is that coordination between diverse sectors of a society is needed to manage such large, costly emergencies.

The main purpose of this thesis is to increase the knowledge about the conditions for developing consensus and establish a common understanding of synergy-effects, a surplus value, for knowledge meetings between individuals from different organizations when they cooperate in the emergency management system. Coordination here has two fundamental aspects: an individual's ability to interact with others during a societal crisis and the ability to create and arrange conditions for coordination. In this study, I presuppose an individual's level of interaction while wanting to contribute to an increased understanding of how individuals both establish a common understanding about and build a consensus of societal crises. I also aim to explore how the ability to act in emergencies can be developed further.

The emergency management system can be considered a part of Swedish total defense in that it helps in the readiment of society to meet new threats. A redefinition process in the security policy field comes from a historical perspective, leaving the prevailing learning perspective largely unaffected. No actual redefinition or change in concepts seems to have taken place. This means that education, training and exercises for the most part follow the same pattern as in the previous security policy paradigms. In particular, the methods are historical remains that are, to a large extent, the same. Such remains make the obligation to cooperate unwieldy when a specific kind of leadership is seen as the dominant effective solution to complex societal crises. The gender perspective suggests that neither has increased gender equality resulted in a redefinition of the security policy field. Adapting current traditional standards means that there is a risk that the approach, attitudes, practices and knowledge from the old security policy paradigm will be uncritically applied (e.g. how education and training, especially coordination exercises, are designed, to deal with societal crisis (emergency)). However, experiments with a new pedagogy for improving the prospects for coordination have been carried out.

Previous research shows that coordination is problematic and that individuals have different views on risk. From review of literature I found a

large amount of literature on the topic of emergency management. Literature on emergency management cooperation and learning are also plentiful, but where learning is mainly about “what” matters, that is, the content. Judging from the review, it appears that the link between this literature and educational research is weak. A new way of working with emergency management is being established but has not yet been integrated sufficiently into the research. The most important findings from previous research of significance for my study come from research that the Swedish Emergency Management Agency and Swedish Civil Contingencies Agency have funded. Other important research areas are coordination within the field of public health. For example, county coordination as a learning environment for emergency management is a pedagogical study of coordination related to the project.

Studies on emergency preparedness and emergency management deal primarily with decision-making and leadership perspectives. In the cases where a learning perspective exists, the focal point is mainly about what we can learn from past crisis. Methodological issues are, for example, about how exercises are planned and implemented. Methodological issues for learning have seldom been problematized. When an individual level has been studied, earlier research suggests that individuals have different views on risks and societal crises (emergencies). Studies on coordination in other areas suggest that coordination is seen as a new way of working that is applied primarily in the field of public health.

Coordination is viewed by most scientists as a quest for a holistic approach. In coordination, there is an opportunity to re-create the holistic approach that has been lost in society's organization into sectors. Widespread rhetoric about coordination in a legal text does not automatically lead to coordination in practice. Research on coordination in preparation for societal crises (emergencies) emphasise two things--namely, difficulties and content, i.e. what happens in the coordination groups and the content of learning. The consequence of focusing on the content might mean that knowledge transmission is used and that an adaptation-oriented learning takes place. What is happening in the coordination groups seems to be the aim of avoiding conflict—participants do not dare to tell the truth; starting over is continual when some participants do not contribute at all meetings; one has a fear of his/her own organization being criticized; the home organization lacks maturity and the time it takes to develop something together, such as knowledge building concerning each other's organizational framework and conditions. What happens has been formulated in terms of obstacles, difficulties, frictions, barrier effects and opportunities. Barriers can be, for example, lack of will, lack of resources, time constraints or low priority, ambiguity / uncertainty in roles and responsibilities, deep-rooted traditions, sections of a law, expectations, prejudices, lack of mandate, negative group dynamics, the attitude of politicians and mass media, lack of communication or lack of information exchange.

What makes cooperation successful is described in terms of commonly experienced needs and opportunities. Those who want to and will work together need to get to know each other in advance through regular meetings, education and dialogues. Risk and vulnerability analysis provides personal acquaintance and knowledge about other actors' responsibilities and resources. Examples of opportunities are the participants' abilities to listening, mutual trust, effective networking, continuous communication, the availability of resources, previous experience of crisis and coordination, training/education, knowledge of roles and responsibilities, clear organization, leadership that can "take a step back," more clear application of the proximity principle, a new coordination-oriented way to practice, understanding that public safety is at the centre and listening to the participating organizations' needs and desires.

Previous research suggests that, on the one hand, the emergency preparedness system's framework sets limits on how coordination can and must be conducted. On the other hand, coordination and leadership seem to be contradictory. The idea is that coordination ability should be developed in exercises and training. One problem is that the traditional form of coordination exercises is insufficient. New exercise forms need to be developed that allow for dialogue, a common culture and tools for dealing with dilemmas. Also, the ability to choose the form of coordination needs to be developed. Forms of coordination can change shape depending on whether the coordination occurs in the pre-stage or during-stage. There are different types of coordination groups with different tasks and needs, such as planning groups and action groups. Evaluations of coordination exercises confirm results from previous research like the difficulties in reaching a common picture of the situation and understanding the situation, which is often the purpose of the coordination in coordination groups. Pedagogical studies of coordination (including Wilhelmsson 1998; Holmstrand 2001; Holmstrand & Härnsten 2003; Eriksson 2006) suggests that knowledge has been developed on criteria for how conditions can be established and arranged for interacting participants. Such studies concern learning dialogue, learning environment and research circles.

Against this background, I have sought to reach a deeper understanding based on the following questions:

- Which images and ideas do participants bring into the coordination groups about societal crises, and how have they developed and changed?
- How do the participants act when they meet having different pictures?
- Can the basic ideas from research circles be used for knowledge building at knowledge meetings in the emergency management system?
- Can the basic ideas from research circles be used to develop consensus and establish a common understanding of synergy-effects before societal crises happen?

The thesis is a study of individuals, coordination and consensus to form a common understanding before a societal crisis occurs. Individual opinions, society's organization and epistemological beliefs are examples of conditions that affect the learning process. The central thesis is that educational arrangements are necessary for a learning process that deals with dialogical learning and should lead to the desired goal condition. The goal is to develop knowledge in the form of consensus and form a common understanding of synergy, i.e. widening the horizon that can provide added value.

By referring to four emergencies considered societal crises, I examine the gaps in learning that may have contributed to the disastrous mistakes. These crises are the U.S. treatment of the Japanese planning and bombing of Pearl Harbour in 1941, the Swedish handling of the Chernobyl disaster in 1986, the U.S. handling of warnings before the September 11th 2001, attacks in the United States and the Swedish management of the tsunami catastrophe in Thailand 2004. Between the societal crises in Sweden and the United States, respectively, 18 and 60 years elapsed. There is reason to reflect on why we have repeated disastrous mistakes.

That fatal errors have occurred before, during and after societal crises is not tied to a particular context or time, but seems to occur as a result of how human perceptions work or what learning deficiencies exist. The four accounts indicate the need for learning perspectives and a lack of ability to use the previous experiences of societal crises. It seems that we are repeating disastrous mistakes because we lack the ability to cooperate. We also seem to lack the ability to organize the knowledge into forming dialogues. This lack of cooperative ability means that we fail to merge knowledge fragments from different societal sectors into the broader, multi-sectoral images that can serve as a springboard for successful emergency management.

Theoretical framework

I have drawn inspiration from looking at educational conditions as frame factors for what is possible under present conditions (Gustafsson 1999). What is possible in coordination groups in the emergency management system appears to be particularly dependent on the frame factors that set up limits. Limiting factors for knowledge building in coordination groups exist on different levels: individual, organizational and structural. Individuals have very different views on risk. Organizational conditions can include the municipality's size. Structural here is the emergency management system's structure and the traditions it carries. The theoretical framework consists of theories of individual learning and knowledge building, the role of dialogues in knowledge building in coordination groups and theories of organization and structure as preconditions for knowledge building.

The theories of individual learning I use are drawn from the cognitive approach. Piaget's (1970, 1972) theories of individual learning are based on the concepts of assimilation and accommodation. Bourgeois (2002) and Wil-

helmsson (2006) have identified three types of accommodation which I describe in three stages. The first stage is where the individual denies, rejects or ignores information as incorrect. If individuals choose this option, there is no change in the individual's mental structure, image and imagination. The second stage is reinterpreting and adjusting the information so that it fits into a personal structure (image, idea or thought-network). An explicit reflective element is needed for this reinterpretation when the individual makes a small adjustment to allow data to fit into the existing structure (i.e. in the personal construction or the mental image of reality). The result is a certain change in the individual's view. The third stage is the individual remaining in the perceived conflict and allowing herself to move from its traditional position to chaos. The individual's idea, picture of reality or thought-network is overturned. The attention drawn by the new information / perception is so stunningly convincing that a change in the current image must be made. A restructuring or transformation of personal knowledge construction must begin and a whole new thought-network needs to be constructed (Wilhelmsson 2006). This stage, I call crisis learning. Assimilation means that new information in the form of perceptions or attention can be assimilated or incorporated into existing structures such as basic assumptions, past experiences, observations, thoughts or memories. The result is that the new information is incorporated as an addition to our personal knowledge construction.

Individual knowledge building is also dependent on the context he / she is in. Contextual meaning can be explained by social constructivism. The problem of coordination in the emergency management system is that individuals often come from very different contexts such as different sectors and levels in society. Participants of the coordination-group often have different images depending on sector and operational basis but also due to different views on risk. Conflicts of interest may arise when different actors assume different perspectives or have different views on risk, and important issues can be overlooked.

Linguistic concepts can mean that the participants of the coordination-group both understand and misunderstand each other. Understanding a concept is always done on the individual level. For this reason, the individual's intentions are at the center. The intentional perspective helps us understand and explain the individual sense making activities and conceptual understandings. The learning process is complex, arousing emotions and influenced by the individual's intentions (Halldén et al. 2008). Conceptual change is not a simple linear process but appears to be a searching, reorganizational process between different concept structures. The individual collects knowledge from many sources and integrates them into a new sense making context. The sense making process includes joining disparate pieces of information in an attempt to create meaning in the world, i.e. to construct coherency in different problem areas. When such a process results in a new concept, a conceptual change has occurred. Using the theory of how conceptual change

occurs means that the actors must wrestle with concepts from diverse sectors of society in coordination-groups. The same concept can have different meanings for the participants and aggravates knowledge building.

I have utilized the theory about the importance of dialogue for the individual's knowledge building from Crafoord's (2001) sketch of the five stages of the developing dialogue. I look at Crafoord's sketch as an idealized image of the dialogue, as it works best from a learning perspective without consideration for what kind of learning is taking place.

My summary of the essential elements from the theories is that learning partly involves the changing of mental structures (images and performances) and partly concepts. The results of the changes lead to different types of actions, depending on whether an adaption-oriented learning or development-oriented learning (knowledge creation) takes place (cf. Ellström 1996). Social constructivism emphasizes context—that changes occur in social contexts and that construction is primarily a social process. Intentional theory emphasizes individual conceptualization, or construction as primarily an individual process. Crafoord demonstrates the synthesis by pointing out how integrating dialogue is a bridge between individuals where the dialogue is needed for knowledge building/ creative learning.

From the contextual perspective, individuals within the security policy field have adapted to new situations, new threats, new or changed concepts and new organizational conditions in the new structure for the emergency management system. From the intentional perspective, individuals have taken changed circumstances in the outside world as the basis of developing knowledge and preconditions, all in a way which deals with new threats, initiating appropriate new or changed concepts and creating new organizational conditions in a new structure—namely the emergency management system. How these processes happen from an organizational-theoretical perspective can be described using a new institutional organization theory.

The American sociologist Richard W. Scott (2003) has attempted to create order amidst the number of theories of organizations. Neo-institutional theory accounts for open natural systems models. The essence of this theory is that it gives new answers to old societal questions about how social impacts are created, mediated and channelled by institutional arrangements. Neo-institutionalism is, as I see it, a tool to understand why coordination is problematic even within the emergency management system. Neo-institutional organization theory uses the term 'structure' most often within organizational structure, i.e. structure within an organization, such as the structure communication between departments or production units have. Nevertheless, I believe that the theory is useful to discuss structure between organizations. Structure can be discussed as a prerequisite for knowledge building in the emergency management system—such as the structure communication between several organizations (actors) has. Knowledge building and coordination in the emergency management system requires communi-

cation, especially for developing a common understanding of a societal crisis.

Procedure and methods

The thesis is based on a main study and supplemented with other data collections. The main methodological issue has been how learning in coordination can be studied. Three municipalities were selected on the basis of size: one small, one medium and one large. The larger municipality, the in-between municipality and smaller municipality could be considered to constitute a strategic selection of municipalities to investigate if the differences in resources have an important impact on the ability to coordinate or to learn coordination. The central coordination-group which is planning emergency-management for the municipal organization was the focus of the main study. The preparedness coordinator was the unifying and driving expert in the coordination group for the task to produce risk and vulnerability analyses. The participants were representatives, i.e. emergency planners from each of the administration and municipal enterprises.

The main study is based on three case studies, one in each municipality. Triangulation, or mixed method study, means that interviews, participant observation and source studies of policy documents were used. From interviews with 36 informants in the three municipalities, I received data on their images and how they dealt with difficult crises that may be associated with societal crises. The second research question was not possible to investigate in the way I had first thought. The groups were not real groups, but rather loose networks. Meetings took place but were generally of the more formal and traditional kind. They were physical meetings with a low degree of coordination. Methodologically speaking, these results meant that I had to change plans. First, I arranged a knowledge meeting between participants from the research municipalities (*trekommunmötet*). Second, I used other empirical material from the Swedish Emergency Management Agency, namely coordination exercises and knowledge meetings. This means that the research project also has a comparative approach. The results from the research municipalities were compared with the results from the additional data collections. The comparisons were carried out, in some respects, on those factors that appeared to have an impact on learning and seemed to function as frame factors. In order to analyze and understand the empirical material, an analysis strategy was developed. On the basis of the analysis strategy, focus and methods are represented from the main study and the additional data-collections. One approach was also to study the policy documents in the form of legislation, plans and programs that govern how work with societal crises can be developed in the municipalities. Finally, I used my overall observations of the educational work and the different policy areas.

Results

To achieve the aim, I examined the conditions for learning in pre-stage within the emergency management system at four levels: individual, group, organization and structure. In this way, I answered my research questions.

Results at the individual level show the images and ideas the participants in the coordination groups have on societal crises (research question 1). The images can be described in metaphors of paradise: the secure paradise and the disturbed paradise. Of the 36 interviewees, I have been able to place 13 (of whom two are women and 11 men) in the category of secure paradise and 14 (including 4 women, 10 men) in the category of the disturbed paradise. 9 informants remain (of which one is a woman along with eight men) who could not be placed in either of these categories by expressing both anxiety and confidence. One possible explanation could be that they gradually developed the breadth and depth of knowledge of things they associated with societal crises, looking back on their memories with a new, broader perspective. The majority, five persons, came from the smaller municipality.

The empirical results also give a better understanding of how the images may have arisen and how individual learning might have been developed for the informants. The same crisis, just like as the dyke-disaster in Holland, was described in different ways depending on parents' behaviour or other life circumstances.

The individual's images are of two types: sector images and deeper lying images that can be associated with societal crises. The latter images are often persistent and resilient. My interpretation of the statements is that those who now learn with the help of assimilation learned earlier on in life, often during childhood, through conflict-filled accommodation. Sooner or later, all seemed to accommodate. Above all, the metaphorically safe learned through crisis learning and conflict-filled accommodation, because life-threatening crises or societal crises occurred. Some crises, such as that of September 11th, is presented as conflict-filled accommodation and crisis learning—both categories. Simplified, it is possible to describe the pattern in the majority of the participants' image changes as follows:

		<i>Secure paradise</i> (13: 2 women, 11 men)	
		13 learning by assimilation	10 crisis learning (2 women, 8 men) 3 learning by assimilation
<i>Childhood</i>		14 learning by crisis learning	5 crisis learning (1 woman, 4 men) 9 learning by assimilation (3 women, 6 men)
		<i>Disturbed paradise</i> (14: 4 women, 10 men)	
		<i>Adulthood</i>	

Figure 7:1 Patterns of how learning about things that may be associated with societal crises can be seen from childhood to adulthood.

The individual work on risk and vulnerability analysis, according to statements, has generated huge (extensive) learning. The learning is of the knowledge building kind and appears to be progressive with its own sector as a starting point. The next step is to integrate one's own image from the sector into the central coordination group in order to gradually develop a complete picture. To change their images of societal crises involved a knowledge building process for most informants. When informants with images from the metaphor of anxiety (disturbing) paradise are speaking, there is an increase in the understanding of the complex and time consuming work that knowledge building implies. Sometimes tacit knowledge and knowledge taken for granted has gained consciousness, which also proved to be time consuming. When informants with images from the metaphor-secure paradise speak about the work on risk and vulnerability analysis, indicators are that most are in the beginning of a process of crisis learning.

The number of women interviewed, which is 7, is too small for me to draw any conclusions about their learning in relation to men. Women were represented in both categories of metaphors and even in the group of nine informants (1 woman) who could not be placed in either category.

The second research question was examined at the group level. That the municipality coordination groups were loose networks was important for learning. Altogether, I made observations at 13 meetings or exercises. There were few meeting events to observe. Sparse communication and coordination meant that evidence of knowledge building to obtain a common understanding or image of the coordination group was small. The interviews show that it was a "theoretical" and "limited view." It may indicate that a first attempt at knowledge building between the coordination group and the activities has been taken and that the image the participants obtained is still limited. The reason may partly be because insufficient time has been devoted to communicate the image, that tacit knowledge has not been expressed, that dialogue skills needed to be developed or partly because the social context was missing. The fact that each one has its own focus means that the information that best matches can be incorporated while other information is lost, i.e. information is filtered, denied or ignored. To make the new information understandable requires time and space for reflection and social coordination such as questions and dialogue.

The interviews show that the individual's work with risk and vulnerability analysis has led to knowledge building within the sector and sometimes even within the coordination group. My interpretation of this discrepancy between the individual's statements and my observations is that the "events" instead occurred in the mind of the individual participants. According to Piaget's theory (1972) of assimilation and accommodation, as well as theories about how conceptual change occurs (e.g. Halldén et al. 2008), participants were too busy to fit the new information into their own experiences or to reflect on the new meanings of concepts.

When it comes to what obstructs and facilitates coordination, I primarily chose the traditional pattern of meetings and exercises and time factors such as tempo and lack of time during exercises and meetings. The high tempo of the exercises, combined with traditional patterns of both exercises and meetings, were barriers to learning. The high tempo of the exercises seems to have reduced the preconditions for the coordination group to develop consensus and establish a common understanding. The conditions were such that the knowledge paths that could be used were mainly silence and received knowledge, according to Belenky et al. (1986). The result of societal crises involving imminent danger and requiring urgent action as evidenced by legislation is that exercises are frequently planned with a high tempo and lack of time for reflection.

The point of developing a consensus is that the actors in society will first and foremost be able to prevent societal crises. If theoretical images result in a false sense of security is an issue of whether or not coordination can lead to a collective change in the negative, instead of positive, synergy. In pursuit of reaching a common understanding, there is a risk for groupthink.

Developing a consensus is tantamount to arranging pedagogical prerequisites for collective changing. This then gives individuals the conditions for knowledge building. The knowledge meeting is a way to develop consensus. The second research question has to some extent been studied by using observation in knowledge meetings. The third research question has undergone testing in the experiments carried out with knowledge meetings and can be answered in the affirmative. Considering the evidence supports the research circle's basic ideas and can also be used to develop consensus with positive synergy (question 4). To empirically demonstrate this requires more time and more knowledge meetings.

Preconditions at organizational and structure levels set limits to the individual's knowledge building and the coordination group's ability to coordinate. Examples of preconditions are the municipality's size, the development of lean organizations and how the community is organized in vertical sectors. These counteract learning in the municipality's context. There is a discrepancy between the way society is organized and the message to individuals and groups to interact. The results suggest that the way of organizing the municipality's work for security and emergency management has an impact on the abilities of sector representatives and the municipality's crisis management. I see the solutions that the municipalities have chosen as organizational difficulties which overcome the sectorisation's negative effects for knowledge building.

What seems to affect the knowledge building is the requirement for municipalities to conduct risk and vulnerability analysis and to establish a plan for how municipalities will deal with societal crisis. Municipalities can be characterized as lean organizations (Barklöf 2000a, b; Lennerlöf 2000). Lack of time seems to be a problem for several informants in many ways. Conse-

quences of lack of time are that space for thought and reflection is missing, there is competition for working time and persons who work individually, which means that only one person is responsible for a particular issue. In this way, lean organizations live dangerously and are vulnerable. The smaller municipality was more robust in the dialogic knowledge building. Cross-sector communication and coordination could take place within the municipal organization because officials in the smaller municipality had arranged to meet each other daily in the town hall's only kitchen. In the larger municipality, where public administrative service of different kinds may be found in different districts, the individuals or the preparedness coordinator have to take specific initiative if cross-sector communication and cooperation would take place. The larger municipality was more fragile when it came to dialogic knowledge building.

Empirically, knowledge meetings and coordination exercises could be used to increase understanding of how organization is limit-setting for learning. By organizing knowledge meetings so that the emergency management system is mirrored, preconditions are created for participants to develop knowledge that are appropriate for a fictitious societal crisis. The arrangement supported the participants' ability for a holistic approach, which in turn increased the participants' ability to develop consensus. The basic ideas of the research circle could be used as criteria for how knowledge meetings were arranged. The participants had prerequisites that could be used to develop their knowledge by dialoguing, face-to-face with the scenario's important actors. The prerequisites also ensured that societal perspectives would be safeguarded and provided for (research question 3). In the coordination exercises, there were no such facilitating arrangements. To a large extent a real organization was pursued, i.e. as the society is organized, so also was the coordination exercise. The evidence suggests that there is a risk that the exercise's format could lead to groupthink. My interpretation of the empirical relevance is that an increased focus on the pre-stage is needed to start a knowledge building process which can lead to positive synergy. The question is whether a combination of knowledge meetings prior to coordination exercises would lead to participants that would actually develop a consensus and form a common perception with positive synergy. It is a yet unanswered question.

Discussion

In order to uncover the structural level, which concerns the emergency management system structure and the traditions it carries, I used the system-theoretical variables of openness and closedness to see how they co-vary with content and form. The emergency management system can be viewed as an open system with traditions from the previous system and a more closed civilian component than the total defense system. Coordination requirement opens up the system for news. The system's content and form are

communicated in order to preserve or change. The communication's conservation features may incorporate communicating models of how exercises are planned and implemented according to a military or civil defense characterized culture and tradition. The communication's changing functions may concern new threats and how to deal with unique, complex aspects of societal crises. Thus the communication also facilitates complexity-seeking and constructiveness. The system's openness could be about interacting with non-traditional actors that can serve as a knowledge link for the regional level (Malin Eriksson 2006). The system's closedness may be about selecting which specific aspects are relevant and need to be treated in a certain scenario. This is necessary, among other things, to preserve the individual or operator's system identity. Each actor in the emergency management system represents its sector and is expected to act in accordance with its mandate, that is, the sector responsibility has a shutting function. At the same time, the demand for coordination and cooperation to solve major societal crises is a unique challenge for self-understanding and meaning creation in the emergency preparedness system.

The openness of the emergency management system can be viewed as a critical factor in the system. Changing threats appear to be the factor that allows individuals and groups to begin the process. Redefinition can lead to a new identity being developed. This was most manifest in the Middle Municipality which implemented a change in both organization and structure during the project. Redefinition can also mean that the identity as crisis managers will change or will be lost. During the research project, a third left of those interviewed in 2006, and by autumn 2008, successors had not always been appointed. That many people give up and that successors are not always appointed indicates that the system's building function is a critical factor, making the preconditions for coordination and knowledge building small. I see legislation and resources as a basis in the emergency management system. Resources are available in the form of staff at central and regional authorities, municipalities, counties, businesses and NGOs. Without staff, there is a lack of capacity to transform resources into effective actions. Skilled personnel can be seen as the system's most important resource. It is the staff that transforms legislation into policy document and action.

Using the starting point of the system-theoretical variables, I discuss what kind of learning may be required for a society's ability to deal with societal crises. In order for the ability to be sufficiently secured, societal perspective need to be safeguarded and provided for. The format for this, found for example in view of knowledge and type of learning, has not previously been discussed in the emergency preparedness system. The well-known models for training and practice from the old security paradigm have been used more or less uncritically and without reflection. The redefinition, which occurred in the security field, has left a view of knowledge and learning perspective that is largely unaffected. Previous research indicates problems with

traditional exercises (Ödlund 2007, Berlin & Carlstrom 2009) and possibilities in the emergency management system (Ödlund 2007). According to Svedin (2007), command is an important aspect which is contrary to coordination.

By combining format with closedness we get a view of knowledge that means that the individual receives knowledge about the world by listening, especially to the authorities of the respective actor or discipline, and reiterating their knowledge. Results from additional data collections suggest that knowledge of procedures for how the exercises work was important. The high tempo invited to drill and routine-based behavior in the exercises. The evidence suggests that the difficulties in forming a shared situational awareness during traditional exercises depend on a format which does not allow interaction.

By combining format with transparency, we get a view of knowledge that means the individual can construct and integrate his knowledge about the world by depending on the context and dialogue with individuals from other actors or disciplines. Results from the research communities indicate that work on risk and vulnerability analysis were knowledge-building. The informants reflected on their own knowledge as well as others. They changed from taking their knowledge for granted to meta-cognitive knowledge. They discovered dependencies between different activities in society, and as the consequences were uncovered, they became visible. Alternating between the work of the coordination group and the activities of the sector resulted in a detailed, deeper knowledge of both the dependencies and the impacts that different crises can have. Results from the knowledge meetings indicate that they have a knowledge-building form.

The four previously-mentioned crises show that reproduction of knowledge is insufficient when a societal context must be safeguarded and provided for. Learning that leads to knowledge building rather than reproduced and adaption-oriented learning is determined by the choice of methods. How arrangements and pedagogy are designed are pre-conditions and contexts for individual learning. This is a challenge, because knowledge meeting could lead to reproduced knowledge or knowledge building depending on how context or issues are shaped (for example, in the chairman's behavior). Exercises can also lead to either reproduced knowledge or knowledge building depending on, for example, if the focus lies on the pre-stage or on the during-stage.

Conclusions

One conclusion from the literature review is that on the whole there is no knowledge of how learning happens when common perceptions are formed in the emergency management system in the pre-stage of an emergency. A number of conditions need to exist if coordination will take place. Another conclusion is that increased awareness about different perspectives of know-

ledge is needed within the emergency management system. A deliberate approach is lacking concerning what kind of knowledge should be pursued: reproduced knowledge or produced knowledge.

Another conclusion is that aiming to develop a consensus and form a common understanding is a necessary and desirable challenge that must be adopted by the authorities and other public actors in the pre-stage. Yet another option is that public confidence in societal institutions is undermined if large failures and shortcomings are revealed during an emergency. Emergency management is best created in the pre-stage. By offering education on integration of risk, vulnerability and preparedness to different professionals and emergency management experts, universities and colleges could help create the conditions needed for achieving government intent. If individuals are to have a chance at being responsible for their own security, this is necessary.

A third conclusion is that guarantees are needed for societal perspectives to be safeguarded and satisfied. A fourth conclusion is that the type of educational arrangement like knowledge meetings can be an effective method for dialogical learning. The result shows that knowledge meetings stimulate dialogical learning that in turn facilitates coordination when a consensus in the fictional emergencies (scenarios) was to be created.

An important conclusion is that extensive training of all kinds is required for the goals of the government's crisis management system to work. Coordination is about learning in a way that cannot be achieved with traditional education or training. This kind of learning seems to be knowledge building and requires more space for reflection and dialogue than traditional education often allows. A broad spectrum requires sufficient depth in subject issues in order to avoid fragmentation. It takes "a long time to reach something in common" when the participants are unaware of how the perspective-transcending process can be formed. The consequences of this may be that societal perspectives and the fundamental values are lost. To increase one's capacity to change perspective seems to require the ability to reflect on one's own perspective and knowledge.

In summary, the research has opened up the following reflections:

- The EU's precautionary principle exists in other contexts and should also be used in conjunction with the previous guiding principles for emergency preparedness. A precautionary principle is needed to increase the focus on the pre-stage and to provide support to the work on risk and vulnerability analysis.
- An association for emergency coordinators or a professional association of key individuals in emergency readiness systems is needed to strengthen the preparedness function in a society. Such an association would also have the chance to develop added methods and programs for this purpose.

- Different methods to increase interaction skills must be developed. This can be done with the help of educational arrangements that provide opportunities for dialogical learning. In order for the interaction to lead to a holistic approach and the societal perspective to be safeguarded and provided for, there are high demands on the participants' dialogue skills and ability to transcend perspectives. As no single sector perspective has sufficient explanatory power for understanding the complex emergencies, there are high demands on transcendental-perspective skills.

- Risk, vulnerability and security aspects need to be implemented in all relevant courses and education for individuals, as private individuals, as well as professionals, have a common responsibility. In order to take root in universities and colleges, different approaches need to be tested that link to the three tasks universities and colleges have, i.e. to conduct education, to conduct scientific research and to cooperate with the surrounding society. One way might be to designate special correspondents which can act as both a gateway for municipalities, county councils, county boards and authorities of risk-vulnerability and security issues, and spread awareness about the safety of the society among researchers, teachers and students. Another way might be to support networks for researchers who have been granted research funding in the area.

- The fact that knowledge creation from unique emergency situations turns into "existing knowledge" sets high demands on the Authority for Civil Contingencies and various universities. These demands are about safeguarding the experience and knowledge from past emergencies and using dialogical learning and other forms of knowledge building.

Litteraturlista

- Abrahamsson, M. & Magnusson, S-E. (2004) *Risk- och sårbarhetsanalyser, Utgångspunkter för fortsatt arbete*. KBM:s forskningsserie, nr 2. Stockholm: Krisberedskapsmyndigheten.
- Agrell, W. (2005) *Förvarning och samhällshot*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, F. (2007) *Att utmana erfarenheten. Kunskapsutvecklingen i en forskningscirkel*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Andrén, N. (1990) *Säkerhetspolitik inför nästa årtusende*. Stockholm: Kungliga krigsvetenskapsakademiens handlingar och tidskrifter, nr 4, 1990.
- Axelsson, R. & Bihari Axelsson, S. (red.) (2007) *Folkhälsa i samverkan mellan professioner, organisationer och samhällssektorer*. Lund: Studentlitteratur.
- Bargh, J.A. & Chartrand, T.L. (1999) The unbearable automaticity of being. *American Psychologist*, 54:462-479.
- Barklöf, K. (red.) (2000 a) *Vägval? Förändringsprocesser i magra organisationer*. Stockholm: Rådet för arbetslivsforskning.
- Barklöf, K. (red.) (2000 b) *Smärtgränsen? Hälsokonsekvenser i magra organisationer*. Stockholm: Rådet för arbetslivsforskning.
- Baude, A., Hansson, P., Olsen, D., Persson, I-M. & Robertsson, H. (red) (1998) *Genus i praktiken. På hans eller hennes villkor?* Stockholm: Jämställdhetsarbetares förening.
- Belenky, M.F., Clinchy, B., Goldberger, N. & Tarule, J. (1986) *Women's Ways of Knowing. The development of Self, Voice and Mind*. New York: Basic Books Inc.
- Bengtsson, H. & Mellbourn, A. (Red.) (2008) *Säkerhet och sårbarhet. Hur skapar vi ett hållbart samhälle?* Forskning i Halmstad Nr 15. Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Berg, P.G. Red. (1993) *Biologi och bosättning*. Stockholm: Natur och Kultur i samarbete med Institutet för framtidsstudier.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966/1979) *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar verkligheten*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Berlin, J. & Carlström, E. (2009) *Samverkan på olycksplatsen – Om organisatoriska barriäreffekter*. Trollhättan: University West.
- Berry, T. (1999) *The Great Work: Our way into the Future*. New York: Bell Tower.
- Bjerlöf, M. (1999) *Om lärande i verksamhetsanknutna samtal. En studie om prat och lärande i möten på en arbetsplats*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Blom, B. & Grape, O. (2006) Nyinstitutionalism – teori med stor potential. I: Grape, O., Blom, O., Johansson, R. (2006) ss. 7-15.
- Boin, A., 't Hart, P., Stern, E. & Sundelius, B. (2007) *The Politics of Crisis Management: Public Leadership under Pressure*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Borgström, L. & Gougoulakis, P. (red.) (2006) *Vuxenantologin. En grundbok om vuxnas lärande*. Stockholm: Atlas Akademi
- Bourgeois, E. (2002) *A Constructivist Approach to Adult Learning*. I: Bron, A., Schemmann, M., (Eds.) (2002) pp.130-153.
- Brante, T. (1989) *Professioners identitet och samhällseliga villkor*. I: Selander, S. (red.) (1989) ss. 37-55.
- Bron, A. & Schemmann, M. (Eds.) (2002) *Social Science Theories in Adult Education Research*. Munster: LIT Verlag.
- Brännström Forss, B. (2007) *Må bra på äldre dar – ett hälsofrämjande samverkansprojekt*. I: Axelsson, R., Bihari Axelsson, S. (red.) (2007) ss. 203-225.
- Castells, M. (2000) *Informationsåldern. Ekonomi, samhälle och kultur. Band I: Nätverkssamhällets framväxt*. Göteborg: Daidalos.
- Crafoord, C. (2001) *Införlivanden. Om den utvecklande dialogens betingelser*. Falun: Natur och kultur.
- Dahlgren, I. (2008) *Analys av en utvärderingsmodell för förebyggande arbete inom socialpedagogiskt hälsoarbete*. Doktorsavhandling. Uppsala Studies in Education 118. Uppsala: Uppsala universitet.
- Danermark, B. & Kullberg, C. (1999) *Samverkan. Välfärdsstatens nya arbetsform*. Lund: Studentlitteratur.
- diSessa, A. (2008) *A Bird's-Eye View of the "Pieces" vs. "Coherence" Controversy*. In: Vosniadou, S. (2008) pp. 35-60.
- Dixon, N. (1996) *Perspectives on dialogue. Making talk developmental for individuals and organizations*. Greensboro, North Carolina: Center for Creative Leadership.
- Docherty, P. (1996) *Lärariket – vägar och vägval i en lärande organisation*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Ds 2006:1 *En strategi för Sveriges säkerhet. Försvarsberedningens förslag till reformer*. Regeringskansliet, Försvarsdepartementet (2005). Stockholm: Fritzes.
- Ds 2007:46 *Säkerhet i samverkan*. Försvarsberedningens omvärldsanalys. Regeringskansliet, Försvarsdepartementet (2007). Stockholm: Fritzes.
- Döös, M. (2001) *Med arbetsuppgiften som glasögon – i relationen mellan individers uppgiftsförståelse och organisationers förändringsprocesser*. I: Tedenljung, D. (red.) (2001) ss. 127-168.
- Döös, M. & Wilhelmsson, L. (2005) Kollektivt lärande. Om betydelsen av interaktion i handling och gemensam handlingsarena. *Pedagogisk Forskning i Sverige 2005* Årg. 10 nr 3/4 ss. 209-226.
- Eberhard, D. (2006) *I trygghetsnarkomanernas land Sverige och det nationella paniksyndromet*. Stockholm: Prisma.
- Edfeldt, Å. W. & Janson, U. (1995) *Beteendevetenskapliga förhållningssätt*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Ekman, A. (2004) *Lärande organisationer i teori och praktik*, Doktorsavhandling. Uppsala Studies in Education 105. Uppsala: Uppsala universitet.
- Ellström, P-E. (1992) *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet: Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica.
- Ellström, P-E., Gustavsson, B. & Larsson, S. (red.) (1996) *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P-E. (1996) *Rutin och reflektion*. I: Ellström, P-E., Gustavsson, B. & Larsson, S. (red.) (1996) ss. 142-179.

- Enander, A. & Jakobsen, L. (1996) *Risk och hot i den svenska vardagen: allt från Tjernobyli till skuren sås*. Stockholm: Överstyrelsen för civil beredskap.
- Enander, A. (1996) *Riskmedvetenhet och beredskap*. I: Enander, A. & Jakobsen, L. (1996) ss. 54-67.
- Enander, A. & Hede, S. (2004) *Förväntningar och erfarenheter hos aktörerna. Delrapport 1 från Projektet Beredskap och krishantering i svenska kommuner*. Stockholm: Krisberedskapsmyndigheten.
- Enander, A., Hede, S. & Lajksjö, Ö. (2004) *Att stå "i stormens öga"*. Delrapport 3 från Projektet Beredskap och krishantering i svenska kommuner. Stockholm: Krisberedskapsmyndigheten.
- Erikson, E. H. (1954/1993) *Barnet och samhället*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Eriksson, K. (2003) *Utvärdering av Dialoger för verksamhetsutveckling i Hallands län*. Argus, Högskolan i Halmstad. Stockholm: Krisberedskapsmyndigheten, Dnr 0840/2003.
- Eriksson, M. (2006) *Samverkan som process och läromiljö. Förutsättningar för kollektivt lärande när skilda samhällsaktörer samverkar*. Uppsats i pedagogik 41-80 poäng, Växjö: Institutionen för pedagogik, Växjö universitet.
- Estvall, M. (2006) "Vi är som vanliga människor" - att skapa muntliga källor med meningsmotståndare. I: Hansson, L. & Thor, M. (red.) (2006) ss. 53-63.
- Festinger, L. (1957) *A theory of Cognitive Dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson & Company.
- Fors, F. (2007) *Regional samverkan inom krisberedskap*. CRISMART, Försvarshögskolan, Krisberedskapsmyndigheten, Dnr:0952/2006. Stockholm: Krisberedskapsmyndigheten.
- Frantzen, L., Hallman, E-B., Kullén, A., Lillesveen, B. & Skarp, A. (2007) *Samverkan kring personer med demens*. I: Axelsson, R. & Bihari Axelsson, S. (red.) (2007) ss. 265-283.
- Freire, P. (1972) *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummessons.
- Friberg, T. (1993) *Den andra sedan av myntet – om regionalpolitikens enögdhet. En idéskrift ur kvinnligt perspektiv*. Underlag för den regionalpolitiska propositionen. Östersund: Glesbygdsmyndigheten.
- Gadamer, H-G. (1997) *Sanning och metod i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Giddens, A. (1996) *Modernitetens följder*. Lund: Studentlitteratur.
- Gramsci, A. (1971) *Selections From the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. London: Lawrence and Wishart.
- Granberg, O. & Ohlsson, J. (2004) *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Granberg, O. (2006) *Arbetslag och kollektivt lärande* I: Lindholm, red (2006), ss 169-197.
- Grape, O., Blom, B. & Johansson, R. (red.) (2006) *Organisation och omvärld – nyinstitutionell analys av människobehandlande organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Grape, O. (2006) *Domänkonsensus eller domänkonflikt? – integrerad samverkan mellan myndigheter*. I: Grape, O., Blom, B. & Johansson, R. (red.) (2006) ss. 47-72.
- Greene, J. (2001) *Mixing Social Inquiry Methodologies*. In: Richardson, V. (Ed.) *Handbook of Research in Education*. Fourth Edition. Washington: AERA, pp.251-258.

- Gustafsson, C. (1999) Ramfaktorer och pedagogiskt utvecklingsarbete. I: *På återbesök i ramfaktorteorin*. Pedagogisk forskning i Sverige 1999, Årg. 4 nr. 1 ss. 43-56.
- Gustavsson, B. (2000) *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Habermas, J. (1996) *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Hallén, O., Scheja, M. & Haglund, L. (2008) *The Contextuality of Knowledge: An Intentional Approach to Meaning Making and Conceptual Change*. In: Vosniadou, S. Ed. (2008) pp. 509-532.
- Hallin, P-O., Nilsson, J. & Olofsson, N. (2004) *Kommunal sårbarhetsanalys*. KBM:s forskningsserie, nr 3. Stockholm: Krisberedskapsmyndigheten.
- Hansson, A. (2003) *Högskolans medverkan i utveckling av krishanteringsförmågan på lokal och regional nivå*. Argus, Högskolan i Halmstad. Stockholm: Krisberedskapsmyndigheten, Dnr 0840/2003.
- Hansson, L., Thor, M. (red.) (2006) *Muntlig historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Harding, S. (1991) *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*. Preface. Cornell: University Press.
- Harrysson, T. & Lindmark, U. (2004) *Samverkan på lokal och regional beslutsnivå vid samhälleliga kriser*. Report 5147, Lunds tekniska högskola. Lund.
- Hirdman, Y. Genussystemet. I: SOU 1990:44 ss. 73-116.
- Hjern, B. (2007) *Samverkan – inneord eller en utmaning för den svenska modellen*. I: Axelsson, R. & Bihari Axelsson, S. (red.) (2007) ss. 33-60.
- Hollis, S. (2009) *Patterns of Participation. A Study on National Participation in the EU Mechanism for Civil Protection* (draft) Center for European Security Research at the Swedish National Defence College. Stockholm.
- Holmstrand, L. (1997) *Forskningscirkeln som en plats för kunskapsmöten*. VEST, Nr 3-4. 97. Vol.10. ss. 97-109.
- Holmstrand, L. & Haraldsson, K. (1999) *Kunskap i cirklar. Forskningscirkeln som arena för forskningsinformation*. Pedagogisk Forskning i Uppsala, nr 133.
- Holmstrand, L. (2001) *Demokratiska kunskapsprocesser i arbetslivet*. I: Tedenljung (red.) (2001) ss. 105-126.
- Holmstrand, L. Härnsten, G. & Beach, D. (red.) (2001) *Deltagarorienterad pedagogisk forskning. Bidrag till NFPFs symposium om deltagarorienterad forskning i Stockholm. Arbetsrapport från Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, nr 224*.
- Holmstrand, L. & Härnsten, G. (2003) *Förutsättningar för forskningscirklar i skolan. En kritisk granskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Holmstrand, L. (2006) *Deltagarorienterad aktionsforskning – ett nytt paradigm?* I: Wingård, B. (RED) (2006) ss. 125-139.
- Holmstrand, L. & Persson, I-M. (2008) *Pedagogik för samverkan i samhällskriser*. I: Bengtsson, H. & Mellbourn, A. (2008) ss. 27-39.
- Härnsten, G. (1991) *Forskningscirkeln – pedagogiska perspektiv*. Stockholm: LO.
- Härnsten, G. (2006) *Erfarenhet och kunskapsutveckling hos vuxna*. I: Borgström, L. & Gougoulakis, P. red (2006) ss. 386-408.
- Ivarsson, S. (2004) *Genusperspektiv på fredsbefrämjande insatser*. Stockholm: Regeringskansliet.

- Janis, I. (1982) *Groupthink*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Janlert, U. (2000) *Folkhälsovetenskapligt lexikon*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Janson, U. (1975) *Intentionalitet och medsubjektivitet. En studie av den pedagogiska dialogens villkor*. Rapport nr 5, maj 1975. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Johansson, R. (2006) *Nyinstitutionell organisationsteori – från sociologi i USA till socialt arbete i Sverige*. I: Grape, O., Blom, B. & Johansson, R. (2006) ss. 17-45.
- Johansson, R. & Grape, O. (2006) Ytterligare en svensk nyinstitutionalism? I: Grape, O., Blom, B. & Johansson, R. (red.) (2006) ss. 203-217.
- Josefsson, I. (1991) *Kunskapens former. Det reflekterade yrkeskunnandet*. Stockholm: Carlssons.
- Kaiser, M.; Larsson, P. & Hörnsten Friberg, L. (2004) *Krishantering med en vidgad syn på nätverksorganisering. En diskussion om organisk organisering*. FOI-R—1248—SE. Stockholm: Totalförsvarets forskningsinstitut, FOI.
- Karlsson, S. (2005) *Projekt GROHS – Regionala förutsättningar för samverkan genom Samverkansledning*. Stockholm: CRiSMART.
- Kitchener, K. & King, P. (1990) *The Reflective Judgement Model: Transforming Assumptions About Knowing*. In: Mezirow, J. (Ed.) (1990) pp. 159-176.
- Kolb, D.A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Engelwood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Krisberedskapsmyndigheten (2003) *Kommunpaketet*. KBM:s utbildningsserie 2003. Stockholm: Krisberedskapsmyndigheten.
- Krisberedskapsmyndigheten (2004) *Utvärdering av samverkansövning 2004 (SAMÖ 04) Dnr 1138/2004*. Stockholm: Krisberedskapsmyndigheten.
- Krisberedskapsmyndigheten (2005) *Regionala tillsynsmyndigheters roll före, under och efter en kris*. Dnr 0206/2005. Stockholm: Krisberedskapsmyndigheten.
- Krisberedskapsmyndigheten (2006) *Krishantering ur ett juridiskt perspektiv. Sammanställning från kunskapsmötet för jurister 25-26 januari 2006*. Dnr 0974/2005. Stockholm: Krisberedskapsmyndigheten.
- Krisberedskapsmyndigheten (2006) *Risk- och sårbarhetsanalyser. Vägledning för kommuner och landsting*. KBM:s utbildningsserie 2006:2. Stockholm: Krisberedskapsmyndigheten.
- Krisberedskapsmyndigheten (2007) *Verksledningens inriktning för verksamhetsplaneringen 2008-2011*. Stockholm: Krisberedskapsmyndigheten.
- Krisberedskapsmyndigheten (2007) *Öva krishantering. Handbok i att planera, genomföra och återkoppla övningar*. KBM:s utbildningsserie 2007:1. Stockholm: Krisberedskapsmyndigheten.
- Krisberedskapsmyndigheten (2007) *Utvärdering av samverkansövning 2007 (SAMÖ 2007) Dnr 0887/2006*. Stockholm: Krisberedskapsmyndigheten.
- Krisberedskapsmyndigheten (2007) *Regional samverkan inom krisberedskap*. Dnr 0952/2006. Stockholm: Krisberedskapsmyndigheten.
- Krisberedskapsmyndigheten (2007) *Utbildning och övning inom krisberedskapsområdet*. KBM rekommenderar 2007:3. Dnr 1582/2006. Stockholm: Krisberedskapsmyndigheten.
- Krisberedskapsmyndigheten (2008) *Krishantering ur ett miljöperspektiv. Sammanställning från kunskapsmöte med miljövårdsdirektörer hösten 2007*. Dnr 0643/2007. Stockholm: Krisberedskapsmyndigheten.

- Krisberedskapsmyndigheten (2008) *Utvärdering av samverkansövning 2008 (SAMÖ 2008)*. Dnr 1470/2007. Stockholm: Krisberedskapsmyndigheten.
- Krisberedskapsmyndigheten (2008) *Samverkan ökar komplexiteten*. Sektionen för kompetensutveckling. Stockholm: Krisberedskapsmyndigheten.
- Kuhn, T. (1962/1992) *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lajksjö, Ö. (1996) Perspektiv och beslutsfattande i riskfrågor. I: Enander, A. & Jakobsen, L. (1996) ss. 41-53.
- Lajksjö, Ö., Enander, A. & Hede, S. (2004) *Drivkrafter för arbete med säkerhets- och beredskapsfrågor. Delrapport 2 från Projektet Beredskap och krishantering i svenska kommuner*. Stockholm: Krisberedskapsmyndigheten.
- Larsson, P. (2002) *Att studera civil ledning och samverkan*. Stockholm: Totalförsvarets forskningsinstitut.
- Larsson, S. (1996) Vardagslärande och vuxenstudier. I: Ellström, P-E., Gustavsson, B. & Larsson, S. (red.) (1996) ss. 9-28.
- Lennerlöf, L. (1986) *Kompetens och hjälplöshet: om lärande i arbete: en forskningsöversikt*. Solna: Arbetskyddsstyrelsen.
- Lennerlöf, L. (red.) (2000) *Avveckla eller utveckla? En antologi om verksamhetskONSEKVENSER I MAGRA ORGANISATIONER*. Stockholm: Rådet för arbetslivsforskning.
- Lindgren, K. (2003) *Vad styr ledaren? Om beslutsfattare och policyförändring i säkerhetspolitiska kriser*. Doktorsavhandling. Crismart, Försvarshögskolan och Uppsala universitet. Rapport nr 22. Uppsala: Institutionen för freds- och konfliktforskning.
- Lindholm, M. red (2006) *Pedagogiska grunder*. Stockholm: Försvarsmakten.
- Linell, P. (1996) *Approaching Dialogue. Talk and interaktion in dialogical perspectives*. Arbetsrapport 1996:17 Tema Kommunikation. Linköping: Linköpings universitet.
- Livsmedelsverket (2006) *SAMVA, Samverkansgrupp för vattenförsörjning och vattenkvalitet*. Uppsala: Livsmedelsverket.
- Löfberg, A. & Ohlsson, J. red (1995) *Miljöpedagogik och kunskapsbildning. Teori empiri praktik*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Löfström, C. (2007) *Samverkan kring älders vård och omsorg – två försöksverksamheter*. I: Axelsson, R. & Bihari Axelsson, S. (red.) (2007) ss. 245-263.
- Marton, F., Dall, G. & Beaty, E. (1993) Conceptions of Learning. *International journal of educational research*. 19.3. pp. 277-300.
- McGregor, D. (1960) *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- Merriam, S. (1994) *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Mezirow, J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco. Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. (1996a) Contemporary Paradigms of Learning. *Adult Education Quarterly*. 46. 3. pp 158-172.
- Mezirow, J. (1996b) Toward a Learning Theory of Adult Literacy. *Adult Basic Education*. 6. 3. pp 115-126.
- Molander, B. (1993) *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Nationalencyklopedin (1998) Malmö: Bra Böcker AB.

- Neck & Manz (1994) From Groupthink to Teamthink: Toward the Creation of Constructive Thought Patterns in Self-Managing Work Teams. In *Human Relations*, Vol 47, No 8, 1994, pp. 929-952.
- Nilsson, M. (2008) *Länsstyrelsens krishanteringsuppdrag – Nätverksbyggande, samordning och samverkan*. Umeå: Umeå universitet, Statsvetenskapliga institutionen.
- Perry, W. (1970) *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Persson, I-M. (1986) *Spår för jämställdhet. Erfarenheter av jämställdhetsarbete i Uppsala*. Stockholm: JämO.
- Persson, I-M. (1989) *Storstadsprojektet – förslag till åtgärder för att förbättra storstädernas försörjning i kris och krig*. Stockholm: Överstyrelsen för civil beredskap.
- Persson, I-M. (1993) *Sårbart vatten I*: Berg P.G. red (1993), ss. 281-308.
- Persson, I-M. (1996) *Säkerhet i en ny tid*. I: Överstyrelsen för civil beredskap (1996) ss. 7-16.
- Persson, I-M. (1998 a) *På väg mot genusdemokrati*. I: Baude, A., Hansson, P., Olsen, D., Persson, I-M. & Robertsson, H. (red) (1998) ss. 129-137.
- Persson, I-M. (2002) *Civila försvaret i förvandling – en förstudie ur aktörsperspektivet*. Arbetsrapport från Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, Nr 225.
- Persson, I-M. (2006) *Kunskapsmöten i risksamhället I*: Wingård, B. red (2006), ss. 230-249.
- Piaget, J. (1970) *Genetic epistemology*. New York: Columbia University Press.
- Piaget, J. (1972) *Psykologi och undervisning*. Stockholm: Bonniers
- Polanyi, M. (1966) *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan.
- Probst, G. & Buchel, B. (1997) *Organizational Learning: The competitive advantage of the future*. London: Prentice Hall.
- Ramsell, E. (2006) *Nätverkssamverkan vid krisberedskap – hur samverkan mellan kommuner kan utvecklas inom krisberedskap*. Magisteruppsats från Politices Magisterprogrammet, LIU-EKI/SKA-D—06/014—SE. Linköping: Linköpings universitet.
- Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.) (2001) *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Regeringens proposition 1996/97:11 *Hot och risker i samhället*. Stockholm: Försvarsdepartementet
- Regeringens proposition 2001/02:158. *Samhällets säkerhet och beredskap*. Stockholm: Försvarsdepartementet
- Regeringens proposition 2005/06:133. *Samverkan vid kris – ett säkrare samhälle*. Stockholm: Försvarsdepartementet
- Regeringens proposition 2007/08:92. *Stärkt krisberedskap – för säkerhets skull*. Stockholm: Försvarsdepartementet
- Richardson, V. (Ed.) (2001) *Handbook of research on teaching*. 4th ed. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Ricoeur, P. (1993) *Från text till handling*. Stockholm: Östlings Bokförlag Symposium.
- Riksrevisionen (2008) *Dricksvattenförsörjning – beredskap för stora kriser*. RiR 2008:8. Stockholm: Riksrevisionen.
- Robertsson, H. (1998) Inledning. I: Baude, A., Hansson, P., Olsen, d., Persson, I-M. & Robertsson, H. (red.) (1998) ss. 8-10.

- Ryle, G. (1949) *The Concept of Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sandefeldt, J. (2005) *Samverkan mellan offentlig sektor och näringslivet vid krishantering. En studie av kriser i Sverige 1993-2003*. Krisberedskapsmyndigheten Temaserie 2005:6. Stockholm: Krisberedskapsmyndigheten.
- Schutz, W. (1958) *FIRO: A Three- Dimensional Theory of Interpersonal Behavior*. Muir Beach, CA: Will Schutz Associates.
- Schön, D. (1991) *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Avebury.
- Scott, W. R. (2003) *Organizations: Rational, Natural and Open Systems*. 5th Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Selander, S. & Ödman, P-J. (red.) (2005) *Text och existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Diados AB.
- Seligman, M. (1975) *Hjälplöshet. Om depression, utveckling och död*. Stockholm: Bonniers.
- Senge, M. (2004) *Den femte disciplinen*. Stockholm: Thomson Fakta AB.
- SFS (2001:453) Lag om socialtjänst.
- SFS (2002:518) Förordning med instruktion för Krisberedskapsmyndigheten.
- SFS (2006:544) Lag om kommuners och landstings åtgärder inför och vid extraordinära händelser i fredstid och höjd beredskap.
- SFS (2006:637) Förordning om kommuners och landstings åtgärder inför och vid extraordinära händelser i fredstid och höjd beredskap.
- SFS (2006:942) Förordning om krisberedskap och höjd beredskap.
- SFS (2007:825) Förordning med länsstyrelseinstruktion.
- SFS (2008:1002) Förordning med instruktion för myndigheten för samhällsskydd och beredskap.
- Sinatra, G. M. & Mason, L. (2008) Beyond Knowledge: Learner Characteristics Influencing Conceptual Change. In: Vosniadou, S. (Ed.) (2008) pp. 560-582.
- Solms, M. & Turnbull, O. (2005) *Hjärnan och den inre världen*. Stockholm: Natur och kultur.
- SOU 1990:5 *Svensk säkerhetspolitik i en föränderlig värld*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1990:44 *Demokrati och makt i Sverige*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1994:8 *Historiskt vägval*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1995:19 *Ett säkrare samhälle. Hot och riskutredningen*. Stockholm: Regeringskansliet.
- SOU 2001:41 *Säkerhet i en ny tid. Sårbarhets- och säkerhetsutredningen*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2005:66 *Makt att forma samhället och sitt eget liv. Jämställdhetspolitiken mot nya mål*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2005:104 *Sverige och tsunamin – granskning och förslag*. Huvudrapport från 2005 års katastrofkommission. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2007: 31 *Alltid redo! En myndighet mot olyckor och kriser*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2007:60 *Klimat- och sårbarhetsutredningen*. Stockholm: Fritzes.
- Stensmo, C. (1994) *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Stern, E. (1999) *Crisis Decisionmaking: A Cognitive Institutional Approach*. Department of Political Science. Stockholm: University of Stockholm.

- Strömgren, M. (2006) *Riskhantering och fysisk planering – En kunskapsöversikt*. Arbetsrapport 2006:2. Karlstad: Karlstads universitet, Institutionen för samhällsvetenskap.
- Sundelius, B., Stern, E. & Bynander, F. (1997) *Krishantering på svenska – teori och praktik*. Stockholm: Nerenius & Santénius.
- Svedin, L. M. (2005) *Från ledning och samverkan till Samverkansledning – en litteraturstudie*. Projekt GROHS. Stockholm: CRiSMART.
- Svedin, L. M. (2007) *Från ledning och samverkan till Samverkansledning – en litteraturstudie*. Karlstad: Räddningsverket.
- Svensson, L. Brulin, G., Ellström, P-E. & Widegren, Ö. (2002) *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Talerud, B. (1995) *Läromiljöer*. I: Löfberg, A. & Ohlsson, J. (1995), ss. 11-33.
- Tedenljung, D. (red.) (2001) *Pedagogik med arbetslivsriktning*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Thor, M. (2001) Oral history – mer än en metod. I: *Historisk Tidskrift* 2001:3.
- Wennerberg, S. B. (2001) *Socialkonstruktivism: positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber.
- Wertsch J. V. (1998) *Mind as action*. Oxford: Oxford university press.
- Westring Nordh, M. (2007) *Det är inte bara att lägga schema! Implementeringsprocesser vid in- och genomförandet av flexibla arbetstidsmodeller i kommunala sociala omsorgsverksamheter*. Doktorsavhandling. Luleå tekniska universitet, Institutionen för arbetsvetenskap. Luleå: Universitetstryckeriet.
- Wikström, S. & Normann, R. (1994) *Kunskap och värde. Företaget som ett kunskapsproducerande och värdeskapande system*. Stockholm: Norstedt & FA-rådet.
- Wilhelmsson, L. (1998) *Lärande dialog. Samtalsmönster, perspektivförändring och lärande i gruppsamtal*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Wilhelmsson, L. (2006) *Lära som vuxen*. I: Borgström, L. & Gougoulakis, P. (red.) (2006) ss.358-385.
- Wingård, B. (1998) *Att vara rektor och kvinna*. Uppsala: Uppsala studies in education 73.
- Wingård, B. (RED) (2006) *Livslång nyfikenhet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Wohlstetter, R. (1962) *Pearl Harbor: Warning and Decision*. Stanford: Stanford University Press.
- Vosniadou, S. (Ed.) (2008) *International Handbook of Research on Conceptual Change*. New York: Routledge.
- Vosniadou, S. (2008) *Conceptual Change Research: An Introduction*. In: Vosniadou, S. (Ed.) (2008) pp. xiii-xxviii.
- Vosniadou, S., Vamvakoussi, X. & Skopeliti, I. (2008) *The Framework Theory Approach to the Problem of Conceptual Change*. In: Vosniadou, S. (Ed.) (2008) pp. 3-34.
- Zeichner, K. & Noffke, S. (2001) Practitioner Research. In: Richardson, V. (Ed.) *Handbook of Research on teaching*. Fourth Edition. Washington: AERA, pp. 298-330.
- Ödlund, A. (2007) *Interorganisatorisk samverkan som nationell resurs i krishanteringen*. Stockholm: Forsvarets forskningsinstitut.

- Ödman, P.-J. (2007) *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Överstyrelsen för civil beredskap (1996) *Säkerhet i en ny tid. Dokumentation av ÖCB:s forskardagar 1995*. Stockholm: Överstyrelsen för civil beredskap.
- Överstyrelsen för civil beredskap (1994) *Internationell humanitär rätt*. Stockholm: Överstyrelsen för civil beredskap.
- Överstyrelsen för civil beredskap (2002) *Rättigheter för alla*. Utbildningsmaterial: film, 25 min. och skrift. Stockholm: Överstyrelsen för civil beredskap.

Övriga källor:

- Bergwall, A. (2008) Personlig kommunikation, e-post.
- Crafoord, C. (2008) Personlig kommunikation, e-post.
- Ekberg, S. (2009) Personlig kommunikation, e-post.
- Etikregler för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning 1999. Regler och rekommendationer. www.stingerfonden.org/dokument/hsetikregler.pdf (hämtad 2009-01-30).
- Förenta Nationernas konferens om miljö och utveckling (1992) *Riodeklarationen*. Miljö- och naturresursdepartementet. www.sweden.gov.se/content/1/c6/01/86/84/42a35d54.pdf (hämtad 2009-12-30).
- Försiktighetsprincipen inom EU-kommissionen: http://europa.eu/scadplus/glossary/precautionary_principle_sv.htm (hämtad 2009-12-30).
- Författningshandbok för totalförsvaret och skydd mot olyckor 2009/10. Stockholm: Försvarsdepartementet.
- Kvinnliga pionjärer www.svt.se/kvinnliga_pionjarer/ (hämtad 2009-12-30).
- Tre kommuners planverk.
- Länsstyrelsen (2008) *Utvärdering av samverkansövning 2008*. Utkast 2008-06-04.

Bilagor

Bilaga 1: Litteratursökning

När jag sökte på Google scholars valde jag books, articles, theses. Jag använde kombinationen av följande sökord samtidigt: crisis management, major crisis, learning, cooperative, collaboration och sökte från år 1995. Antalet träffar blev 75, som jag mycket grovt fördelat i följande kategorier:

- A. FN, global säkerhet, gränsöverskridande kriser, handböcker i allmän krishantering: 10
- B. Säkerhet i olika geografiska regioner exempelvis EU
 - breddat säkerhetsperspektiv: 13
 - traditionell säkerhetspolitik med civil militär samverkan: 5
 - demokratisträvanden i enskilda länder: 4
- C. Ekonomi, finanskriser, regioner: 10
- D. Fallstudier av olika katastrofer som influensa med mera: 7
- E. Försörjningskedjor: 1
- F. Ledarskap i krishantering: 2
- G. Informationssystem: 3
- H. Kriskommunikation: 2
- I. Förvarningssystem: 1
- J. Skolan, utbildningssystem: 4
- K. Katastrofmedicin, civil-militär samverkan: 1
- L. Lärande organisationer: 3
- M. Branschkriser: petroleum, turism, sport, Ford, kärnenergi, hantering av en ilsken publik: 6
- N. Familj, individ, genus: 3

Flertalet träffar är från och med år 2000 och framåt. Endast 6 träffar är från före år 2000. Några exempel: Boin, A 2008 Crisis Management (kategori A, ovan)

A. Boin, E. Stern 2005 The politics of crisis management: public leadership under pressure (som jag fört till kategori F, ovan).

Jeffrey Lantris Lynn: 2000 The new international classroom: active teaching and active learning. Teaching international relations, simulations and games (kategori J, ovan).

Jag har undersökt denna litteratur och funnit att mycket som bidrar till min egen bakgrundskunskap inte representeras i denna litteratursökning. Om exempelvis lärandets metoder och konsekvenser av olika metoder kommer med kan det handla om

e-learning, lärande organisation, dvs. hur företag eller branscher kan hantera informationskriser eller individens lärande om olika globala kriser.

På Anna Lindbiblioteket, Försvarshögskolan, gav sökorden crisis management och learning 5 träffar, exempelvis *Governing after crisis* och *International handbook of organizational crisis management*. Inga av dessa hade relevans för mitt vetenskapliga arbete.

På Räddningsverkets/MSB:s bibliotek gav en sökning från 1995 på sökorden kris-hantering, samhällskriser, lärande, samverkan 195 träffar. En del av denna litteratur redogör jag för i avsnittet *Tidigare forskning*.

Ett annat sätt att bilda mig en uppfattning om vad som görs inom mitt ämnesområde är att besöka hemsidor för institut eller centra som forskar på nya kategorier av kriser. Några sådana hemsidor är:

http://www.crismart.org/templates/Page___7.aspx (hämtad 2009-11-06)

http://www.css.ethz.ch/research/index_EN (hämtad 2009-11-06)

<http://www.socialsciences.leiden.edu/publicadministration/research/crisis-research-center.html> (hämtad 2009-11-06).

I kontakten med dessa institut har jag funnit att deras litteratur ofta inte berör de dimensioner jag undersöker i mitt vetenskapliga arbete.

Bilaga 2: Intervjuguide

Pedagogik för samverkan i samhällskriser 2006-06-01
Växjö universitet
Institutionen för pedagogik
Ing-Marie Persson

Intervjuguide

Den centrala forskningsfrågan i projektet är:

Hur sker lärande i en heterogen grupp som ska samverka i krishanteringen?

Jag är intresserad av individens perspektiv, dvs. av dina upplevelser, tolkningar och synsätt på hur lärandet i gruppen har utvecklats. Intervjufrågorna handlar om att rekonstruera hur du ser på hur lärandet i samverkansgruppen gått till.

1. Bakgrund

Frågor om tidigare kunskaper, erfarenheter, utbildning utanför krishanteringsområdet:

Tidiga bilder och föreställningar från din barndom kring samhällskriser eller katastrofer eller liknande.

Annat om dig själv?

2. Frågor om samverkansgruppen och hur den fungerat:

3. Frågor om dina tankar du haft från början har utmanats i samverkansgruppen och i så fall på vilket sätt?

4. Frågor om hur dina tidigaste bilder har förändrats och utvecklats under ditt liv.

5. Frågor om hur din kunskap från samverkansgruppen integreras i hemmaorganisationen.

6. Hur ser du på samverkan som lärande process över tiden?

Bilaga 3: B. Studier av grupper - intervjumaterialet

Vad hindrar och vad underlättar lärandet i samverkansgruppen?

Hur gjorde intervjupersonerna för att granska sina verksamheter inom förvaltningen utifrån scenarierna, dvs. ”hemläxan”? Hur gjorde de för att personal ute i verksamheterna skulle sätta på sig risk- och sårbarhetsglasögonen och på så sätt kanske i fortsättningen skapa en säkerhetskultur? Vilka utmaningar ställdes de inför?

Att responsen från den egna sektorn var otillräcklig var frustrerande för följande intervjuperson i rollen som förvaltningens kontaktperson i säkerhetsarbetet. När personalen på en arbetsplats arbetat med samma sak i kanske 25-30 år kan bilden bli begränsad. Det tycks leda till att personalen blir ned-/inbäddade i sin sektor/organisation. Problemet, ansåg informanten, berodde på att människor sitter fast i sin bild av hur något fungerar och inte ville överge den, istället för att medge att extraordinära händelser kan inträffa:

Det är väldigt svårt att få folk att inse att det faktiskt kan hända/.../Det skulle jag nog vilja säga är vanligt. Man har väldigt svårt att släppa sina bilder. Framför allt att det kan inte hända något/.../De ser till sitt bara och har väldigt svårt ... att tänka sig något annat/.../då ska jag sitta och tänka ... och fundera ut alla...på vilka sätt vi kan påverkas (2).

Att göra ”hemläxan” var ett lärande moment för de flesta. Samverkansgruppens existens var en förutsättning för att deltagarna skulle ta sig tid att genomföra riskanalyserna utifrån de olika scenarierna på det sätt som gjordes. Flera olika moment behandlades, exempelvis att tänka igenom vad som kan hända, sannolikheten för att det händer, vad förvaltningarna ska göra för att det inte ska hända eller om det händer, vad ska förvaltningarna göra för att mildra effekterna? Arbetet med hemläxan innehöll mest lärande ansåg flera informanter. Utmaningen låg främst i mötet med hemmaorganisationen som var fullt upptagen med sin vardag och sin egen problematik. Med sina nya risk- och sårbarhetsglasögon fick nyckelpersonerna en ökad kunskap om sårbarhet som skulle integreras i respektive förvaltningars verksamheter. Följande utsaga tyder på att utmaningen kunde kännas frustrerande och väckte funderingar på hur det egna agerandet skulle se ut:

Åtminstone ligger det på mig att påtala att det finns brister... Sedan är jag osäker på om det är jag som ska agera och se till att det händer något (4).

För intervjupersonerna var ”hemläxan” en energikrävande förändring som fick konsekvenser även i vardagsarbetet. I gruppen fanns föreställningen att uppgiften att stärka sektorerna var beredskapssamordnarens och räddningstjänstens. Åtminstone att uppgiften skulle ske tillsammans med förvaltningarna. Samverkan krävde lärande. För att samverkan skulle fungera behövde ett lärande ske. Samverkansgruppen verkade fungera som ett nätverk; att ha ett ansikte och veta vem det är om det skulle hända något. Gruppen var ganska stor i en av kommunerna, 13 personer. Det innebar

att i samband med möten var raster och pauser var tillfällen för lärande dialoger. I den egna sektorn fanns omfattande förgivettagen kunskap, eller tyst kunskap.

Informanter som deltog endast vid två tillfällen var naturligtvis mera tveksamma till om det fanns en gemensam bild, om en sådan går att utveckla. De menade ändå att en sådan var en viktig förutsättning. Hur samverkansgruppen ska komma fram till en gemensam bild spekulerade en av informanterna om på följande sätt:

Det är nog bara utbildning som ... eller lagstiftning/.../att man har någon revision på hur man jobbar... (5).

Även om en gemensam uppfattning saknades ansåg en del informanter att kommunen hade en större chans att hantera extraordinära händelser under förutsättning att de identifierade svaga eller kritiska punkterna förstärktes, att pengar och tid fanns för detta. I ett akut läge hinner deltagarna inte tänka så mycket. Det gäller att handla snabbt och riktigt, att ta kontakt med andra som kan ha kunskap och hjälpas åt att hantera situationen. Exempel på utsagor om irriterande tidsbrist är följande:

Jag känner att jag ville ha lite mer tid så att jag kunde ha förberett mig och efterarbetat mer/.../jag hade gärna velat ge lite mer/.../jag och flera andra har så mycket att göra så att det hade varit bra om jag hade haft lite mer tid (24).

Det som varit mest frustrerande/.../vi har ju fått en del hemläxor/.../så är det hälften som inte gjort det. Sådant tycker jag är irriterande” (4).

Hindren för arbetet i samverkansgruppen var enligt utsagorna främst oviljan att avsätta pengar för säkerhet, tidsbrist och organisationen av kommunens säkerhetsarbetet. Utsagor om vad som var *underlättande* för arbetet i samverkansgruppen fanns också. När någon i gruppen ställde frågor eller att ordföranden ställde utmanande frågor var underlättande:

Det är väldigt bra därför att... det är ju inte allt man kan tänka själv/.../givetvis också att man ger förutsättningar för olika skeenden (2).

sedan ställde han frågor: Varför har ni gjort så? Varför har ni inte gjort så? Så blev det lite diskussion, så det var rätt bra (5).

Det var också underlättande att föra en dialog om konsekvenserna i scenarierna och att alla kom till tals. Ingen blev överkörd. Alla var professionella och kunde hantera situationer som uppstod i gruppen. När t ex ett scenario med givna förutsättningar redovisades kanske en del förvaltningsrepresentanter hade en ganska passiv roll och kanske upplevde att de kom vid sidan av. Det berodde inte på personen utan på att förvaltningen som personen representerade hade en undanskymd roll i just det scenariot. Att deltagarna i gruppen var kunniga inom sitt verksamhetsområde var viktigt, vilket underlättar bildandet av en gemensam bild:

det är andra aktörer som har viktigare roller att spela och det måste man ju väga in i sammanhanget (3).

Det underlättar betydligt när man i en sådan här grupp har med personer som vet hur det fungerar/.../Motsatsen är ju då personer som eventuellt sitter på mötena utan att veta hur det fungerar ute på fältet (22).

Gruppens existens underlättade kontakterna och innebar förutsättning för att förbättra samhällets beredskap. ”Man har ett gemensamt kontaktnät och vet vart man skall vända sig” (18). För att alla ska ha samma utgångspunkt underlättar det att ge grundläggande fakta inför en fråga som skulle behandlas. Följande är exempel på sådana utsagor:

väldigt kortfattat ändå belysa det med fakta som skall tas upp, så att man ändå har en viss grund om det är en viss fråga som man skall gå in och titta närmare på/.../Det är lättare för andra att förstå om man ger en kort bakgrund/.../om man skall fortsätta att diskutera kring den frågan i det perspektivet (15).

Av deltagare som anslöt gruppen 2004 närvarade en del endast vid två tillfällen i en av kommunerna. Därför ställde några intervjupersoner sig frågande till benämningen ”samverkansgrupp”. Dels fanns begreppet på varje förvaltning. ”Vilken grupp menar du?” (5). Dels upplevde de inte att det skett någon samverkan och menade att de saknade arbete tillsammans t ex i smågrupper. Referensgrupp eller nätverk är kanske riktigare benämning ansåg någon annan. I styrdokumentet benämns gruppen ”arbetsgrupp” eller rätt och slätt gruppen.

Klart vi var en grupp, men det var ingen... att vi jobbade tillsammans, utan varje person gick till sin(sektor) och gjorde jobbet och sedan redovisade (10).

Det fanns olika aspekter på sammansättningen av gruppen. Någon menade att gruppen borde ha en sammansättning med mer operativ personal eller åtminstone ha mer operativ kunskap. Riktiga problem kanske helt enkelt förbisågs om personen saknar tillräcklig operativ kunskap. Den andra aspekten var att gruppen i en av kommunerna var enkönad. En synpunkt var att göra deltagandet i gruppen attraktivare genom ett lönepåslag:

Det verkar vara svårt att få folk att ställa upp i en sådan grupp. De som gör det bör få lönepåslag (14).

Föreställningar om hur *samverkan* ska fungera kunde växla. Bland nybörjarna från 2004 upplevde en intervjuperson den heterogena gruppen en aning frustrerande samtidigt som heterogeniteten varit lärande för nybörjarens personliga del. Att lyssna på sådant som man har svårt att delta i gör att man lär sig hur andra arbetar. En som anslöt 2004 upplevde ingen samverkan:

Man har fått lyssna på frågor som egentligen kanske är ointressanta/.../för min verksamhet/.../men det finns ju en viss stimulans i det också/.../det beror ju på att jag inte varit med hela tiden... Så jag har inte upplevt att det varit så mycket samverkan. Plus att jag tyckte det blev ändå mycket arbete på hemmaplan (4).

Arbetet med risk- och sårbarhetsanalysen

Det tycker jag var bra... dels därför att alla tvingades att tänka till vad som faktiskt händer och vad det påverkar, inte bara för mig utan i ett vidare perspektiv/.../Sedan tycker jag att det projektet var bra även internt/.../därför att där tvingades ju jag att kalla ihop olika enheter och själva sitta och diskutera och tydliggöra vad som ... hur det påverkar oss då... och hur vi måste tvingas att agera inom väggarna för att kunna agera vettigt ut (15).

Samverkan, ansåg flera, måste ske före krisen. Samverkan som lärandeprocess över tiden kräver trygghet, ansåg följande intervjuperson som hade lång erfarenhet av samverkan från en tidigare kommun. Hur skapas trygghet, mer än att lära känna varandra genom att träffas regelbundet? Exempel på olika funderingar och önskemål framfördes av informanterna: ”lokala samverkanskurser” eller ”samverkanskurser mellan två kommuner” (23).

Är det nya människor som kommer ihop så är det nästan ohanterligt/.../att vi fick den här möjligheten att lära känna varandra innan det händer en kris /.../att få förståelse för våra olika arbetsuppgifter och hur vi fungerar i vår profession/.../alltid på dagordningen en liten redogörelse för det aktuella läget. Man kan ju ha små kriser inom min profession som inte andra vet om och som man ändå kan dela lite av ... i erfarenheter/.../även om det inte var mycket på dagordningen så hade vi sagt att vi skulle träffas för att hålla kontakten/.../Alltså det handlade ju väldigt mycket om att bli trygga med vilka vi var. Och det skapade ju också en förutsättning för att vara förberedd (35).

En process kan vara linjär, att gå från en idé eller tanke till en fysisk verklighet, vilket ofta kräver att många är ”med på tåget”. För att få med så många som möjligt i processen från ord till handling behövs dialoger. Den processen såg olika ut för olika människor, tyder följande utsaga på:

jag tror ju på det här med att man gör processer av saker och ting. Man fångar upp saker i tiden. Medan den där processen sedan från igångsättandet av genomförandet, den vill jag att den skall vara ganska kort. Men just den där förprocessen, den är jag angelägen om att man känner och bollar från alla håll och vrider och vänder så där på allting. Där har jag en lång framförhållning (32).

En process kan också beskrivas som att utveckla en vidgad horisontell bild, att utveckla samsyn och bilda en gemensam uppfattning. Att samverka innebär en proaktiv lärandeprocess före samhällskrisen. Att samverka innebär att i vissa avseenden

gå utanför sin yrkesroll eller funktion och förstå vad andra kan bidra med för att det samhälleliga perspektivet ska framträda. Det verkar kräva en särskild pedagogik. Analysarbetet med kommunens risker och sårbarheter verkar vara en viktig form för kunskapsbildning i de tre kommunerna. Att samverka tycks handla om förändringsprocesser som kräver särskild kompetens hos deltagarna i den samverkande gruppen. Hur ser den *samverkanskompetens* ut som utvecklar förmågan att samverka? Intervjupersonen i följande utsaga reflekterade över detta:

Ibland kan jag bli bestört över när jag möter människor som jag tycker hantelar saker och ting fel.../Det kan vara arbetsgivare eller arbetstagare där det skär sig totalt eller där man har olika syn på varandra och inte möts överhuvudtaget.../Jag måste inge ett förtroende och satsa någon sorts förtroendekapital som det tar en viss tid att förvärva. Och det är någonting som man verkligen förvärvar. Det får man inte gratis utan genom mitt sätt att vara så får andra upptäcka den biten.../Vi människor över lag är ju inte alltid så himla positiva till förändringsprocesser, utan det är här man får börja i det lilla och så får man hålla på och mala. Man måste ha den där insikten... med tålmodet... och förstå att: om två år, då är vi där! (27).

Samverkan i en heterogen grupp är kanske lättare än i en homogen grupp. Deltagarnas medvetenhet om att alla kommer från vitt skilda verksamheter kan göra att deltagarna i en heterogen samverkansgrupp har större tolerans. Det är acceptabelt att vara trevande och korrekt att vara öppen. Deltagarna verkade automatiskt ha respekt för andra kompetenser och yrken. Enligt följande utsaga beror samverkansförmågan främst på individerna i gruppen, inte i första hand på ledaren:

Jag tror inte det är någon speciell person så att säga som skapar det utan det är i så fall vår samlade erfarenhet och ... ja... mixen i gruppen. Vi kommer från olika verksamheter och vi har olika erfarenheter (30).

Samverkan i en homogen grupp innebär att det finns en mängd tyst kunskap som deltagarna tar för givet och som fungerar inlåsande och tillslutande, dvs. deltagarna ser inga öppningar eller möjligheter längre. ”Det är så mycket som är färdigt, på något vis” (27). Förmågan att samverka handlar om en särskild kompetens, nämligen att ge utrymme, snarare än att ta utrymme och att medvetet välja perspektiv, ansåg intervjupersonen:

Man ger ett visst utrymme för det (samverkan). Ja, det gör man helt klart.../Det är egentligen inte något vi har förvärvat i någon utbildning, utan det är din egen syn.../Det handlar ju någonstans om en samsyn som man behöver ha.../Hur betraktar jag min omvärld och människor runt omkring mig? Vilket perspektiv har jag? Har jag ett ovanifrån perspektiv eller är jag mitt ibland det hela eller en som kämpar underifrån? (27)

Hur samtalsmönstret såg ut hade stor betydelse för gruppens förmåga att samverka. Följande utsaga är exempel på asymmetriskt samtal som hindrade gruppens förmåga att samverka:

Sitter någon och är lite besserwisser över mig hela tiden så blir jag tyst. Och så får väl den där prata på då. Men jag blir ju inte delaktig. Det blir ju inte någon kommunikation över huvud taget (27).

Är samverkan någonting man kan gå på kurs för att lära sig eller en välutvecklad förmåga? Flera utsagor tyder på tveksamhet till utbildning i samverkan, exempelvis följande:

Till viss gräns kanske jag kan tänka mig att det går att utbilda i samverkan. I alla fall att utbilda varandra i vad våra organisationer till exempel kan, och i hur vi kan hjälpa varandra/.../ Men alltså att utbilda folk till att samverka ... Jag vet inte... (20).

Ja, det kanske man kan. Men jag tror inte så mycket på det. Jag tror det är mer hur man är som person som det handlar om. Sedan kanske man kan få lite tips och idéer på en kurs, men inte annars. Det handlar ju om den här tryggheten/.../att lyssna på varandra och respektera varandra och andras åsikter (30).

Utsagan och särskilt ”hur man är som person” kan betyda välutvecklad och komplex förmåga för samverkan:

Både ja och nej. Man kan lära sig formerna för samverkan och redskapen för att använda samverkan och framgångsfaktorerna med samverkan. Det tror jag man kan lära sig. Sedan handlar det också om individer ... Hur man fungerar. Det är det individuella som människors kvaliteter och så. Men jag tror att man kan lära sig hur man bygger upp en samverkansgrupp till exempel med probleminventering och göra en analys/.../Sedan handlar det också om individer ... Hur man fungerar. Det är det individuella som människors kvaliteter och så (36).

Samverkansförmågan kan öka, ansåg någon, med aktiviteter där deltagarna sätter sig ner tvärvetenskapligt. Den som leder en sådan tvärvetenskaplig grupp bör ha en pedagogisk eller psykologisk bakgrund, vara beteendevetare eftersom ”Det finns personer som har svårt för detta” (24). En pedagogisk modell för tvärvetenskapliga möten utgår från helheten, enligt följande:

När man vet att det finns personer som inte har jobbat tvärvetenskapligt tidigare är det bra att ha någon som inleder med att tala om helheten, om olika sätt att tänka och ge exempel. Annars blir en del besvikna och irriterade och undrar: ”Vad pratar dom om? Det är ju detta som gäller!.../Jag har pratat om helheten och jag har pratat om att man måste lära sig i tillvaron att det inte bara är svart och vitt. Och har man det tvärvetenskapligt så får man en bättre bild utav saker och ting (24).

Samverkansförmågan kan utvecklas på annat sätt. Om kurser/utbildningar för samverkan anordnas bör de kombineras med praktik. Kanske kan handledning vara ett alternativ. Enligt följande utsaga är lärandeprocesser otillräckligt utforskade:

Lärandeprocessen behöver man forska på. Hur lärandet går till. Det är för lite forskning på detta överhuvudtaget kan jag tycka (32).

Informanternas utsagor tyder på att de är välvilliga till utbildning, men samtidigt skeptiska. Andra kvaliteter krävs som utbildning saknar, exempelvis hur individen är, vilket jag tolkar som att individen har välutvecklad förmåga för samverkan, hur samverkan organiseras, att ledningen har vilja och intresse samt att det finns utrymme för reflektion och dialog. Informanterna anser också att samverkan innebär lärande, en lärandeprocess, men är ändå inget som man kan gå på kurs för att lära. När informanterna tänker på utbildning och kurs är det troligtvis reproducerad faktainläring de tänker på. Samverkanslärande är något annat, nämligen kunskapsbildning som kräver exempelvis mer tid och reflektion. Några utsagor (exempelvis 27, 30, 36 ovan) tyder på att samverkansförmåga kan vara en särskilt utvecklad förmåga. Frågan infinner sig om krisberedskapssystemet, som i hög grad bygger på samverkan, kan öka sin förmåga om personer med sådana välutvecklade förmågor kan identifieras och rekryteras. Samverkan som *lärandeprocess tar tid*, framkom i flera utsagor. Molander (1993) anser att gemensam kunskapsutveckling tar tid.

Den reflektion som är en nödvändig del av den kräver perioder av eftertanke och mognad/.../ Det handlar ibland om mycket långa tidsperspektiv, så långa att forskning i vanlig mening, som sällan pågår längre än 3-5 år, inte räcker långt (a.a.: 232).

Alla var mycket positiva till samverkan och såg samverkan som en lärandeprocess. Flera utsagor tyder på att samverkan kräver tid och att luft för tidskrävande samverkan saknas i kommunala förvaltningar. Tidskrävande faktorer är bland annat trygghetsskapande aktiviteter som att etablera kontakter och relationer med varandra i gruppen:

jag är väldigt mycket för att samverka. Jag tycker att man kan lära sig jättemycket av varandra. Men det gäller att man har tid för att sätta sig ner/.../ Men så tror jag det är i kommuner över huvud taget att det finns inte så mycket luft... eller här har det aldrig funnits luft (25).

Det är ju det här jag vill, att vi lär oss av varandra hela tiden. Det blir aldrig färdigt. Men det bygger dels på att vi lyssnar på varandra dels att vi är beredda att förmedla (28).

Behövs en coach, processledare eller koordinator för att samverkan ska leda till kunskapsbildning? Kvaliteter hos en idealisk ledare verkar exempelvis vara förmåga att skilja på debatt och dialog. Ett tvärvetenskapligt eller sektorsövergripande arbete

ställer särskilda krav på ledaren. En särskild kompetens efterlystes av intervjupersonen i följande utsaga, en samverkanskompetens, som kan stimulera med frågor:

att verkligen kunna vägleda ännu tydligare och liksom försöka puffa lite mer och ifrågasätta eller... Nu hade ju vi förberett oss tror jag allihop ganska väl... men för att få ett ännu mer engagemang mellan oss som satt där /.../”hur menar du då?” lite olika vinklingar/.../fläta ihop det lite mer kanske om det nu går. I vissa fall tror jag att det går (15).

Först rapporterade respektive verksamhet vad scenariot innebar eller fick för konsekvenser. Ledaren ställde sedan frågor som de andra kunde kroka i för att ett kollektivt reflekterande skulle komma till stånd.

Bilaga 4: Trekommunmötet – ett försök till kunskapsmöte

”Ett skarpt läge” innebär ofta att sitta och vänta, exempelvis på provtagning för att testa vattenkvalitet. En deltagare berättade om en skarp händelse en torsdag som handlade om kolibakterier i dricksvattnet där väldigt mycket handlade om vad vattenproverna skulle ge för besked. I väntan på provresultaten höjdes beredskapen genom att olika befattningshavare kopplades in, kommunchefen, informationsansvarig, vattenverkets krisgrupp och politisk krisgrupp. I beredskap utformades information till allmänheten om uppmaningar att koka vattnet, informationsblad på olika språk med mera. När tre oberoende laboratorier så småningom gav besked om att proverna var negativa, dvs. ingen tillväxt av kolibakterier kunde påvisas, kunde beredskapen blåsas av lördagen kl.10.00. Både rollerna och systemet höll och fungerade, konstaterade representanterna från Mindre kommun. Händelsen seglade upp när det fanns personal på plats. Det hade varit svårare under semestertider. Därför är semesterplaneringen väldigt viktig.

En viktig fråga i sammanhanget var om det fanns tjänsteman i beredskap, så kallad TiB. Kommunerna hade olika lösningar främst beroende på om kommunen ingick i räddningstjänstförbund. En annan viktig fråga var hanteringen av sociala kriser. Brandingenjören fyller inte alltid någon roll i sådana sammanhang. De tre kommunerna hade alla erfarenheter av hur svåra sociala kriser var att hantera ur informationssynvinkel. Svårigheterna handlade exempelvis om att svara på ”korta bollar” och ”långa bollar”. Det innebär att se vad som behöver göras ”på direkten”, att skilja ut sådana frågor i förhållande till vad som måste göras i ett längre perspektiv. Medan förmågan att svara på ”långa bollar” hör till det normala vardagsarbetet, hör förmågan att svara på ”korta bollar” till det akuta skedet. Vilka konsekvenser kan exempelvis journalisternas intresse för en viss fråga få på sikt? Pressen är intresserad av det akuta, vad som händer nu. En professionell och därmed skicklig ledningsgrupp sorterar ut frågor som kan komma upp en eller två veckor längre fram och bildar kanske en analysgrupp som ska hantera dessa frågor. På så sätt undviks risk att blanda ihop ”långa bollar” med den akuta händelsen. Förutsättningar för att fokusera på åtgärder för att lösa den akuta händelsen kan på detta sätt förbättras.

Ett annat problem som också diskuterades kan vara att det bildas en annan ledningsgrupp än den som finns under normala förhållanden, dvs. att beslutsfattare frångår likhetsprincipen. Då uppstår osäkerhet om vem som egentligen leder arbetet. Att frånga likhetsprincipen kan inträffa när nya politiker tillträder och oerfarna medarbetare rekryteras. Ett tredje problem var att nyckelpersoner kan sitta upptagna för att svara på allmänhetens frågor samtidigt som media kräver deras medverkan. Att fastna i det operativa arbetet är lätt istället för att be om hjälp och bli avlastad. Mellan kommun hade tränat förvaltningscheferna i mediehantering. Mindre kommuns chef kunde ändå konstatera att ”man blir alltid överraskad”.

Bilaga 5: Styrdokument för myndigheter på regional och central nivå

Förordning (SFS 2007:825) med länsstyrelseinstruktion anger vilket ansvar och olika uppgifter länsstyrelsen har. Innehållet är formulerat som måltillstånd. Länsstyrelsen skall bland främja länets utveckling och noga följa länets tillstånd samt underrätta regeringen om vad som är särskilt viktigt för regeringen att få veta om länet och händelser som inträffar där (2 §).

Måltillstånd och hur de ska uppnås belyses t ex i 5 §. Här framgår att länsstyrelsen har sektorsövergripande uppgifter och ska 1) *integrera* ett jämställdhetsperspektiv i sin verksamhet genom att *belysa, analysera* och *beakta* kvinnors och mäns samt flickors och pojkers villkor, 2) genomgående *analysera* och *presentera* individbaserad statistik med kön som övergripande indelningsgrund om det inte finns särskilda skäl mot detta, 3) vid *beslut* och *andra åtgärder* som rör barn analysera konsekvenserna för dem och därvid ta särskild hänsyn till barns bästa, 4) vid *samråd, beslut* och *andra åtgärder verka* för tillgänglighet och delaktighet för personer med funktionsnedsättning, 5) *integrera* de mänskliga rättigheterna i sin verksamhet genom att *belysa, analysera* och *beakta* rättigheterna i den egna verksamheten, särskilt skyddet mot diskriminering, 6) *verka för* att det av riksdagen fastställda nationella folkhälso målet uppnås genom att folkhälsan *beaktas* inom länsstyrelsens arbete med bl. a. regional tillväxt, samhällsplanering, krishantering samt alkohol och tobak. Två ytterliga punkter handlar bl. a. om miljömålsarbetet.

Vad gäller krisberedskap och höjd beredskap är länsstyrelsen geografiskt områdesansvarig och skall bland annat ha en tjänsteman i beredskap med uppgift att *initiera* och *samordna* det inledande arbetet för att *upptäcka, verifiera, larma* och *informera* vid allvarliga kriser som berör länet (52-53 §§).

Måltillståndet och att det ska uppnås i själva verksamheten framgår i förordning (SFS 2006:942) om krisberedskap och höjd beredskap, enligt 1 §. Samverkan och samordning är en skyldighet för varje myndighet ”vars ansvarsområde berörs av en krissituation/.../Myndigheterna skall samverka och stödja varandra vid en sådan krissituation” (5 §). Varje myndighet skall också ”ansvara för att personalen vid myndigheten får den utbildning och övning som behövs för att den skall kunna lösa sina uppgifter i samband med krissituationer” (10 §). Utbildnings- och övningsverksamheten för att uppnå detta mål skall genomföras.

Regeringen inrättade Myndigheten för samhällsskydd och beredskap, MSB, 1 januari 2009. ”För att samhället ska kunna åstadkomma ett effektivt arbete med skydd mot olyckor och en tillräcklig krisberedskap är det viktigt att ta tillvara synergier och att undvika dubblering av uppgifter” (Prop. 2007/08:92:56). Verksamheten vid MSB skall ”genom t ex samordning av stöd och utbildning utveckla och följa upp krisberedskapen i samhället på lokal, regional och central nivå” (a.a.:58). Myndigheten:

... bör i samverkan med berörda myndigheter utveckla det stöd och de hjälpmedel som behövs för att säkerställa en god samordning vid hantering av kriser/.../ driva på arbetet med att utveckla samverkan mellan de myndigheter

som har ett särskilt ansvar för krisberedskapen/.../Verka för att utbildnings- och övningsverksamhet kommer till stånd (a.a.:59-60).

Instruktionen för Myndigheten för samhällsskydd och beredskap skall bland annat ansvara för åtgärder före, under och efter en olycka eller en kris (1 § förordning (SFS 2008:1002)). Punkt 5 anger att myndigheten skall ”se till att utbildning och övningar kommer till stånd inom myndighetens ansvarsområde”. Under rubriken ”Förebyggande och förberedande arbete” anges i 5 § att myndigheten ska se till att utbildning inom krisberedskapsområdet tillhandahålls, därtill genomföra övningar inom sitt ansvarsområde och vid behov stödja Regeringskansliet i utbildnings- och övningsverksamheten inom krisberedskapsområdet. I ”Samordning och stöd vid olyckor och kriser” framgår att myndigheten ska se till att berörda aktörer vid en kris får tillfälle att 1) samordna krishanteringsåtgärderna, 2) samordna information till allmänhet och media, 3) effektivt använda samhällets samlade resurser och internationella förstärkningsresurser, och 4) samordna stödet till centrala, regionala och lokala organ i fråga om information och lägesbilder. Myndigheten ska ha förmåga att bistå Regeringskansliet med underlag och information i samband med allvarliga olyckor och kriser (7 §). Under rubriken ”Uppföljning, utvärdering och lärande” framgår att myndigheten ska se till att erfarenheter tas till vara från inträffade olyckor och kriser. Till stöd för detta ska myndigheten tillhandahålla tvärspektoriella och samlade bilder och bedömningar samt utveckla kompetens och metodik inom området som tillgodoser nationella, regionala och lokala behov (10 §).

Bilaga 6: Utvärdering av kunskapsmöte med jurister 2006

Utvärdering av kunskapsmötet genomfördes i form av två enkäter, en efter första dagens slut och den andra efter andra dagens slut. Av 86 deltagare svarade 77. Bortfall 9. En fråga om processen i gruppen fanns i båda enkäterna. Svaren anges i följande tabell i procent och inom parentes antal.

”Jag upplevde processen i grupparbetet som effektiv”.

Dag	Dålig	Mindre bra	Bra	Mycket bra	Ej svar
Första dagen	0	22% (16)	57% (44)	17% (13)	5% (4)
Andra dagen	0	13% (10)	52% (40)	19% (15)	16% (12)

Av de 77 som svarat på enkäten var fördelningen i respektive scenario följande.

Mul- och klövsjuka: 10 (13 anmälda)

Fågelinfluensa – pandemi: folkhälsoperspektivet: 15 (17 anmälda)

Extremt väder – höga flöden: 14 (17 anmälda)

IT-attack: 12 (17 anmälda)

Terrordåd med massförstörelsevapen: 15 (14 anmälda)

Radioaktivt nedfall: 9 (10 anmälda)

Trots att grupperna blev stora (9 - 15 deltagare) tyckte en klar majoritet att antalet var lagom. Antalet deltagare i scenariogruppen var

för få lagom för många

5 % (4) 71 % (55) 10 % (8) 13 % (10)

Av kommentarerna att döma var antalet bra, men elva stycken klagade på att det saknades jurist från någon viss myndighet.

Vad händer mellan deltagarna när de har olika bilder och möts? (forskningsfråga 2). Med följande frågor i enkäten ville jag undersöka detta. Se följande tabell:

Frågor	Ja	Nej	Ej svar
”Upplevde du något som speciellt underlättade arbetet i scenariogruppen?”	49 % (38)	35% (27)	16% (12)
”Upplevde du något som frustrerande i scenariogruppen?”	23 % (14)	77% (47)	21% (16)
”Behöver detta kunskapsmöte följas upp på annat sätt än vad som planerats dvs. underlaget från grupperna dokumenteras i en vägledning?”	34 % (26)	45 % (35)	21 % (16)

Exempel på kommentarer från *jurister* på vad som underlättade: ”Alla deltog och hade något att komma med” ”Bredden och kompetensen i gruppen”, ”Att sektorsmyndigheterna deltog”, ”Sammansättningen av gruppen bidrog till att gruppen kom framåt”, ”Tillgång till rättsdatabaserna”, ”En skicklig sekreterare och tekniska hjälpmedel”. Från *försvarsdirektörer* kom följande kommentarer: ”Gemensamt ansvar för processen och resultatet”, ”Det utsända materialet (scenario, frågor och förstudie-

krav) var bra och underlättade att diskussionen snabbt kom igång. Sammansättningen av gruppen var också bra”, ”Blandning av kompetenser. Nationell, regional och lokal nivå. Olika myndigheter”.

Exempel på kommentarer från jurister på vad som var frustrerande: ”Att polis saknades i vårt scenario”, ”Det var för mycket tyckande och för lite juridik och vi gav oss inte tid att alltid kolla upp den rättsliga grunden”, ”Ställda frågor blir onödigt styrande /störande för diskussionen”. ”Det är lätt att fastna i detaljer vid de olika diskussionerna”.

Tredje frågan kommenterade juristerna t ex så här: ”Ta tillvara nätverksbyggnadet t ex genom någon form av fortsatt möte”. ”Kanske en liknande övning om ett år. Med en genomgång av materialet som vi tar fram vid dessa dagars konferens.” ”En kontaktgrupp på Internet för att ställa frågor (till) skulle vara bra”. En försvarsdirektör skrev: ”På något sätt bör identifierade problem följas upp”.

Hur målet och syftet med kunskapsmötet uppnåddes mättes med hjälp av följande påstående. Se nedanstående tabell:

Tycker du påståendet stämmer:	Dåligt	Mindre bra	Bra	Mycket bra	Ej svar
”Kunskapsmötet har ökat mina kunskaper om vilka aktörer som blir inblandade i en samhällskris deras roller, ansvar och regelverk”	0	5% (4)	36% (28)	45% (35)	13% (10)
”Kunskapsmötet är en framgångsrik form för att underlätta samverkan”	0	0	45% (35)	36% (29)	17% (13)
”Kunskapsmötet har gett mig ett ökat engagemang och intresse för frågor som handlar om samhällets krishanteringsförmåga”	0	1% (1)	44% (34)	36% (28)	18% (14)
”Värdet av att träffa andra jurister och diskutera kring ett scenario” *	0	0	32% (25)	53% (41)	14% (11)
”Kunskapsmötet har skapat förutsättningar för samsyn kring hur en samhällskris kan hanteras **	0	12% (9)	56% (43)	16% (12)	17% (13)
”Kunskapsmötet har bidragit till att utveckla samverkan både inom länsstyrelsen och mellan berörda sektorsmyndigheter”***	0	6% (5)	58% (45)	16% (12)	19% (15)

* ”Oerhört värdefullt och kommer att generera kunskapsutbyte lokalt” var en kommentar.

***”Ett avstamp har skett men mycket återstår innan samsyn finns” var en kommentar från en jurist som svarade att påståendet stämmer bra. Från en annan jurist som svarat att påståendet stämmer mindre bra kom följande kommentar: ”Det har sått ett frö men det är alldeles för många oklarheter för att en samsyn ska råda” ”Fanns inte tid för denna komplexa fråga” skrev en försvarsdirektör som svarat att påståendet stämmer mindre bra.

****”Beträffande deltagarna - ja! Men mycket återstår av förändring mm innan det fungerar i praktiken” skrev en jurist som svarat att påståendet stämmer bra.

Syftet med kunskapsmötet var också att diskutera aspekten ”grundläggande värden” som kan tänkas bli hotade i samhällskrisen. Därför höll folkrättsjurister, bl.a. professor Ove Bring, ett inledande föreläsningsspass om mänskliga rättigheter och rättslig prövning vid Europadomstolen av överträdelse mot mänskliga rättigheter: ”Mänskliga rättighetsperspektiv vid svåra påfrestningar på samhället i fred och i scenarierna”. Därefter diskuterade grupperna några mänskliga rättighetsfrågor i anslutning till scenarierna. I enkäten fanns två påståenden, se följande tabell:

Påstående	Dåligt	Mindre bra	Bra	Mycket bra	Ej svar
”Jag tycker programpunkten om mänskliga rättigheter inklusive grupparbete innehållsmässigt var:”	0	14% (11)	49% (38)	26% (20)	10% (8)
”Jag tycker att upplägget av mänskliga rättigheter inklusive grupparbete var:”	0	22% (17)	55% (42)	10% (8)	13% (10)

Bland *jurister* som kryssat mindre bra på första påståendet fanns följande kommentarer: ”Kopplingen MR-frågor – pandemifrågor framstod som något konstlad”, ”För lite tid”, ”Det gick väldigt fort. Kopplingen var inte i alla stycken lätt att se”. Bland dem som kryssat mycket bra fanns kommentarerna: ”Jätteintressant!” ”Strukturerad, kunnig, intressant ämne”, ”Det hade varit bra med längre pass”. Bland *försvarsdirektörernas* kommentarer fanns följande: ”Det var överkurs för mig som inte har grunderna i juridik”, ”Kändes något udda som inslag men gav trots allt en ny infallsvinkel”, ”Har hört förr”.

Bland *jurister* som kryssat bra på det andra påståendet fanns kommentaren: ”Kanske inte nödvändigt att göra grupparbete utan någon kunde haft en samlad diskussion”, ”Programpunkten var forcerad. MR bör ges mer tid. Är MR-bestämmelserna implementerade i Svenska lag?”

Några frågor var helt öppna t ex ”Vad var det mest positiva med kunskapsmötet som helhet?”, ”Var det något du saknade i kunskapsmötet som helhet?” och ”Övriga kommentarer”.

På vad som var *mest positivt* med kunskapsmötet svarade många *jurister* mötet och dialogen med andra t ex ”Att träffa andra jurister på lokal och regional nivå som kan lämna värdefulla synpunkter och idéer”, ”Knyta kontakter med andra myndighetspersoner”, ”Dialogen med andra jurister”, ”Jag tror att mötet kan bidra till en

samsyn för hur den här typen av händelser ska hanteras, som sträcker sig över en större del av det offentliga.”, ”Engagemanget från samtliga medverkande”, ”Deltagandet från olika myndigheter och den kunskapsöverföring som detta innebär. Möjligheterna att skapa kontakt med berörda myndigheter”. Från *försvarsdirektörerna* kom följande kommentarer: ”Tillfälle till dialog och utbyte av erfarenheter”, ”Att träffa folk från myndigheter som jag aldrig träffat tidigare”, ”Mötet med jurister, Det ambitiösa upplägget och förberedelserna, diskussionerna, sakkompetensen”.

På frågan ”Var det *något du saknade* i kunskapsmötet som helhet” återkom jurister med det som påtalats under frågan vad som var frustrerande, nämligen att viss kompetens saknades eller att representant från en viss myndighet saknades. I några kommentarer efterlystes grundläggande genomgångar av lagförfattningar, ”kanske någon ytterligare föreläsning avseende relevant område”. Försvarsdirektörer svarade bl.a. ”Nej. Nästa gång borde man kanske ägna sig åt internationell krishantering, dvs. vad gäller EU-samarbetet. Här finns många intressanta oklara juridiska problem att knäcka”.

Bland *övriga kommentarer* skrev juristerna bl.a.: ”MR frågor: Bra att dessa vävdes in. Bör fundera på andra ingångar med MR-frågorna, t ex att kunnig MR-person deltar mer aktivt i diskussion”. ”Folkrättsföreläsningen genomfördes i ett för högt tempo i vissa delar”, ”Folkrättsproblematiken fick en styvmoderlig behandling, endera skall mer tid avsättas för MR eller helt tas bort o återkomma i något annat sammanhang”, ”Uppföljning av lagstiftningar bör ske. Tillämpning bör övas.” ”På det stora hela var det en utomordentligt bra konferens, en av de bästa jag varit på faktiskt. Att sitta i grupper och arbeta och lära känna varandra var oerhört lärorikt. I vår grupp gick arbetet prestigelöst och med ett givande och tagande som var bra.”

Bilaga 7: Utvärdering från kunskapsmöte med miljövårdsdirektörer

Tabell: Miljövårdsdirektörernas kunskapsmöte: deltagare, enkätsvar, bortfall

	Antal deltagare	Antal enkätsvar	Bortfall
Malmö	38	27	11
Arlanda	39	33	6
S:a	77	60	17

Enkäten bestod av 11 frågor med fyra svarsalternativ, nämligen Dåligt, Mindre bra, Bra, Mycket bra. För varje fråga fanns möjlighet att göra kommentarer. Avslutningsvis fanns fyra helt öppna frågor. Svaren anges i antal, procent inom parentes.

Scenarier och frågor: Även om scenarierna skickats ut i förväg med uppmaning att studera dem och tillhörande frågor, fanns några kommentarer som tyder på att alla inte gjort detta: "Kanske borde man börja med en bra förberedd genomgång av scenariot". Arbetsgruppen kunde eventuellt ha lagt ner mer krut på att se till att deltagarna i förväg läst igenom scenariot och funderat på svar på frågorna.

Innehållet i scenarierna var "bra" eller "mycket bra" ansåg 57 av 60 besvarande deltagare (98,2 %). Dock fanns fem kommentarer som tyder på att kombinationen av frågor och scenario innebar en viss konflikt:

"Dock var det lite frustration i gruppen om frågorna eller scenariot skulle styra".

"Uppstår en viss förvirring när folk inte vet i vilken tidsskala av händelsen som frågan åsyftar". "Innehållet i scenariot var bra och frågorna var bra var för sig, men blandningen av scenario och frågor blev förvirrat för vår grupp. Det var svårt att diskutera scenariot, utan fokus blev mer på frågorna". Dessa kommentarer tyder på att frågorna styrde in några eller flera av deltagarnas lärande på *anpassningsinriktat* lärande. Syftet med kunskapsmöten är att utveckla kunskap, men frågorna ledde in deltagarnas förhållningssätt i traditionella banor mot anpassning och bemästrande, dvs. *reproducerat lärande*. Följande kommentar belyser detta:

"Frågorna var heltäckande, men som alltid blir frågorna alltför styrande och processen mer eller mindre mekanisk, dvs. det är frågorna som skall besvaras som får prioritet och inte problemställningarna".

Grupsammansättning: Författarna till scenarierna deltog i respektive grupp, vilket 55 deltagare (94,8%) upplevde som en tillgång. I en av scenariogrupperna gjorde författarna egna händelser (inspel), dvs. mer traditionella övningstekniska åtgärder: "Bra att ha dem med, men de gjorde ganska mycket andra händelser (inspel) utöver det som var kopplat till själva scenariot, vilket ytterligare förvirrade". Planeringsgruppen bör således överväga frågornas utformning och antal och fundera på om och hur frågor kan vara ett stöd för deltagarnas kunskapsbildning.

Några kommentarer lyfte fram *kompetenser som saknades* och som tydligen var minst lika viktigt som att författarna deltog: ”Däremot tycker jag att gruppen saknade någon med direkt räddningstjänstbakgrund. Detta hade besparat en del diskussioner”. ”Det hade varit bra med någon från Kustbevakningen”. ”SGI saknades”.

Arbetet i scenariogruppen fungerade ”Bra” eller ”Mycket bra” ansåg 58 deltagare (98,3%). Några exempel på kommentarer: ”Bra diskussioner men om det varit ’fler discipliner’ i gruppen kanske det blivit ännu bättre”. ”Alla kom till tals på ett bra sätt”. ”Var särskilt bra att vi hade operativt kunniga personer med från kommunerna”. Även i denna fråga kommenterades frågebatteriet: ”Processen kunde ha blivit annorlunda om scenariot varit generellt och inte styrts så hårt av frågebatteriet”. ”Lite för många frågor som måste besvaras. Hellre några få strategiska frågor som det kunde förts en dialog kring”.

Gruppstorlek: Antalet deltagare i scenariogruppen var lagom ansåg 42 deltagare (72,4%). Åtta ansåg ”För få”(13,8%) och åtta ”För många”(13,8%). Av kommentarerna att döma är antalet deltagare underordnat behovet av att ha en optimal sammansättning av kompetenser: ”Hade varit bra med representanter för räddningstjänst och miljökontor” ”Aningen fler gör inget, fler beredskapsdirektörer vore bra”. ”Bra antal och representativt deltagande”.

På frågan om något upplevdes som speciellt *underlättande* i scenariogruppen svarade 26 deltagare ”Ja” (44,1%) och 33 (55,9%) ”Nej”.

Kommentarerna på vad som underlättade fördelas i tre kategorier: allsidig sammansättning av experter (21 kommentarer); att ordförande och sekreterare fungerade bra (5 kommentarer); teknisk utrustning, tillgång till lagstiftning, bra planering (3 kommentarer). Exempel på kommentarer: ”Att gruppens sammansättning var sådan att det alltid var någon som hade kunskapen eller erfarenheten vilket medverkade till att varje fråga fick en bra belysning om än inte just på innehållet i det aktuella scenariot.” ”Tillgång på expertkunskap”. ”Blandad grupp miljöskydd – beredskap – experter”. ”Bekvämt med sekreterare och förberedda frågor att utgå från”.

På frågan om något upplevdes som speciellt *frustrerande* i scenariogruppen svarade 52 deltagare (86,7%)”Nej” och 8 ”Ja” (13,3%). Bland de få kommentarerna på det som deltagarna tyckte var frustrerande fanns två om frågebatteriet: ”Oklarheter om hur viktigt det var att svara på alla frågor”. ”Det svåra i att koppla mellan frågorna och scenariot. Och svårt att hålla ihop diskussionerna – några fokuserade på scenariot och några på frågorna”. ”Att det tidvis var låg aktivitet på några deltagare. Kanske var gruppen för stor? Cirka 23 inklusive experter”.

Fungerade kunskapsmötet som det var tänkt? Deltagarna fick ta ställning till om följande beskrivning av kunskapsmötet stämmer:

”Kunskapsmötet är en kunskapsprocess som tagits fram för att utveckla och stimulera samverkan i krisberedskapssystemet” Kriterierna är: ”Deltagande på likvärdiga villkor, möte mellan jämbördiga parter, varje deltagare bidrar och lyssnar, utrymme för gemensam reflektion och kritisk analys. Kärnan i kunskapsmötet är subjekt – subjekt - relationen”.

38 deltagare (63,3%) ansåg att beskrivningen stämmer ”I stor grad” och 20 (33,3%) ansåg ”I mycket stor grad”. 2 deltagare (3,3%) ansåg ”I mindre grad”, Noll deltagare

ansåg ”Inte alls”. Frågebatteriet kommenterades även i detta avseende: ”Mötet erbjöd detta men pga. att tiden till stor del kom att ägnas åt att beta av ett stort antal frågor blev utrymmet för gemensam reflektion och analys begränsad”. Kommentarna tyder också på att scenariogruppernas sammansättning har betydelse även i denna fråga: ”I detta sammanhang tror jag att blandningen av olika folk med olika kompetenser berikar. Detta är viktigt att tänka på när man sätter ihop grupper”.

Kunskapsmöten innebär att deltagarna måste vara experter och kunna svara för sin myndighet/organisation: ”Alla deltagare var inte lika erfarna och kunde inte bidra lika mycket”. ”Det är ju skillnad vilken kunskap vi har med oss”. ”Bra med den öppenhet alla visade.”

Att passen disponerades på ett bra sätt under de två dagarna ansåg 56 deltagare (96,6%). ”Det var faktiskt ovanligt lyckat!” Endast två svarade ”Nej” (3,4%).

Uppfylldes kunskapsmötets syfte och mål? Deltagarna fick ta ställning till om följande syfte och mål för kunskapsmötet hade uppfyllts:

”att identifiera lagrum och regelverk vid händelser som hotar grundläggande värden och kräver samordnade insatser, att öka kunskapen om vilka aktörer som blir inblandade och känna till deras roller, ansvar och resurser i de olika scenarierna, att skapa förutsättningar för samsyn, att deltagarna ska öka sina kunskaper om hanteringen och ansvarsfördelningen i de aktuella scenarierna, att bidra till att utveckla samverkan både inom länsstyrelsen och mellan berörda sektorsmyndigheter, att resultatet från de olika grupperna skall utgöra ett stöd i det fortsatta arbetet för att utveckla samhällets krishantering”.

”I mycket stor grad” svarade 12 deltagare (20,3%), ”I stor grad” svarade 45 deltagare (76,3%), ”I mindre grad” två deltagare (3,4%), ”Inte alls” noll deltagare. Kommentarna tyder på insikter om att ytterligare tid och kritisk reflektion krävs: ”Tveksamt om tillräckligt djup i sakfrågorna nås”. ”Att mötas på lika villkor är bra – men leder också till att var och en kan hitta de tolkningar etc. som stämmer med den egna uppfattningen och risk för att andras uppfattningar bortses från”. ”Får ses som ett första försök att jobba upp tankar och nätverk”. ”Fortsatt arbete på länsstyrelsen skulle vara betjänt av fortsatt stöd/dialog med främst SRV och KBM”. Följande kommentar tyder på en traditionell kunskapssyn, dvs. *kunskap finns och kan förmedlas*, att det finns ett facit:

”Det är dock bra om man får ’de rätta svaren’. Det är lätt att något uppfattas fel och rena sakfel i dokumentationen som lämnas av grupperna borde därför rättas i efterhand”.

En öppen fråga om *det mest positiva med kunskapsmötet* i sin helhet, gav 54 kommentarer. Elva kommentarer handlar om formen för mötet, exempelvis: ”Idén att mötas i diskussion på lika villkor”. ”Dialogen där alla deltog på samma nivå”. ”Mötet och delandet av erfarenheter och kunskaper”. ”Mötet med många kompetenser”. ”Mötet mellan olika fackexperter”. Nio kommentarer handlade om lärandet, exempelvis: ”Första gången chans att fördjupa kunskap”. ”Jag lärde mig mycket och fick bra kontakter med experter från centrala myndigheter. Idéer att jobba vidare med på hemmaplan”. ”Ökad kunskap om vilka aktörer som blir inblandade, deras roller och ansvar. Förståelse för samverkansbehov och olika sektors bevakelse-

grund för sitt synsätt och agerande”. ”Att känna till vilken stor kunskap som finns på olika händer och att se att samverkan ger djup och bredd i de svåra beslut som myndigheterna måste ta i kris- och olyckssituationer”. ”Att få diskutera händelser som kan bli en realitet och därmed vara bättre förberedd när något händer”. ”Diskussionen med kollegor och insikten att olyckor kan få oanade konsekvenser som måste hanteras”. ”Blev en hel del aha-upplevelser, insikt om att det finns en del som behöver planeras bättre innan något skarpt inträffar, bl. a. hur vi regionalt ska förbättra beredskapen ifråga om hur avfallslogistiken ska lösas”. Följande kommentar kan ses som ett exempel på att *utvecklingsinriktat lärande* ägt rum för deltagaren: ”Att sätta in sina egna kunskaper i ett större sammanhang”.

Sex kommentarer handlade om *sammansättningen*, exempelvis: ”Bra blandning av deltagare med olika profession medför att man får en bättre och tydligare frågebelysning; man måste vara tydlig”. ”Att få bryta och vända på frågor och att det fanns personer med olika bakgrund och kunnande i gruppen”. ”Kombinationen lokal, regional och central myndighet i samma rum”.

Ytterligare sex kommentarer handlade om att *bygga nätverk*.

En annan öppen fråga handlade om ifall något *saknades* under kunskapsmötet i sin helhet. Den övervägande majoriteten svarade ”Nej”. ”Kanske lite mer feedback om arbetet i de andra grupperna”. ”Kanske hade det kunnat vara ytterligare lite att ’bottna i’ innan övningarna för oss som inte arbetar med krisberedskap till vardags, dvs. länsstyrelsens roll generellt osv.” Två ville ha ”fler deltagare”.

Saknades något under kunskapsmötet? 29 svarade ”Nej”. Två saknade fler deltagare, en saknade genomgång av Länsstyrelsepaketet (ett utbildningsmaterial om länsstyrelsens roll i samhällskriser). ”Kanske lite mer feedback om arbetet i de andra grupperna”

Under rubriken *Övrigt* fanns 16 kommentarer som alla var mycket positiva, exempelvis: ”Bra arrangemang och proffsigt utförande”. ”Fortsätt gärna med liknande möten. De ger mycket när flera ansvarsområden är representerade”. ”Som helhet mycket intressant och givande”. ”Hoppas det anordnas fler liknande utbildningar”. ”Idén att mötas på lika villkor är bra”. ”Ser fram emot rapportering från kunskapsmötet”.

Bilaga 8: Mina rekommendationer vid kunskapsmöten

Faktorer som tycks underlätta lärandet verkar vara öppenhet, ”högt till tak”, att deltagarna kan lyssna och vara ödmjuka samt befinner sig på ungefär samma kunskapsmässiga nivå. Då tycks förutsättning finnas att överskrida de olika perspektiv som fanns i länssamverkan (Eriksson 2006). Ett förhållningssätt verkar behöva utvecklas för att kunna hantera balansen mellan närhet och distans, både till sitt eget perspektiv och till övriga gruppdeltagares perspektiv.

Kriterier för kunskapsmöten.

Dialogiskt lärande kräver en arena för kunskapsmöten (se s. 194). De pedagogiska arrangemangen för kunskapsmötet bör utgå från följande kriterier:

- att deltagarna på något sätt väljer vad de vill utveckla kunskap om.
- olika röster kommer till tals. Den fiktiva samhällskrisen avgör vilka aktörerna är och vilka representanter som behöver komma till tals. Planeringen inför kunskapsmötet bör ske i dialog med olika sektorsrepresentanter och med geografiskt områdesansvariga för att olika perspektiv ska kunna framträda.
- subjekt-subjekt-relation, dvs. mötet erbjuder förutsättningar för dialog. Dialog är förståelseinriktade symmetriska samtal. I sådana samtal finns förutsättningar för integrering av varandras perspektiv.
- integrering av olika perspektiv, dvs. mötet ger förutsättningar att förändra perspektiv genom att överskrida andra företrädde perspektiv och att överskrida perspektiv i syfte att bilda ett nytt för alla gemensamt samhälleligt perspektiv (samsyn, gemensam uppfattning).
- mötet sker mellan jämbördiga parter. Varje deltagares sektorskunskap, områdeskunskap och erfarenhet behövs.
- deltagandet sker på likvärdiga villkor. Alla deltagare har förutsättningar att bidra och lyssna för att integrera varandras perspektiv.
- utrymme finns för gemensam reflektion och kritisk analys. Överskridandet av perspektiv kräver öppenhet, trygghet, socialt samspel, individuell och kollektiv reflektion.
- resultatet dokumenteras. Dokumentationen är en förutsättning för fördjupning, konsekvenstänkande, synliggörande av dilemman och för att den kunskapsbildande processen ska fortgå.

Jag ser att kunskapsmötets form och innehåll kan utvecklas på följande sätt:

- Inbjudan. I inbjudan måste framgå tydligt att deltagarna skall vara experter som kan svara för sin myndighets/ organisations roll och ansvar i det aktuella scenariot.
- Förberedelser inför kunskapsmötet. Hur kunskapsmötet fungerar när det genomförs beror i stor utsträckning på vilka förberedelser som deltagarna

gjort. För att kunskapsmötet ska kunna behålla det korta formatet på två dagar krävs att deltagarna förbereder sig genom att studera scenariot och reflektera över den egna organisationens roll och ansvar (metakognitiv kunskap och förmåga).

- Gruppsammansättningen. För att den kunskapsbildande processen ska fungera optimalt krävs att alla för scenariot berörda aktörer är representerade. Om någon kompetens saknas stannar den kunskapsbildande processen upp. Deltagarna riskerar fastna i spekulationer och frustration.

- Frågor. Skall frågor användas och i så fall hur? Om frågor används bör de vara av öppen, övergripande karaktär samt syfta till att stödja problematiken i scenariot och att alla deltagare kommer till tals.

- Tid. Tidsåtgången för kunskapsbildning är i allmänhet stor och i hög grad underskattad. Kunskapsmöten behöver följas upp för att utveckla och fördjupa deltagarnas perspektivöverskridande och metakognitiva förmåga.

- Ordföranden. Hur kan ordförandens roll och funktion utvecklas, såsom efterfrågas i följande kommentar:

Viktigt att alla i scenariogruppen kommer till tals. Annars är det lätt att det blir ett antal personer som diskuterar och håller låda hela tiden. Detta ställer höga krav på ordföranden. Ordföranden kanske borde få en genomgång av pedagogiken innan?

Acta Universitatis Upsaliensis
UPPSALA STUDIES IN EDUCATION

Editors: Ann-Carita Evaldsson, Christina Gustafsson, Ulf P. Lundgren, Ulla Riis

1. *Inga Elgqvist-Saltzman* 1976: Vägen genom universitetet. En forskningsöversikt och en empirisk analys av några studievägar inom filosofisk fakultet i Umeå 1968–1975.
2. *Sverker Lindblad* 1976: Simulering i undervisning. En kritisk granskning av artificiell praktik i allmänutbildning.
3. *Urban Dahllöf* 1977: Reforming Higher Education and External Studies in Sweden and Australia.
4. *Leif Isberg* 1978: Arbetsuppgifter, krav och utbildning. En studie rörande domarproblematiken inom lagspelet fotboll.
5. *Mats Myrberg* 1978: Towards an Ergonomic Theory of Text Design and Composition.
6. *Henry Werlinder* 1978: Psychopathy: A History of the Concepts. Analysis of the Origin and Development of a Family of Concepts in Psychopathology.
7. *Håkan Jenner* 1979: Mål och verklighet i ett terapeutiskt samhälle. En process- och effektstudie av en behandlingsinstitution för drogmissbrukare.
8. *Christer Stensmo* 1979: Kollektivet Trollängen. En utvärdering på organisationsnivå.
9. *Lars Ryhammar* 1979: Barn och trafikundervisning. En undersökning i grundskolans årskurser 3–6.
10. *Agnes Nobel* 1979: Boken i skolan. En analys med särskild inriktning på bibliotekets funktion i grundskolan.
11. *Annika Andrae* 1980: Grundskola i glesbygd. Försöksverksamhet med årskurslöst högstadium.
12. *Britta Ericson* 1980: Lässvårigheter och emotionell störning.
13. *Karl-Georg Ahlström & Maud Jonsson* 1980: Flexible Grouping of Pupils and Team-work between Teachers.
14. *Ola Westin* 1981: On Political Socialization and Education: Investigations into an Argumentation for a Good Political Belief System.
15. *Gunnar Berg* 1981: Skolan som organisation. En analys av skolans organisatoriska struktur i ett förändringsperspektiv.
16. *Birgitta Willén* 1981: Distance Education at Swedish Universities. An Evaluation of the Experimental Programme and a Follow-up Study.
17. *Magnus Söderström* 1981: Personalutveckling i arbetslivet och återkommande utbildning. Några problem och utvecklingsmöjligheter.
18. *Lars Holmstrand* 1982: English in the Elementary School: Theoretical and Empirical Aspects of the Early Teaching of English as a Foreign Language.
19. *Laine Strömberg Sölveborn* 1983: Doktoranders studiesituation. En undersökning vid samhällsvetenskapliga fakulteten, Uppsala universitet.
20. *Max Scharnberg* 1984: The Myth of Paradigm-shift, or How to Lie with Methodology.
21. *Margareta Björndahl* 1984: Klassföreståndares inställning till daglig elevvärd. En analys av uppfattningar och pedagogiskt handlande i sexton högstadielklasser.
22. *Bert Stålhammar* 1984: Rektorsfunktionen i grundskolan. Vision – verklighet.
23. *Gunnar Richardson, Paul Lönnerström & Staffan Smedberg* 1984: Utbildningshistorisk forskning. Problem, källmaterial, metodik.
24. *Ulla Holm* 1985: Empati i läkar-patientrelationen. En teoretisk och empirisk analys.
25. *Tomas Englund* 1986: Curriculum as a Political Problem.
26. *Silva Sköld* 1987: FAL – Fortbildning i Administration för Läkare. Studie av ett personalutvecklingsprojekt.
27. *Gertrud Grabn* 1987: Educational Situations in Clinical Settings. A Process Analysis.
28. *Stellan E. Ljöfdahl* 1987: Fysikämnet i svensk realskola och grundskola. Kartläggning och alternativ ur fysikdidaktisk synvinkel.
29. *Björn Wallin* 1988: Frostigmetoden. Litteraturgranskning och två empiriska studier.

30. *Rune Axelsson* 1989: Upper Secondary School in Retrospect. The View of Former Students.
31. *Agnieszka Bron-Wojciechowska* 1989: Workers and Post-Secondary Education. A Cross-Policy Perspective.
32. *Rikard Palmér* 1989: Utvecklingsbetingelser hos utvecklingsstörda. En longitudinell studie.
33. *Gösta Wennberg* 1990: Geografi och skolgeografi. Ett ämnes förändringar. En studie med exempel.
34. *L. Kathrine Käller* 1990: Fostran till andrarang. En studie av dominansprocessen vid skolstart och via vägar genom utbildningssystemet ur ett kvinnovetenskapligt perspektiv.
35. *Per Hansson* 1990: Styrning och kultur. En studie om förändringsbetingelser i kyrklig församlingsverksamhet.
36. *Anders Engquist* 1990: Utvecklingssamtal som förändringsinstrument. Teoretisk och empirisk analys.
37. *Rolf Hellén* 1990: Den unika speciallärarkompetensen? – Några speciallärares uppfattningar och relationen till emotionellt och socialt missgynnade ungdomar.
38. *Arabella Wennerström Nylund* 1991: Oriental Learning and Western Knowledge. The Encounter of Educational Traditions in Bengal 1781–1835.
39. *Bo Nestor* 1991: Studieledare i Grundskolan. En skolledningsfunktion med förhinder?
40. *Anna Löthman* 1992: Om matematikundervisning - innehåll, innebörd och tillämpning. En explorativ studie av matematikundervisning inom kommunal vuxenutbildning och på grundskolans högstadium belyst ur elev- och lärarperspektiv.
41. *Elisabet Hammar* 1992: « La Française. » Mille et une façons d'apprendre le français en Suède avant 1807.
42. *Birgitta Ekman* 1992: Livsvillkor, livsformer, utbildning. En kommunstudie i pedagogiskt perspektiv.
43. *Héctor Pérez Prieto* 1992: Skola och erfarenhet: elevernas perspektiv. En grupp elevers skolerfarenheter i ett longitudinellt perspektiv.
44. *Abelardo Castro Hidalgo* 1992: Det traditionella och det "andra" universitetet. En början till samspel?
45. *Sonia Bentling* 1992: I idéernas värld. En analys av omvårdnad som vetenskap och grund för en professionell utbildning.
46. *Christina Andersson* 1993: The Children of Maria. Adolescent Substance Abusers, their Families and Schooling.
47. *Max Scharnberg* 1993: The Non-Authentic Nature of Freud's Observations. Vol. I: The Seduction Theory.
48. *Max Scharnberg* 1993: The Non-Authentic Nature of Freud's Observations. Vol. II: Felix Gattell's Early Freudian Cases, and the Astrological Origin of the Anal Theory.
49. *Monica Wåghund* 1993: Orientering mot ledarskap. Analys av en chefsutbildning för läkare.
50. *Thomas Tydén* 1993: Knowledge Interplay. User-Oriented Research Dissemination through Synthesis Pedagogics.
51. *Leif Ribom* 1993: Föräldraperspektiv på skolan. En analys från två håll.
52. *Mehdi Sedjeh Zadeh* 1994: Att studera i ett främmande land. En studie av motiv och studiesituation bland utländska studerande vid svenska högskolor.
53. *Carl Anders Säfström* 1994: Makt och mening. Förutsättningar för en innehållsfokuserad pedagogisk forskning.
54. *Birgitta Almqvist* 1994: Approaching the Culture of Toys in Swedish Child Care. A Literature Survey and a Toy Inventory.
55. *Kjell Gustavsson* 1994: Vad är idrottandets mening? En kunskaps sociologisk granskning av idrottens utveckling och läromedel samt en organisationsdidaktisk kompetensanalys.
56. *Urban Dahllöf & Staffan Selander* (Eds.) 1994: New Universities and Regional Context. Papers from an International Seminar held at Sundsvall, Sweden, 14–18 June, 1992.
57. *Gunilla Roos* 1994: Kommunerna och det pedagogiska utvecklingsarbetet inom barnomsorgen. Omfattning, inriktning och villkor.
58. *Ulf Nytell* 1994: Styra eller styras? En studie av skolledares arbete och arbetsvillkor.
59. *Gunnar FinnboGason* 1994: Från utbildningsplanering till kursplaner. Den isländska grundskolereformen 1974.

60. *Håkan Sandberg* 1995: Att få andas och kunna möta. Förutsättningar för målorientering inom öppen barn- och ungdomspsykiatrisk verksamhet.
61. *Leif Östman* 1995: Socialisation och mening. No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem.
62. *Gunilla Lindqvist* 1995: The Aesthetics of Play. A Didactic Study of Play and Culture in Preschools.
63. *Catharina Andersson* 1995: Läras för skolan eller skolas att lära. Tankemodeller i lärarutbildning.
64. *Max Scharnberg* 1996: Textual Analysis: A Scientific Approach for Assessing Cases of Sexual Abuse. Vol. I: The Theoretical Framework, the Psychology of Lying, and Cases of Older Children.
65. *Max Scharnberg* 1996: Textual Analysis: A Scientific Approach for Assessing Cases of Sexual Abuse. Vol. II: Cases of Younger Children, Including a Case of Alleged Necrophilia, and the Shortcomings of Judicial Logic.
66. *Urban Dahllöf & Staffan Selander* (Eds.) 1996: Expanding Colleges and New Universities. Selected Case Studies from Non-metropolitan Areas in Australia, Scotland and Scandinavia.
67. *Evanthia Kalpaçidou Schmidt* 1996: Forskningsmiljöer i ett nordiskt perspektiv. En komparativ studie i ekologi och kunskapsproduktion.
68. *Carsten Ljunggren* 1996: Medborgarpubliken och det offentliga rummet. Om utbildning, medier och demokrati.
69. *Lars-Göran Carlsson* 1997: Perspektiv på barnuppföstran. En studie av föräldraskap i kristen miljö.
70. *Anders Garpelin* 1997: Lektionen och livet. Ett möte mellan ungdomar som tillsammans bildar en skolklass.
71. *Kajsa Falkner* 1997: Lärare och skolans omstrukturering. Ett möte mellan utbildningspolitiska intentioner och grundskollärares perspektiv på förändringar i den svenska skolan.
72. *Ulf Olsson* 1977: Folkhälsa som pedagogiskt projekt. Bilden av hälsouppllysning i statens offentliga utredningar.
73. *Britta Wingård* 1998: Att vara rektor och kvinna.
74. *Michael A. A. Wort* 1998: Distance Education and the Training of Primary School Teachers in Tanzania.
75. *Eva Österlind* 1998: Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete.
76. *Lillemor Kim* 1998: Val och urval till högre utbildning. En studie baserad på erfarenheterna av 1977 års tillträdesreform.
77. *Maud Söderlund* 1998: "En mänsklig atmosfär". Trygghet, samhörighet och gemenskap – God vård ur ett patientperspektiv.
78. *Anders Andersson* 1999: Mångkulturalism och svensk folkhögskola. Studie av en möjlig mötesarena.
79. *Else-Maj Falk* 1999: Lärare tar gestalt. En hermeneutisk studie av texter om lärarblivande på distans.
80. *Finn Calander* 1999: Från fritidens pedagog till hjälplärare: Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag.
81. *Valdy Lindbe* 1999: Greening Education. Prospects and Conditions in Tanzania.
82. *Inger Eriksson* 1999: Lärares pedagogiska handlingar. En studie av lärares uppfattningar av att vara pedagogisk i klassrumsarbetet.
83. *Birgitta Lidholt* 1999: Anpassning, kamp och flykt. Hur förskolepersonal handskas med effekter av besparingar och andra förändringar i förskolan.
84. *Roland Forsberg* 1999: Musik som livsstil och vetenskap. Studerandes möte med universitetsämnet musikvetenskap.
85. *Fritjof Sahlström* 1999: Up the Hill Backwards. On Interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School.
86. *Jan-Olof Hellsten* 2000: Skolan som barnarbete och utvecklingsprojekt. En studie av hur grundskoleelevers arbetsmiljö skapas – förändras – förblir som den är.
87. *Inger Ahlberg & Annalisa Gummesson* 2000: Utbildningsplaner och reformimplementering. Sjuksköterskeutbildningen i fokus.

88. *Mia Marie F. Sternudd* 2000: Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv – dramapedagogik i fyra läroplaner.
89. *Joyce Kemuma* 2000: The Past and the Future in the Present. Kenyan Adult Immigrants' Stories on Orientation and Adult Education in Sweden.
90. *Evelyn Säll* 2000: Lärarrollens olika skepnader; estradör, regissör och illuminatör. En longitudinell studie av blivande lärares föreställningar.
91. *Jonas Gustafsson* 2000: Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900–1965.
92. *Ulrika Tornberg* 2000: Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om ”kommunikation” och ”kultur” i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000.
93. *Eva Forsberg* 2000: Elevinflytandets många ansikten.
94. *Karin Hjälmeskog* 2000: ”Democracy begins at home”. Utbildning om och för hemmet som medborgarfostran.
95. *Anders Westlin* 2000: Teknik och politiskt handlande. Rationalitet och kritik i den samhällsorienterande undervisningen.
96. *Ehly Westlund* 2001: Undervisnings- och utbildningsplanering – för vem? En studie av ingenjörsutbildning vid en svensk högskola.
97. *Guy Karnung* 2001: Röster om kvalitativ forskning. En karaktäristik utifrån vetenskapliga texter.
98. *Irène Lind Nilsson* 2001: Ledarskap i kris, kaos och omställning. En empirisk studie av chefer i företag och förvaltning.
99. *Kent Ericsson* 2002: From Institutional Life to Community Participation. Ideas and Realities Concerning Support to Persons with Intellectual Disability.
100. *Anna Henningson-Yousif* 2003: Skolperspektiv – utveckling av redskap för analys av politikers, lärares och elevers resonemang om skolan.
101. *Pia-Maria Ivarsson* 2003: Barns gemenskap i förskolan.
102. *Elisabet Nihlfors* 2003: Skolchefen i skolans styrning och ledning.
103. *Katarina Wijke* 2003: Planning and Implementing Health Interventions. Extrapolating Theories of Health Education and Constructed Determinants of Risk-Taking.
104. *Margareta Svennbeck* 2004: Omsorg om naturen. Om NO-utbildningens selektiva traditioner med fokus på miljöfostran och genus.
105. *Annalill Ekman* 2004: Lärande organisationer i teori och praktik. Apoteket lär.
106. *Christina Hellblom-Thibblin* 2004: Kategorisering av barns ”problem” i skolans värld. En undersökning av skolhälsovårdsrapporter läsåren 1944/45–1988/89.
107. *Cathrin Martin* 2004: From *other* to *self*. Learning as Interactional Change.
108. *Niclas Månsson* 2004: Negativ socialisation. Främlingen i Zygmunt Baumanns författarskap.
109. *Per Ekstrand* 2005: ”Tarzan och Jane”. Hur män som sjuksköterskor formar sin identitet.
110. *Mia Heikkilä* 2006: Kommunikativa resurser för lärande. Barns gester, blickar och tal i tre skolmiljöer.
111. *Katarina Gustafson* 2006: Vi och dom i skola och stadsdel. Barns identitetsarbete och sociala geografier.
112. *Marie Karlsson* 2006: Föräldraidentiteter i livsberättelser.
113. *Henrik Román* 2006: Skönheten och nyttan. Om synen på gymnasiesvenskans litteraturundervisning 1947-1985.
114. *Hans Nyttell* 2006: Från kvalitetsidé till kvalitetsregim. Om statlig styrning av skolan.
115. *Carina Fast* 2007: Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola.
116. *Carina Carlhed* 2007: Medicinens lyskraft och skuggor — om trosföreställningar och symbolisk makt i habiliteringen 1960–1980.
117. *Monica Langerth Zetterman* 2008: Innehållsdesign – principer, metoder och verktyg samt tillämpningar inom utbildningshistorisk forskning och undervisning.
118. *Inger Dahlgren* 2008: Analys av en utvärderingsmodell för förebyggande arbete inom socialpedagogiskt hälsoarbete.
119. *Maria Folke-Fichtelius* 2008: Förskolans formande. Statlig reglering 1944–2008.
120. *Daniel Pettersson* 2008: Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan.

122. *Pia Skott 2009*: Läroplan i rörelse. Det individuella programmet i möte mellan nationell utbildningspolitik och kommunal genomförandepolitik.
123. *Thérèse Hartman 2009*: Problem eller tillgång? En studie om social och etnisk mångfald i högskolan.
124. *Helen Melander 2009*: Trajectories of Learning. Embodied Interaction in Change.
125. *Ing-Marie Persson 2010*: Krislärande – konfliktfylld anpassning. Pedagogik för samverkan inför samhällskriser.