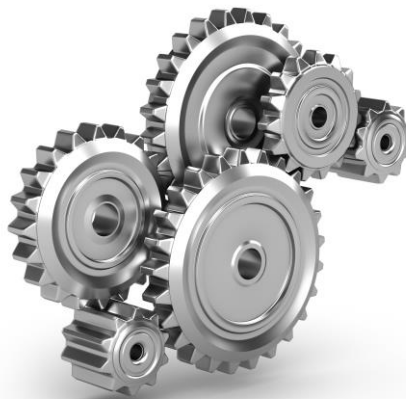


# MASTEROPPGAVE

Organisasjon og ledelse – utdanningsledelse



## «Lærende lærere?»

Om grunnskolen i Bergen  
som lærende organisasjon

av

Gunstein Pvytte

Juni 2014



Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, fax: 57 67 61 00 – post@hisf.no – www.hisf.no

Masteroppgave i: Organisasjon og ledelse - utdanningsledelse

Tittel:

"Lærende lærere?" Om grunnskolen i Bergen som lærende organisasjon

Engelsk tittel:

"Learning teachers?" Concerning primary and secondary school in Bergen as a learning organization

Forfatter: Gunstein Pytte

Emnekode og emnenavn:

MR690 Masteroppgave i organisasjon og ledelse

Kandidatnummer:

18

Publisering i institusjonelt arkiv, HiSF Biblioteket (sett kryss):

Jeg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane tillatelse til å publisere oppgaven i Brage hvis karakteren A eller B er oppnådd.

Jeg garanterer at jeg er opphavsperson til oppgaven, sammen med eventuelle medforfattere. Opphavsrettslig beskyttet materiale er brukt med skriftlig tillatelse.

Jeg garanterer at oppgaven ikke inneholder materiale som kan stride mot gjeldende norsk rett

JA X      Nei\_\_

Dato for innlevering:

13.06.14

Eventuell prosjekttilknytning ved HiSF

Emneord (minst fire): lærende organisasjon, lærende skole, organisasjonslæring, grunnskole, Bergen kommune, Moilanen, læring i fellesskap, skoleledelse, læringssirkel, felles mentale modeller

Tittel og sammendrag:

**"Lærende lærere?» Om grunnskolen i Bergen som lærende organisasjon**

Det er et uttalt mål at skolene skal etterleve «prinsippene» for lærende organisasjoner. Dette handler blant annet om at kunnskap internt på skolene skal deles, evalueres og endres i fellesskap, og at skolene har en organisering som bearbeider læringshindre, samt en ledelse som støtter læring generelt og dem som lærer. For å undersøke hvordan dette etterlevs i grunnskolen, er det i denne studien gjennomført en kvantitativ studie blant alle lærere i Bergen kommune.

«Prinsippene» for lærende organisasjoner som defineres i oppgaven fokuserer på individ- og organisasjonsnivå og belyser disse nivåene ut fra drivkrefter (ledelse), meningssøking, spørsmålsfokus, myndiggjøring og evaluering.

Denne studien tyder på at grunnskolen i Bergen etterlever «prinsippene» for lærende organisasjoner. Funnene viser også at skolens mål kun i begrenset grad styrer individenes læring og utvikling, samt at betydningen av endringer i liten grad diskuteres i fellesskap. Skolene skårer lavt på belønning av utviklingssuksesser. Lærerne er mer avhengig av egen læringskapasitet enn av organisasjonens læringsmiljø. På den annen side ønsker svært mange av lærerne å være involvert i skolens utvikling. Lærerne fremstår som en relativt ensartet og lærende gruppe med vilje til å dele med kolleger, mens det er store forskjeller på organisasjonsnivå mellom bydelene i Bergen. Det ser ut til at skolene blant annet kan prioritere tid og ressurser internt til å diskutere endringers betydning, finne sitt handlingsrom og forme sine visjoner i fellesskap, for å få større helhet mellom individ- og organisasjonsnivå.

Title and Abstract:

**"Learning teachers?" Concerning primary and secondary school in Bergen as a learning organization**

The schools have a stated goal to follow the principles of a learning organization. Contained in this goal is the notion that knowledge acquired in each school shall be shared, evaluated and changed publicly among all schools, that the schools are organized to overcome obstacles to learning, and of having leaders that support learning in general and the learning individuals. Quantitative research among all teachers in municipal employment in Bergen has been carried out in this study to evaluate how these principles are followed.

The principles for learning organizations used in this study focus on both the individual and organizational level, and examines these based on driving forces (leading/management), finding the purpose, questioning, empowerment and evaluation.

This study finds that the primary and secondary schools in Bergen do follow the principles of learning organizations. The findings also show that the stated goals of the school have a marginal influence on the learning and development of individuals. The schools get a low score on rewarding developmental success. The teachers depend more on their own learning capabilities than on their organization as learning environment. On the other hand, a great number of teachers want to be involved in the development of the schools. Teachers appear to be a relatively uniform and learning group with the will to share with their colleagues, while great differences can be found at the organizational level between the different districts of Bergen. It seems that the schools to a larger extent should prioritize discussions on the meaning of change, establishing the extent of their mandate and shape their visions together to achieve greater unity between the individual and organizational levels.



## **Forord**

Arbeidet med denne oppgaven startet med en nysgjerrighet på hva som gjør at noen ledere ser ut til å lykkes i sine organisasjoner, mens andre ikke gjør det. Hva er det som skiller forholdsvis like organisasjoner? Hva er god ledelse i kunnskapsorganisasjoner? I jakten på en slags «x-faktor» for ledelse har jeg fordypet meg i lærende organisasjoner og prosesser som er avgjørende for at en organisasjon skal tilfredsstillere denne kategorien. I denne sammenhengen er ledelse svært viktig, men kanskje på en annen måte enn jeg tenkte før arbeidet startet.

Raili Moilanen (nå Kiviranta) kom jeg over en sen kveld i søken etter relevant litteratur. Der dukket hennes avhandling opp med en todelt diagnostisering av lærende organisasjoner. Modellen visualiserer organisasjonens forventninger mot individenes forventninger, og denne måten å se på organisasjoner klang som musikk hos meg. Raili har gitt meg tilgang til all den informasjon jeg har trengt og gitt prosessen tyngde og referanse. Tusen takk for hjelpen!

Takk til Fagavdelingen for skole og barnehage i Bergen kommune for åpne dører og takk til informantene som har bidratt til at denne oppgaven har kunnet bli noe av. Jeg lovte i invitasjonsbrevene at studien kunne bidra til at lærernes stemme kunne komme frem, og jeg håper resultatene kan bli brukt konstruktivt i videre utvikling for Bergen kommune.

Takk til veileder dosent Øyvind Glosvik ved HISF for god hjelp og oppmuntring. Og sist men ikke minst: takk til min kjære Anne-Grete for gode diskusjoner og uvurderlig støtte.

Denne oppgaven markerer slutten på min formelle reise i jakten på hva som gjør noen ledere og organisasjoner gode. Det har vært en givende prosess som har endret meg som leder.

Til alle som har vært involvert: takk for turen!

Gunstein Pytte

## Innholdsfortegnelse

Forord .....	1
Innholdsfortegnelse .....	2
Figurliste.....	4
Tabelliste .....	5
1 Introduksjon .....	7
1.1 Kunnskapsstatus for måling av lærende skoler .....	8
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	9
2 Teoretisk rammeverk .....	11
2.1 Introduksjon til lærende organisasjoner .....	11
2.1.1 Organisasjonsutvikling.....	13
2.1.2 Teori X og teori Y .....	14
2.2 Læring i organisasjoner .....	16
2.2.1 Tillit og kontroll .....	19
2.2.2 Senges disipliner .....	20
2.2.3 Mentale modeller.....	22
2.2.4 Læring på flere nivå .....	24
2.2.5 Læringssirkler.....	25
2.3 Kjennetegn ved lærende skoler.....	26
2.3.1 Metaperspektivet .....	31
2.3.2 Effekten for elevene .....	33
2.3.3 Løse koblinger.....	34
2.3.4 To sider av lærende organisasjoner .....	35
2.4 «Diamanten for lærende organisasjoner» .....	36
2.4.1 «Prinsippene» for lærende organisasjoner .....	38

3	Metode .....	43
3.1	Utforming .....	43
3.1.1	Operasjonalisering.....	44
3.2	Utvalg .....	46
3.2.1	Reliabilitet .....	48
3.2.2	Validitet.....	50
3.2.3	Sammenstilling av denne studien og Moilanens forskning.....	51
4	Empiri og diskusjon .....	55
4.1	Samlede funn på individnivå .....	55
4.2	Samlede funn på organisasjonsnivå.....	58
4.3	Oppsummering av samlede funn .....	61
4.4	Etterlever grunnskolen i Bergen kommune «prinsippene» for lærende organisasjoner? .....	63
4.5	Hvor lærende er grunnskolen i Bergen kommune? .....	65
4.5.1	Oppsummering av forskningsspørsmål 1 .....	71
4.6	Hvilken læring skjer i grunnskolen?.....	72
4.6.1	Oppsummering av forskningsspørsmål 2 .....	77
5	Oppsummering.....	79
5.1	Veien videre, en organisasjon i riktig gir?.....	81
	Litteraturliste .....	84
	Vedlegg I: Informasjonsskriv om undersøkelsen .....	88
	Vedlegg II: Spørreundersøkelsen .....	89
	Vedlegg III: Tabeller med samlet empiri etter bydel .....	90

## Figurliste

	Side:
Figur 1: «Kenguruskolen», Tiller (1990).	15
Figur 2: OADI-syklus for individuell læring (Kofman, 1992 i Kim,1993)	17
Figur 3: OADI-SMM, modell for organisasjonslæring (Kim, 1993)	18
Figur 4: Wells læringssyklus i FOU-rapporten ”Kom Nærmere” (Langfjæran, Jøsendal, og Karlsen, 2009)	25
Figur 5: Kjennetegn ved lærende organisasjoner (Kompetanseberetningen for Norge, 2005)	26
Figur 6: En sammenhengende struktur for klasserom og skoleutvikling. (Fullan, 1980 i Stålsett, 2009)	33
Figur 7: «Diamanten for lærende organisasjoner»	36
Figur 8: Spørsmål relatert til oppmuntrende ledelse	49
Figur 9a: Svarfordeling individ- og 9b: organisasjonsnivå Pytte (denne studien) vs Moilanen (2001)	52
Figur 10: Samlet oversikt over funn for grunnskolen i Bergen kommune	59
Figur 11: Alle bydelene på individnivå	66
Figur 12: Alle bydeler på organisasjonsnivå	67
Figur 13: Forskjeller innad i Bergen kommune, individnivå versus organisasjonsnivå	68
Figur 14: Spørsmål relatert til verdibasert ledelse	70
Figur 15: Spørsmål relatert til lært hjelpeløshet	71
Figur 16: Spørsmål relatert til SMM	73
Figur 17: Spørsmål relatert til IDLL	73
Figur 18: Spørsmål relatert til omgivelsenes respons	75
Figur 19: Elementer relatert til ODLL	76



## Tabelliste

	Side:
Tabell 1: Sinnets kognitive elementer (Wilhelmsen, 2012)	23
Tabell 2: Hjernens to systemer (Kahneman, 2012)	23
Tabell 3: Syv dimensjoner for lærende organisasjoner (Silins et al., 2002)	29
Tabell 4: Dimensjoner ved lærende organisasjoner (Lindvig et al., 2005)	29
Tabell 5: Fem dimensjoner fordelt på individ- og organisasjonsplan (Moilanen, 2001)	30
Tabell 6: Silins et al. (2002), Lindvig et al. (2005) og Moilanen (2001) sammenstilt	31
Tabell 7: «Prinsipper» for lærende organisasjoner	39
Tabell 8: Operasjonalisering av variablene for «diamanten for lærende organisasjoner»	45
Tabell 9: Svarprosent per bydel i Bergen kommune	47
Tabell 10: Aldersfordeling blant respondentene	47
Tabell 11: Cronbachs alfa for undersøkelsen	49
Tabell 12: Svarfordeling Pytte (denne studien) vs Moilanen (2001)	52
Tabell 13: Samlede funn fra undersøkelsen på individnivå	55
Tabell 14: Samlede funn fra undersøkelsen på organisasjonsnivå	58
Tabell 15: Funn fra Bergen kommune satt sammen med «prinsippene» for lærende Organisasjoner	63
Tabell 16: Alle bydelene på individnivå. Høyeste verdi er uthevet, laveste kursivert	65
Tabell 17: Alle bydelene på organisasjonsnivå. Høyeste verdi er uthevet og laveste Kursivert	66
Tabell 18: Ledelse på individnivå fordelt etter respondentenes alder	68
Tabell 19: Kommentarer fra fritekstfelt i undersøkelsen	77



# 1 Introduksjon

Temaet for oppgaven er å studere hvordan grunnskoler som enhet fungerer i forhold til «prinsippene» for lærende organisasjoner. «Prinsippene» står i anførselstegn ettersom disse ikke er absolutte. Ett sett slike prinsipper blir belyst og benyttet i denne oppgaven.

Det er fra utdanningsdepartementet et ønske at skolene skal være lærende organisasjoner (St. meld 30, 2003-2004). Utgangspunktet for oppgaven blir å utforske i hvilken grad lærere opplever at de arbeider innenfor denne forståelsen. Ideene om lærende organisasjoner handler blant annet om å strukturere kunnskap som allerede finnes i organisasjonen og i ”Kultur for læring” (St. meld 30, 2003-2004) trekkes det frem at skolenes læringskultur kan hemmes av at skolen mangler en tradisjon for å reflektere over den kunnskapen skolen og hver enkelt ansatt sitter inne med. Det blir ofte fokusert uforholdsmessig mye på enkelthendelser. Målet om å ha komplette lærings sirkler (Wells, 1999) som ikke kortsluttes, kan være vanskelig å oppnå. Den ytre kompleksiteten skolene opplever med samfunnets krav og elevenes forutsetninger, fører til at den indre kompleksiteten bør harmonere med dette. Skolene bør ha et apparat for å utvikle seg for å møte elevene på best mulig måte. Skolene representerer noe av grunnvollen i samfunnet fordi de er rammer rundt våre liv. Legitimitet og evne til å skape oppslutning og tillit er det overgripende målet. «Hva som gir en utdanning dens verdi, er ikke minst knyttet til utdanningens anerkjennelse og dermed dens legitimitet» (Langfeldt, 2011 s. 134). Prinsippene rundt lærende organisasjoner kan være en god innramming for å håndtere de store utfordringene skolene har. Ikke minst setter dette store krav til ledelse i det å skape en oversiktighet og bidra til et eierforhold blant organisasjonens medlemmer for hva endringer vil innebære for hver enkelt skole. Skolene er omgitt av mange krav og ledelsens håndtering og prioritering av disse kan bidra til at lærernes stemme blir hørt. Det å danne en kultur for læring i fellesskap vil være alles ansvar (Senge, 1990). Det å lære i fellesskap vil kreve at individene finner sin plass og ikke opptrer som hjelpeløse brikker preget av «lært hjelpeløshet» (Senge, 1990; Seligman, 1992).

Opgaven er strukturert med problemformuleringene i kapittel 1 og teoretisk rammeverk i kapittel 2. Der blir teori presentert som leder frem til en definering av «prinsippene» for lærende organisasjoner som denne studien benytter. Kapittel 3 presenterer metode og operasjonalisering for studien. Undersøkelsen følger Moilanens (2001) struktur og til slutt i

kapittel 3 sammenstilles hennes forskning med denne studien (Moilanen har nå skiftet navn til Kiviranta). Kapittel 4 inneholder empiri og diskusjon presentert samlet, hvor funn relatert til problemstillingen og forskningsspørsmålene følger på hverandre. Kapittel 5 oppsummerer studien, og tanker om veien videre for grunnskolen finnes helt til slutt i kapittel 5.1.

### **1.1 Kunnskapsstatus for måling av lærende skoler**

Det er gjennom styrende dokumenter vedtatt at skolene skal være lærende organisasjoner, men det er sparsomt med forskning på om de faktisk etterlever dette. Giving og Ulviks (2012) masteroppgave presenterer gjennom deres kvalitative undersøkelse at det er et stort sprik mellom ledelsen og lærernes oppfatning om skolen som lærende organisasjon. Dette presenterer i noen grad også Silins (Silins, Zarins og Mulford, 2002) i deres undersøkelse i ungdomsskoler i Australia. De har utviklet et spørreskjema med syv dimensjoner på organisasjonslæring: *environmental scanning, vision and goals, collaboration, taking initiatives and risks, review, recognition and reinforcement, continuing professional development*. De oppsummerer at det er et kontinuerlig arbeid å forene ledelsens og lærenes syn på organisasjonslæring. Artikkelforfatterne legger også vekt på at ledelsen bidrar signifikant til organisasjonens læringsutvikling. Giles og Hargreaves (2006) påpeker også at lærere er selvstendige og opptatt av å forbedre egen praksis, men at reformer og press utenfra gjør at læringen oftere er individuell enn felles. Standardiserte reformer underminerer kunnskapsamfunnet på kreative skoler. Giles og Hargreaves benytter uttrykket ”micromanage” om prosesstyring i skolene ut fra sin studie av tre innovative skoler. Can (2011) har undersøkt skoler i Tyrkia om skolens aktiviteter som fremmer organisatorisk læring. Can har intervjuet medarbeidere ved ulike skoler om i hvilken grad de oppfatter tankene rundt lærende organisasjoner, hvilke aktiviteter de gjør som lærende skoler og hvilke hindringer de ser i utviklingen som lærende organisasjon. Can bruker blant annet dimensjonene som Silins et al. (2002) utviklet og hovedfunnene harmonerer med funnene til Giles og Hargreaves (2006) ved at skolene mangler mange aktiviteter som fremmer organisasjonslæring og at lærerne er mest konsentrert rundt egen læring. Baardsen (2008) konkluderer med at det er et sprik mellom lærende skoler og lærende organisasjoner ut fra politiske dokumenter og organisasjonsteori. Hun hevder at lærende skoler har et her-og-nå-perspektiv, mens litteraturen om lærende organisasjoner har et fremtids- og visjonsbasert syn,

og at lærerne er for opptatt med egen læring slik at organisasjonslæringen kommer i bakgrunnen. Størkersen og Solem (2010) har undersøkt fire videregående skoler om i hvilken grad de etterlever Senges fem disipliner (Senge, 1990). De trekker frem at arbeid med mentale modeller er svært krevende og at lærerne i undersøkelsen peker på tidsknapphet for arbeid med denne disiplinen. I tillegg ble ofte konkrete handlinger diskutert, men mer grunnleggende handlingsmønstre ble i liten grad diskutert. Også Grindsmo og Erichsen (2008) konkluderer også med at skolens organisering ikke gir rom for strukturer som understøtter kulturelle oppskrifter for læring i tilstrekkelig grad.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Det er altså et uttalt mål at skoler skal reflektere over egen kunnskapsutvikling (St. meld 30 (2003 - 04)). Det finnes lite dokumentasjon på i hvilken grad lærere i Bergen opplever at disse målene etterleves, men det satses stort på å utvikle bergensskolen i denne retningen. I «Kvalitetsmeldingen for grunnskolen – 2011» og «Sammen for kvalitet – 2012» fra Bergen kommune står det at skolene skal utvikles som lærende organisasjoner gjennom *kultur for læring*, *teamledelse* og *skolevandring*. Alle skoler skal også ha en strategisk plan som blant annet skal inneholde noe om hvordan skolen arbeider som lærende organisasjon. Et mål for denne studien er å definere «prinsippene» for lærende organisasjoner og benytte disse i å studere grunnskolen i Bergen. Ut fra dette vil jeg se nærmere på hvordan grunnskolen lever opp til en idealformulering for lærende organisasjoner. Hva kjennetegner lærerne som individ og gruppe? Hvilke forskjeller finnes mellom individ og organisasjon? Hvordan er ledelsens innvirkning på individene og på organisasjonen? Hvilken innvirkning har skolens krav og mål for individenes læring?

### **Problemstilling: Etterlever grunnskolen i Bergen kommune «prinsippene» for lærende organisasjoner?**

I tillegg ønsker jeg å se nærmere på hvor lærende grunnskolen er og hvilken læring som faktisk skjer. For å utdype problemstillingen benyttes derfor to forskningsspørsmål som kan bidra til dypere forståelse av grunnskolen i Bergen som lærende organisasjon.

### **Forskningsspørsmål 1: Hvor lærende er grunnskolen?**

Når jeg spør hvor lærende grunnskolen er, spør jeg om det er samsvar mellom det lærerne uttrykker på egne vegne, og det de oppfatter som skoleorganisasjonens uttrykk. Konkret undersøker jeg blant annet om hvilke forskjeller det er mellom bydelene i Bergen. Vil noen fokusområdene utmerke seg mellom bydelene? Hvilke likheter er der mellom bydelene? Hvilken påvirkning har ledelsen på individenes læring? Hvordan er grunnskolen i forhold til kjennetegn for verdibasert ledelse? Opplever lærerne seg som passive eller aktive brikker i organisasjonen? Er lærerne handlingslammet som følge av lært hjelpeløshet, eller er deres læringsevne tydelig tilstede?

### **Forskningsspørsmål 2: Hvilken læring skjer i grunnskolen?**

Læring kan defineres på mange måter. I denne oppgaven er jeg opptatt av læring både på individ- og organisasjonsnivå, og jeg er opptatt av prosesser som binder sammen læringen. Når jeg spør om hvilken læring som finner sted, spør jeg konkret om hvordan mentale modeller for læring gjøres i fellesskap. Fører læring til endring av adferd for individene? Hvilken innvirkning har omgivelsene på individene? Hvilken læring finner vi i organisasjonen som helhet?

## 2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil teori rundt lærende organisasjoner som begrep presenteres. Først blir det plassert i en historisk kontekst, før teori relatert til problemstillingen og forskningsspørsmålene utdypes. Man kan vektlegge forskjellige momenter for lærende organisasjoner og i løpet av dette kapitlet vil det bli trukket frem teoretiske innfallsvinkler som oppsummeres i hvilke «prinsipper» som er styrende for denne studien.

### 2.1 Introduksjon til lærende organisasjoner

Lærende organisasjoner favner vidt og teori for denne oppgaven vil hovedsakelig dreie seg om begreper som læring, systemtenkning, mentale modeller og ledelse i kunnskapsorganisasjoner. I tillegg trekkes frem ulike meninger om hva som ligger innenfor lærende organisasjoner og hva som kan kjennetegne skoler som har disse «prinsippene» internalisert. Dette vil danne grunnlaget for den kvantitative tilnærmingen. Begrepsverden favner også vidt, mellom praktisk og teoretisk tilnærming. Man kan si at ”lærende organisasjoner” er en annen teoretisk størrelse enn ”organisasjonslæring” som kan beskrive mer praktisk rettet om hvordan læringen faktisk er (Baardsen, 2008). For denne oppgaven er dette skillet likevel ikke av avgjørende betydning. Hele emnet om læring i organisasjoner veksler mellom det praktiske og det teoretiske.

New Public Management (NPM) og New Public Organizations (NPO) er betegnelser på offentlig sektor fra 1980-tallet (Brunsson i Busch, Johnsen, Klausen og Vanebo, 2011). Tidligere skulle enhetene innordne seg som andre enheter med lignende mandat. De hadde lite selvstyre og resultatansvaret lå på et høyere politisk plan (Brunsson i Busch et al., 2011). Underenheter gikk fra å være underlagt et større offentlig byråkrati til mer selvstyre. Skoler og sykehus var sterkt profesjonsstyrt og administrasjonen hadde mindre innflytelse på prosessene. NPO representerer utviklingen mot at underenhetene ble mer komplette organisasjoner med mer selvstyre og en administrasjon som hadde mer råderett over enhetens retning. Resultatmålene ble flyttet til enhetene som ble gjort mer ansvarlige for egen drift. Denne utviklingen er viktig for å nærme seg feltet om lærende organisasjoner. Dersom tanken om lærende organisasjoner skal ha noe for seg, må organisasjonene til en viss grad opptre som selvstendige organisasjoner med det læringspotensialet individene representerer. Med

overgangen fra å være underenheter til selvstendige organisasjoner ble *idéene* viktige. Organisasjoner er sosialt konstruerte fenomen og hører mer hjemme i ideenes verden, enn som fysiske størrelser (Brunsson i Busch et al., 2011). Man tenker at handlinger skal være fundert i beslutninger, enten før eller etter handlingen og at disse beslutningene er influert av regler for atferd og kommunikasjonsformer. Derfor blir verdiene organisasjonen representerer viktige. For å fremstå som en moderne organisasjon blir det viktig for ledelsen å ta utviklede standarder og ekspertuttalelser i betraktning når avgjørelser skal tas (Brunsson i Busch et al., 2011). Slike standarder kan for eksempel være kvalitetssystemer, prosessorientering og balansert målstyring. Rørvik (2009) presenterer organisasjonsoppskrifter med ulikt popularitetsnivå. Tankene rundt lærende organisasjoner kan være tiltalende fordi det er et så innholdsrikt begrep at det appellerer til ulike posisjoner og interesser. Læring er for de fleste et positivt ladet begrep og ideene om den lærende organisasjon peker i retning av at hvert medlem skal utvikle seg, samtidig som det gir ledelsen mulighet til å få gjennomført ønskede endringer (Rørvik, 1998). Det er ofte ledelsen som har definisjonsmakt og kan sette dagsorden. Public choice-teori handler om økonomisk adferd innenfor offentlig sektor (Busch og Vanebo i Busch et al. 2011). En forutsetning for denne teorien er at aktørene søker egen måloppnåelse, er rasjonelle og nyttemaksimerende. I dette ligger at spesielt byråkratene vil forsøke å gjøre sin egen situasjon best mulig og teorien har hatt innflytelse på utviklingen innenfor NPM.

For å arbeide med organisasjoner og organisasjonsutvikling vil det være interessant å se hvem aktørene er og analysere hvilke hensikter de har. NPM kan sies å hvile på to søyler: den økonomiske søylen og ledelsessøylen (Klausen, 2001 i Busch, 2011). Den økonomiske søylen representerer blant annet kontraktsstyring og frie brukervalg. Brukerperspektivet står sterkt i NPM og individets råderett og krav til de offentlige ytelsene styrkes i dette. Samfunnsutviklingen har således gått i brukernes retning, men tankene om at man har rettigheter og kan tilfredsstilles gjelder trolig også for aktørene innad i en organisasjon. Ansatte i offentlig sektor er også selv brukere av tjenester og lever i det samme samfunnet som ansatte i andre sektorer. Etterkrigsgenerasjonene har vokst opp under svært forskjellige forhold og har hatt ulik tilgang til ressurser og teknologi. Disse generasjonene blir gjerne kalt blant annet generasjon X og Y. Noen av kjennetegnene er at generasjon X ønsker mer selvrealisering og stor lojalitet til arbeidet. Generasjon Y ønsker tett oppfølging og kan ha



større lojalitet til egen kompetanseutvikling enn organisasjonens (Senneset, 2008). Individets rettigheter er viktig i NPM, selv om mange operasjoner standardiseres og det er utstrakt sammenligninger mellom organisasjoner (benchmarking). Fritt skolevalg er et eksempel på brukerperspektivet og skolenes resultater kunngjøres offentlig. Langfeldt (2011) advarer om at de individuelle rettighetene kan føre fellesskapsskolen i gal retning. «Læringstrykk» er fremstilt som et gode for skolene, men dette kan også føre til at mange elever opplever å ikke mestre skolen. Slik sett kan det store brukerperspektivet også gi nye utfordringer i form av et konstant krav om forbedrede resultater, også på individnivå.

### **2.1.1 Organisasjonsutvikling**

Naturvitenskapens kaosteori har utviklingen fra kaos til regulære repeterbare komplekse mønstre som tema (Bjørkum, 1998):

«Tradisjonelt har man søkt etter komplekse forklaringer på komplekse systemer, men i følge kaosteorien kan noen få og enkle prinsipper føre til kompliserte system, og kompliserte system kan opptre enkelt i sin makrooppførsel». (Bjørkum, 1998, s. 262).

Her kan selv små endringer i inngangsdataene føre til store endringer for det endelige resultatet. Disse tankene fra naturvitenskapen har fascinert organisasjonsteoretikere også. Ut fra dette vokser da en tanke om hva som er god måte å organisere og å lede på. Organisasjoner kan være komplekse, lærende systemer og slike system kan ha en evne til selv-organisering (Bjørkum, 1998). Overføringsverdien blir at aktørene i organisasjonen er inngangsdataene i form av intellektuell kapital og hvordan man organiserer og leder dem på, vil få enorme konsekvenser for det endelige resultatet.

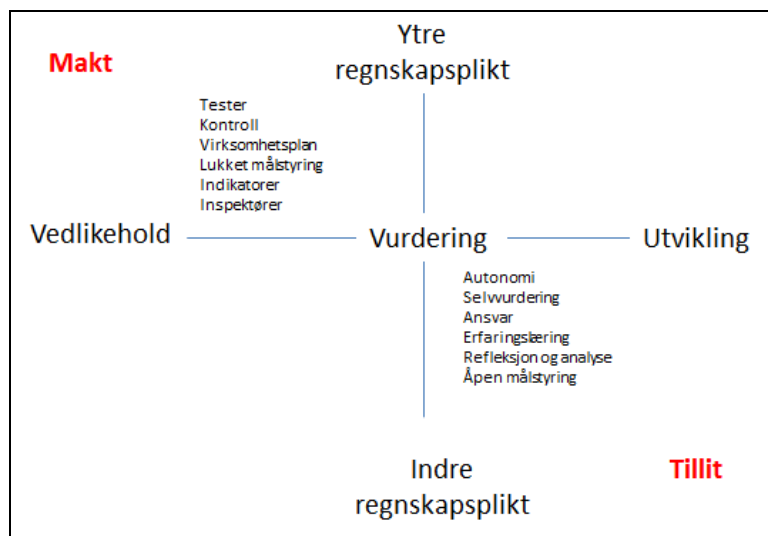
Begrepet *læring* er i utgangspunktet verdinøytralt og forteller ikke om utbyttet er godt eller dårlig. For å kunne si noe om det må man ha et mål å nå. Læring finner sted i en organisasjon både i det daglige arbeidet og i systematisk endringsarbeid, men det sentrale spørsmålet i denne sammenhengen er *hvordan* læringen foregår (Roald, 2012). Alle organisasjoner utvikler seg og endrer seg, og kan dermed sies å lære. Spørsmålet er hvordan man kan organisere seg mest hensiktsmessig for å nå mål og for å fremstå som en kompetent og moderne organisasjon.

I kunnskapssamfunnet vil en utdannet person ikke nødvendigvis være en som *har* mye kunnskap, men en som har *lært å lære*, og som er i stand til å lære hele livet. Kunnskap *om* kunnskap blir med andre ord viktigere (Fevolden og Lillejord, 2005). I kunnskapsbedrifter legges mye arbeid i strategisk planlegging og det å etablere gode sammenhenger mellom tiltakene som settes i verk. Skolen er generelt lite fleksibel på dette (Arfwedson, 1984 i Fevolden og Lillejord, 2005). Mye av endringene i organisasjonen finner sted rundt læreren og eleven, mens relasjonene i klasserommet forblir stabile. Arfwedson (1984 i Fevolden og Lillejord, 2005) mener at dette kan forklare hvorfor skolen *både* blir beskyldt for ikke å forandre seg, og for å forandre seg altfor raskt.

### **2.1.2 Teori X og teori Y**

Teori X og Y er to ytterpunkter av menneskesyn (McGregor, 1960). Teori X hevder at mennesket har en iboende motvilje mot å arbeide, må styres og kontrolleres for å yte sitt beste og at individet ønsker trygghet, ikke ansvar og at de har få ambisjoner. I teori Y er mennesket arbeidsomt, selvstendig og kan kontrollere seg selv, får belønning gjennom selvrealisering og andres aktelse og oppsøker ansvar. Disse ytterpunktene representerer ikke nødvendigvis faktiske størrelser, men tanken er at man er tilbøyelig til å helle mot den ene eller den andre teorien. Slik kan dette bli selvoppfyllende profetier: ledere ansetter personer som tilfredsstiller deres menneskesyn og legger ulikt til rette for personalets vekst og muligheter. En leder som heller mot teori X vil dermed aktivt styre og kontrollere, teori Y-tilhengere vil legge til rette for selvrealisering og medbestemmelse. Teori X representerer et menneskesyn med tro på *kommando og kontroll* og oppfølging blant annet gjennom insentiver og korreksjon som fremtredende. Tankene bak lærende organisasjoner representerer således teori Y. Dette kombinert med prinsippene rundt NPM kan være interessant å sammenkoble. Som resultat av brukerorienteringen er tellinger og dokumentasjon viktig. Brukerne skal ha rett til å velge mellom ulike tjenesteytere på samme måte som man kan velge mellom ulike butikker å handle i. Måling av brukertilfredshet og opplevelsen av brukerstyrte valg, gjør at mye må dokumenteres. Sammenligning av organisasjoner, *benchmarking*, og søken etter beste praksis gjør også at den økonomiske søylen i NPM fører dermed med seg en del kontroll. Der blir gitt noe frihet frem mot et kontrollerbart mål. Skolen i Norge har stor endringstakt og stort fokus på tellinger og effektiv læring (Langfeldt, 2011). Norge sammenligner seg med andre land og

standardiserte tester blir viktige. Slik sett blir det et innslag av kontroll over arbeidet og undervisningsaktørene må styres for å nå de fastsatte målene. Dette kan føre til en dreining mot teori X, i den forstand at skolen indirekte ledes etter kommando- og kontrollsystemer. Under antakelsen av at lærende organisasjoner kun kan utvikles med hovedvekt på teori Y, vil det fort bli en interessekonflikt. Dersom kontrollsystemet tar for mye plass, vil det føre til mindre tid og rom for utvikling av organisasjonen som eget lærende subjekt.



Figur 1: «Kenguruskolen» Tiller (1990)

Tiller (1990) introduserte begrepet ”kenguruskolen” som et uttrykk for at skolen hopper fra metode til metode, eller fra guru til guru uten dypere planer eller forståelse for hvorfor. «Læreplanen foreskriver ikke lenger hva elevene skal lære, det er overlatt til lærerne». (Langfeldt, 2011 s. 135). Det kan være et problem at det ikke kommuniseres hva som skal legges bort når nye mål lanseres, utdanningsdirektoratet prioriterer slik at det *blir* en forgrunn og en bakgrunn. Antallet mål blir stort og resultater skal tallfestes og effektiviteten kontrolleres. Mye av kritikken mot for eksempel nasjonale prøver er at skolene selv vet hvordan situasjonen er på sin skole. Langfeldt beskriver denne dobbeltransformasjonen slik:

«For det første skjer det hendelser som kan fremstilles som at det er nødvendig å reagere. For det andre legitimeres nye tiltak som nødvendige for å avbøte det som hendelsen avslørte som utilstrekkelig eller feil» (Langfeldt, 2011 s. 136).

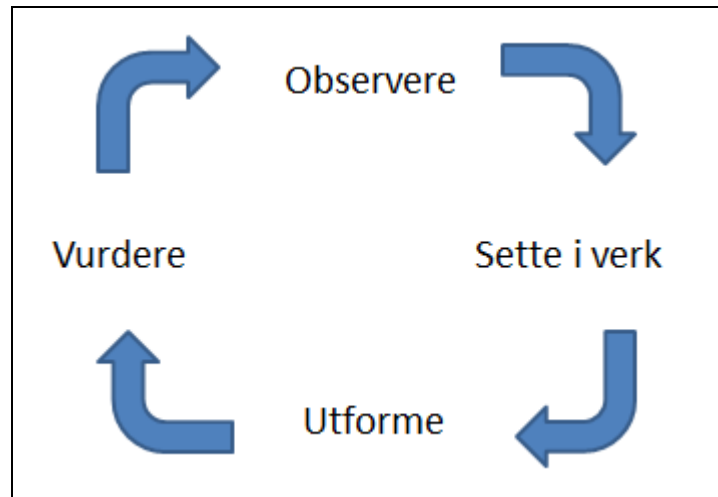
Skillet mellom vedlikehold og utvikling går ved ytre og indre regnskapsplikt (Tiller, 1990, se figur 1). Dette kan forstås med hvem som føler eierforhold til prosessene. Det er naturlig å

tenke at dersom noen skal inspisere det man driver med, dokumenterer man det man allerede behersker og det blir da risikabelt å utforske nye områder man ikke kjenner til. Da kan man komme dårlig ut på tester og kan virke ineffektiv.

## 2.2 Læring i organisasjoner

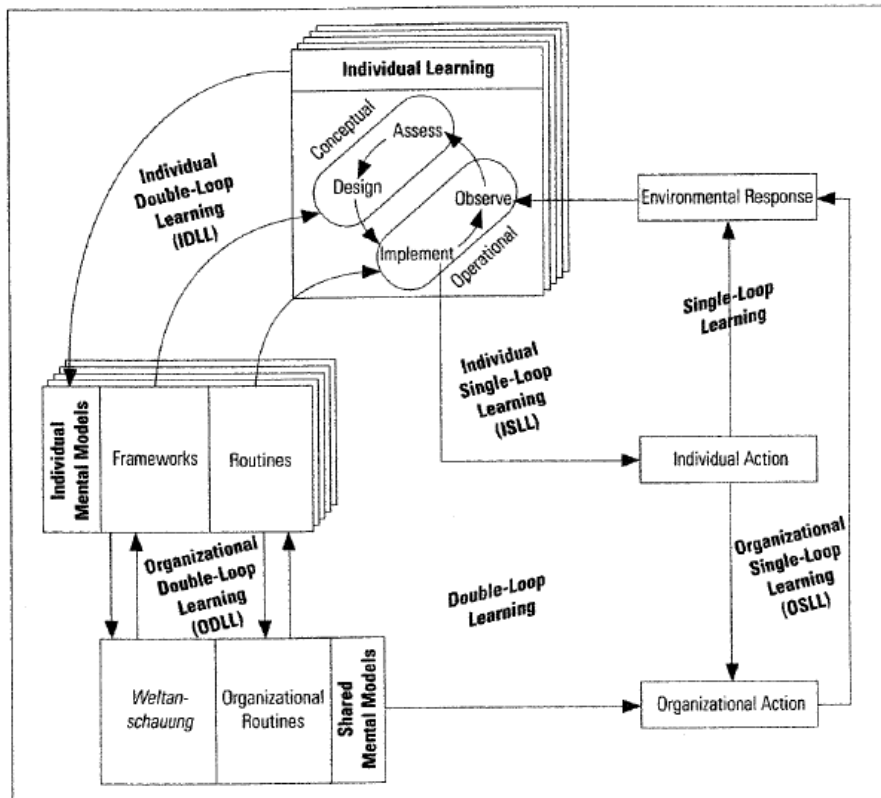
Argyris og Schön (1978) mente at individer i en organisasjon trenger å ha en felles forståelse for handlingsmønstre og anvendt teori. Individene kan dermed ha felles mentale modeller av virkeligheten (Senge, 1990; Kim, 1993). For å forstå hvordan *organisasjoner* kan lære, kan man utforske videre hvordan *individer* lærer. Kolb definerte læring slik: «Læring er prosessen hvor kunnskap blir skapt gjennom transformasjon av erfaringer» (Kolb, 1984, s. 38, egen oversettelse).

I det følgende er fokus rettet mot koblingen læring på individ- og organisasjonsnivå. OADI-syklus (Kim, 1993) står for *Observe, Assess, Design* og *Implement* og bygger på Kofmans læringssirkel (Kofman, 1992 i Kim, 1993). OADI kan oversettes til observere, vurdere, utforme og sette i verk. Denne sirkelen mener Kim passer bra til aktiviteter innad i en organisasjon. Sirkelen i figur 2 skal illustrere følgende prosess: opplevelser og hendelser blir vurdert og konklusjonene eller hypotesene utformer individets mentale bilde på verden. Vider kan disse antakelsene holdes opp mot virkeligheten. Senge (1990) tar for seg faren ved at individene handler ut fra at sine mentale bilder av virkeligheten *er* virkeligheten. Kun gjennom samhandling og utveksling av tanker kan dette korrigeres. De ulike mentale bildene kan bli oppfyllende profetier, fordi individene handler ut fra sine antakelser om hvordan verden henger sammen. Wilhelmsen (2012) beskriver de samme fenomenene, hvor de fleste av oss stoler for mye på egen dømmekraft, uten å sjekke ut om andre opplever verden på samme måte. Hvordan andre har det, er det umulig å vite sikkert uten faktisk å spørre vedkommende. Disse temaene er vanskelige mellom enkeltmennesker og kompleksiteten øker drastisk når man ser på dette for individene i en organisasjon. Da blir motivasjon og belønning viktige og vanskelige faktorer. Læring for individene forblir hovedsakelig det samme, men blir mye mer avansert på organisasjonsnivå (Kim, 1993). Det er *læringsprosessen* som avviker fra individnivå.



*Figur 2 : OADI-syklus for individuell læring (Kofman, 1992 i Kim,1993)*

Læring på organisasjonsplan er en kompleks prosess som kan illustreres med figur 3. Den tar for seg prosessen på individ- og organisasjonsplan, både enkelkrets- og dobbelkretslæring. Individuer gjør stadige valg og handlinger og observerer effekten, men mye av læring på individplan får ingen følger for organisasjonen. Boksen med «shared mental models» (felles mentale modeller (SMM)) blir i følge figuren nøkkelen til organisasjonslæring på dobbelkretsnivå. Omgivelsenes respons (environmental response (ER)) er viktig for å komplettere læringssirkelen.



Figur 3: OADI-SMM, modell for organisasjonslæring (Kim, 1993)

Det av organisasjonens hukommelse som er viktig for organisasjonens læring, er det som fremmer aktiv hukommelse, som styrer hva organisasjonen skal styre ressursbruken mot, hvordan den agerer og hva den velger å lagre av erfaringer. Organisasjoners rutiner og «standard operating procedures» (SOP) er viktige for organisasjonens hukommelse og som lagring av tidligere læring (Argyris og Schön, 1978). Det trengs imidlertid en mer dynamisk organisasjonslæring for å fange opp individenes læring i organisasjonen. March og Olsen (1976) setter fokus på noen hinder for læring som kan oppstå i organisasjonen. Læring kan stanse hos individet på grunn av den rollen man har i organisasjonen. Hvilket miljø det er for læring og for å påpeke endringspunkter hos andre kan være avgjørende. Andre hindre kan være at organisasjonens læring ikke samsvarer med hva omgivelsene forventer og dermed stagnerer. Hvordan man ser på utfall fra læring i forhold til indre og ytre krav (Tiller, 1990) kan være viktige momenter.

Kim (1993) legger stor vekt på felles mentale modeller og presenterer et billedlig eksempel på hva mentale modeller kan være: To organisasjoner settes ulikt på prøve. Den ene mister alle

lagrede data, alle ark og SOP-er, alt nedskrevet er borte, men de ansatte kommer på jobb som vanlig. I den andre organisasjonen slutter alle ansatte samtidig og det nye manskapet får kun alt nedskrevet å forholde seg til, men har ingen overlevering av hvordan organisasjonen tidligere har håndtert saksfeltet sitt. I det første eksempelet er all statisk hukommelse radert, mens de mentale modellene individene har sammen er intakt. Mens i det andre eksempelet er individuelle mentale modeller i likhet med felles mentale modeller, tatt bort. Eksemplene uttrykker at det viktigste minnet for organisasjonene er individene.

Dobbelkretslæring involverer OADI-prosessen og resulterer i endring i individuelle mentale modeller. Individuelle rammeverk og metoder individene benytter for å løse organisatoriske problemer, blir endret. Endringer i rammeverket fører så til nye måter å se verden på og fører til nye rutiner og handlingsmønstre, og endrer forståelsen for hvordan dette passer inn i det nye rammeverket.

Organisasjonens enkeltkretslæring som vist i modellen, er en utvidelse av individuell enkeltkretslæring (individual singel loop learning (ISLL)). Dobbelkretslæring for organisasjonen oppstår når mentale modeller blir *felles* mentale modeller på alle nivå i organisasjonen og inkluderer verdensanskuelse (weltanschauung), som kan være organisasjonens syn på verden og kunnskap om denne. I tillegg kan organisasjonens rutiner bli endret. Strategi og antakelser, med underliggende verdier og normer, blir delt gjennom organisasjonen og øker felles mentale modeller (Argyris og Schön, 1978; Senge, 1990; Kim, 1993).

### **2.2.1 Tillit og kontroll**

«Akademifiserte profesjoner» kan være politimenn, ansatte i barnevern og lærere. Disse har blant annet til felles at de skal mestre to sett med krav: arbeidet er fundert på teori og krever formell utdanning (Langfeldt, 2011). På den andre siden stilles disse arbeiderene overfor mange situasjoner hvor rask og riktig handling er avgjørende for kvaliteten. Tillært teori skal danne bakgrunn for hvordan raske og individuelt tilpassede handlinger utføres. Yrkene er preget av stor grad av autonomi. Lipsky (1980 i Langfeldt, 2011) hevder at det hverken er mulig eller tjenlig å regulere disse yrkene gjennom de mekanismene som byråkratier ofte ellers bruker. Lipskys noe dystre konklusjon er at disse yrkesutøverne vil utnytte friheten til

egen nytte. Langfeldt (2011) hevder at det meste av litteratur etter Lipskys bok fra 1980 går i retning av at akademifiserte profesjoner setter pris på friheten som er gitt, og denne verdsettingen kan formuleres og internaliseres. Profesjonen kan reflektere over bruksteori (Argyris og Schön, 1978, se også kapittel 2.2.4) og sammen finne frem til god praksis. Da er det utøverne selv som reflekterer seg frem til felles plattform. Et sentralt poeng er hvordan friheten brukes og hvor skillet går mellom tillit og kontroll. Det kan være lettest å se endringer i styringslogikk i en organisasjon på det individuelle planet. Der ser man trolig også skillet mellom tillit og kontroll (Langfeldt, 2011). Brunsson (1991 i Langfeldt, 2011) hevder at man ved å studere forholdet mellom tillit og kontroll i en organisasjon også kan si noe om hvordan konflikter håndteres. Konflikt i denne sammenhengen er motstykket til konsensus og vil være viktig for å drive utviklingen fremover. Et sentralt spørsmål relatert til denne studien er hvordan individene opplever at de har frihet til å kunne påvirke skolen. Frihet og tillit kan henge sammen med hvordan lærerne føler sin spesialkunnskap verdsatt og kanskje hvordan deres mål harmonerer med skolens. Tillit kan antas å være en viktig faktor for lærende organisasjoner. Uten denne vil det være vanskelig å bygge videre på individenes initiativ. Mye er styrt og kontrollert i arbeidslivet, men der er trolig et handlingsrom som kan artikuleres. Den som underviser, er betrodd tillit og får tillit fra elevene (Langfeldt, 2011). Dersom det er stor tillit til yrkesutøverne, vil det trolig være enklere å bruke deres initiativ og fagkunnskap til sammen å reflektere over bruksteori, i dette tilfellet tause handlingsmønstre for organisasjonen.

### **2.2.2 Senges disipliner**

I forståelsen av begrepet lærende organisasjoner er Senge (1990) sentral. Senges inndeling i fem disipliner, er en god overbygging for forståelsen av kompleksiteten i arbeidet med lærende organisasjoner. De fem disiplinene er personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, teamlæring og systemisk tenkning.

**Personlig mestring** er evnen til å være visjonær og realistisk på samme tid. I dette ligger evnen til å vurdere ønsket fremtid og å sette seg mål for å komme dit. Det handler om å ville skape resultatene man virkelig ønsker seg. «Kreativ spenning» er et nøkkelbegrep for denne disiplinen hos Senge. I dette ligger spenningen mellom virkeligheten man lever i og ønsket



om fremtiden. Denne spenningen oppstår når gapet mellom virkelighet og visjoner gjør at man må strekke seg (Fritz, 1999 i Glosvik, Roald og Fossøy, 2009). Ønsket om å bli bedre, å ha visjoner for hva man vil, er sentralt. Uten å ha ambisjoner for seg selv, vil det trolig være vanskelig å ha ambisjoner for organisasjonen man er en del av. **Mentale modeller** er ofte ikke-uttrykte forestillinger i en organisasjon, som Senge mener bør artikuleres. I enkelte organisasjoner kan det være slik at vellykkede tiltak ikke får konsekvenser for hvordan man handler senere – de mentale modellene står i veien for alle former for varig endring. Denne disiplinen handler om kontinuerlig refleksjon og forbedring av bildene av hvordan verden ser ut. Disse mentale modellene *er* ikke virkeligheten, men et bilde av den. Disse bildene, eller modellene må endres for at læring skal skje (se også kapittel 2.2.3). **Felles visjon** blir skapt gjennom prosesser der alle gjør sine personlige verdsett synlige for hverandre. Videre integrering av andres visjoner krever et støttende miljø hvor andres bidrag teller. Disiplinen handler om hvordan man kan skape oppslutning om hvor man vil i fremtiden. Dersom en leder ønsker å foreta endringer i organisasjonen kan man tenke fire ulike veier (Glosvik et al., 2009). Den første er å argumentere rasjonelt-empirisk, den andre er å bruke styringsrett som arbeidsgiver, den tredje kan være å arbeide med subkulturer og gruppenormer. Disiplinen *felles visjoner* handler om den fjerde måten som er moralsk overtalelse, eller normative samtaler om hva yrkesutøvelsen innebærer. For skolene kan dette relateres til «lærerens credo» (Gilje, 2009). Gilje fokuserer på bevisstgjøringen rundt hva som gjør at en lærer arbeider nettopp som lærer. Begrepet «credo» er en del av selv-relasjonen, som er dannet gjennom elevrelasjonen, foreldrerelasjonen, kollegarelasjonen og fagrelasjonen. Tankegangen og diskusjonene rundt «credo» og hva som motiverer og gjør arbeidet meningsfylt, kan bringe organisasjonen i retning av *felles visjon*. **Teamlæring** finner sted når grupper reflekterer seg frem til ny kunnskap og nye handlemåter som den enkelte ikke kunne utviklet alene. Denne kollektive dimensjonen skiller mellom diskusjon og dialog, hvor dialogen innebærer aktiv lytting og forståelse, mens diskusjonen har politiske og maktmessige sider ved seg. Fokus ved disiplinen er å omforme kollektiv tenkning til kollektiv handling. Teamlæring eller læring i fellesskap er en krevende disiplin, men likefullt en av de mest sentrale kjennetegnene ved lærende organisasjoner. Wadel (2002) skiller mellom læringsatferd og læring. Læringsatferd er aktiviteten som fører til læring. Læring blir da resultatet av en prosess. Læringsatferd har én form som ikke involverer andre individer, og én som er basert på mellommenneskelige forhold. I denne sosiale relasjonen finner man læringsforholdet (Wadel, 2002). Lærende

organisasjoner handler kanskje hovedsakelig om å lykkes med å lære i fellesskap. **Systemisk tenkning** innebærer at alle aktørene er en del av utfordringene og løsningene, slik at de tar del i utviklingen fremfor å fordele skyld. Den representerer forståelsen for at det er relasjonene internt og eksternt som påvirker oss og er overbygningen for de fire andre disiplinene (Roald, 2012).

”Alle dimensjonene dreier seg om å endre fokus fra å se deler til å se helhet, fra å se aktørene som hjelpeløse brikker, til å se dem som aktive deltakere i å skape deres virkelighet ved å delta i nåtiden og dermed forme fremtiden” (Senge 2006, s. 69, egen oversettelse).

Systemisk tenkning binder de fire andre disiplinene sammen i den forstand at det handler om en fellesforståelse for hva som er sentralt for organisasjonen. Det stabile er at de fleste organisasjonsmedlemmene vil dele en mengde tanke- og verdsett som ligger til grunn for handlingene deres. Systemisk tenkning er grunnleggende menneskeorientert med påstand om at det er individene som lærer, ikke organisasjonen. Dominerende samhandlingsformer og tankemønstre må formes og foredles dersom en organisasjon skal endre seg og lære. Det er å forstå sin *egen* rolle i slike prosesser, er det den femte disiplinen *egentlig* handler om (Glosvik et al., 2009). Senge poengterer at disiplinene er metaverktøy for egen utvikling og mener at *alle* i organisasjonen må arbeide med disiplinene dersom man skal utvikle seg som en lærende organisasjon (Senge, 2006).

### 2.2.3 Mentale modeller

Mentale modeller er måter individer opplever virkeligheten på og disse endres i læringsprosessen. De individuelle mentale modellene må artikuleres og diskuteres i fellesskap for å kunne *endres* kollektivt. I en organisasjon kan problembaserte læringsmodeller i grupper sette ord på taus kunnskap, og gjennom det skape ny innsikt, kritisk refleksjon, knytte egne erfaringer til vitenskapelig basert kunnskap, trene på å strukturere samtaler eller diskusjoner, etablere nye grupperinger, omfordele tidsbruk og tilføre erfaringer fra andre organisasjoner (Bjørnsrud, 2006 i Glosvik et al., 2009). Etablerte tankemønstre må debatteres og mye av dette har tette bånd til kognitiv terapi. Tabell 1 viser Wilhelmsens inndeling av sinnets kognitive elementer (Wilhelmsen, 2012).

Tabell 1: Sinnets kognitive elementer (Wilhelmsen, 2012)

Nivå	Kjennetegn
<b>Overflåtisk</b>	<i>Automatiske tanker (raske, korte, ureflekterte), indre dialog, indre samtale</i>
<b>Mellomnivået</b>	<i>Refleksjoner, vurderinger, meninger, forståelse, hukommelse, oppfatninger (for eksempel skulle-, burde-, måtte-tenkning), tolkninger, selektiv oppmerksomhet og selektiv uoppmerksomhet, tiltribuering, kategorier, antakelser, selektiv hukommelse, personlige historier, overtro, fordommer, fordømmelser, konklusjoner, visjoner og bilder</i>
<b>Dypest i vår personlighet</b>	<i>Kjerneholdninger, dypt forankrede levereregler, skjema</i>

Tabellen viser at våre mentale modeller ligger på mellomnivået og dypest i vår personlighet, slik at å endre disse krever innsats. Kahneman (2012) fremhever at menneskets mentale handlingsmønstre består av to systemer, en modell som er mye brukt i psykologisk litteratur, vist i tabell 2.

Tabell 2: Hjernens to systemer (Kahneman, 2012)

Nivå	Kjennetegn
<b>System 1</b>	<i>Virker automatisk og hurtig, med liten eller ingen anstrengelse og ingen opplevelse av viljekontroll.</i>
<b>System 2</b>	<i>Tildeler oppmerksomhet til de anstrengende mentale aktivitetene som krever det, inkludert komplekse utregninger. Aktiviteten til System 2 assosieres ofte med en subjektiv opplevelse av agens, valg og konsentrasjon.</i>

Kahnemans teorier dreier seg om at våre mentale ressurser er begrensende og man må tildele oppmerksomhet til det man trenger den til. System 2 programmerer system 1 og man bruker større krefter når man mobiliserer system 2 enn system 1 (Kahneman, 2012). Denne kunnskapen får konsekvenser dersom individene og dernest organisasjonen, skal lære på et dypere plan. Argyris og Schön (1978) benytter begrepene *enkelkrets-*, *dobbeltkrets-* og *deuterolæring*. Enkelkretslæring er ved enkle handlinger som skal til for å nå et mål, hvor man korrigerer lett synlige feil. Dobbeltkrets innebærer at en utfordrer mål, normer og verdier, og kan rokke ved strukturer som tilsynelatende fungerer godt. Aktørene må da oppleve at de har frie valg og en refleksjonsorientert tilnærming. Dersom mentale modeller skal endres må man komme til dobbeltkretslæring. Deuterolæring oppstår når man ser sammenhengen mellom enkelkrets- og dobbeltkretslæring. Da kan man reflektere over

strategivalg og utviklingsprosesser i organisasjonen. Både Wilhelmsen (2012) og Kahneman (2012) viser at å endre mentale modeller krever innsats og vilje.

#### **2.2.4 Læring på flere nivå**

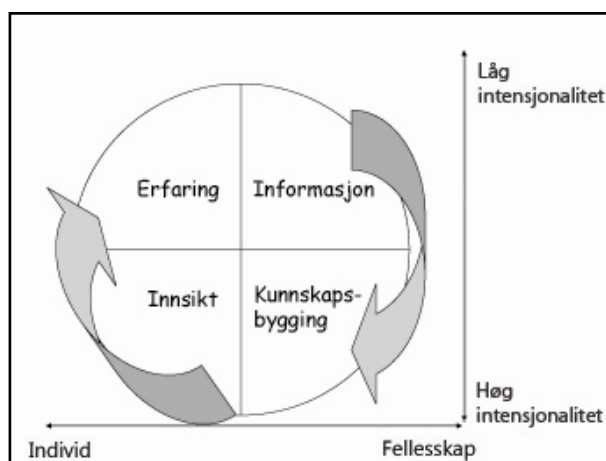
Argyris og Schön skiller mellom *bruksteori* og *uttrykt teori* (Argyris og Schön, 1978). Bruksteorien er de kunnskapene som styrer vår atferd. Dette er ofte ubevisst og kunnskapen er taus (se også Wilhelmsen, 2012 (Tabell 1)). Uttrykt teori er kunnskap vi mener styrer handlingene våre og er bevisst. Læring forutsetter ofte at man artikulere kunnskap. Dersom bruksteorien forblir taus, er det vanskelig å endre denne og lære nye måter å handle på. Uttrykt teori som er eksplisitt, er dermed enklere å endre. Argyris og Schön (1978) kaller det enkelkretslæring (assimilativ læring) når vi bare endrer uttrykt teori. Det skjer hele tiden og vi korrigerer handlingene våre. Et eksempel kan være studenters tilnærming til pensum. Det kan være en bruksteori som styrer atferden at eksamensresultatene avhenger av hvor mye man har lest. Om man gjør det dårlig på eksamen har man lest for lite og resultatet blir at studenten leser mer. Dersom problemet ligger i at studentene ikke drøfter tverrfaglige problemstillinger som ikke er dekket i pensum, er man fanget i sin egen bruksteori. Ved å utfordre læringsstrategiene i dette tilfellet og endre bruksteori kan man få til dobbelkretslæring (akkomodativ læring). Bruksteoriene danner bakgrunn for alle våre handlinger, ikke bare dem som ikke er hensiktsmessige. Assimilativ læring er viktig og man korrigerer som om man bruker nye farger i et bilde. Mange ganger er ikke assimilativ læring nok og man kan tenke at det er rammen på bildet som ikke passer. Når rammen må bygges om, utfører vi det Argyris og Schön kaller akkomodativ læring. Det er naturlig å tenke at det ikke nødvendigvis er enten enkel- eller dobbelkretslæring. De kan gjerne opptre sammen, men hovedpoenget er at når bruksteorien revideres, må den artikulere og gjøres dermed mer bevisst (Busch og Vanebo, 2005).

Momentene om enkel- og dobbelkretslæring kan overføres til læring i en organisasjon. Prosessen ved å gjøre bruksteori bevisst, behøver ikke ende med at modellen endres. Den kan også forsterkes eller korrigeres i mindre grad. Et eksempel kan være om man prøver å endre utfordrende atferd hos en elev. Kanskje fokus er på ignorering av uønsket atferd, men effekten uteblir selv om man prøver å gjøre mer av det. Så kartlegges situasjonen før og etter situasjonen og man finner ut at det er oppstarten av dagen som er det største problemet.

Rutinene legges om og alle som arbeider med eleven endrer tilnærming og gjennomgår en visuell dagsplan. Da har problemet ført til en dypere endring og ikke minst dypere forståelse.

### 2.2.5 Læringssirkler

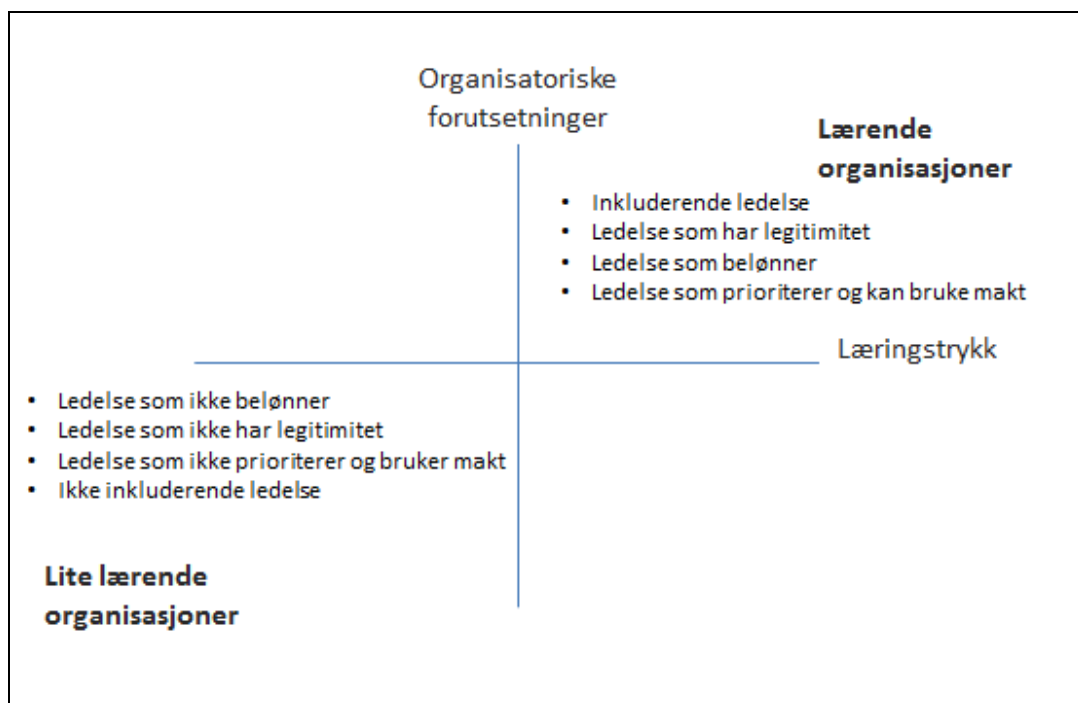
Wells læringssyklus (se figur 4) viser sammenhengen mellom individnivå, fellesskap og intensjonalitetsnivå (Well, 1999). Forut for felles informasjon ligger individuelle erfaringer som må gjøres kollektive gjennom en dynamisk kunnskapsbygging. Dette fører til ny innsikt og forståelse. Aksen med intensjonalitetsnivå viser at innsikt på individnivå og kunnskapsbygging i fellesskap er mer krevende enn erfaringer på individnivå og informasjon i fellesskapet. Dette kan settes i sammenheng med Senges dimensjoner (se kapittel 2.2.2). For at læringssyklusen skal bevege seg, krever det innsats fra både individ- og kollektivnivået. I *Læring fra lærende virksomheter* (Gjersvik, Carlsen og Bygdås, 2008) beskrives det å kortslutte læringssirkelen i den forstand at man hopper over et eller flere trinn i sirkelen. Dette bygger på Kolbs læringssirkel med følgende trinn: konkret erfaring – reflekterende observasjon – abstrakt konseptualisering – aktiv eksperimentering (Gjersvik et al., 2008). Man kan sammenkople Kolbs og Wells sirkler og se på i hvilken grad fellesskapsprosesser internaliseres i organisasjonen. Altså i hvilken grad individenes egne erfaringer kommer til uttrykk i organisasjonens fremdrift. Man veksler både på det individuelle og det kollektive planet og fra handling til refleksjon.



Figur 4: Wells læringssyklus i FOU-rapporten "Kom Nærmere"  
(Langfjæran, Jøsendal, og Karlsen, 2009)

### 2.3 Kjennetegn ved lærende skoler

Lærende skoler (se figur 5) er kjennetegnet av at ledelsen belønner sine medarbeidere. Skalde og Skaret (Kompetanseberetningen for Norge, 2005) viser til at det er vanlig for ledelsen ved lærende skoler å bruke ulike former for belønning. Dette kan henge sammen med relasjonstankegangen som Senge (1990), med blant annet å inspirere og oppmuntre andre. En forutsetning for høy kvalitet på opplæringen *over tid*, er høy kvalitet på refleksjon, fornyelse, planlegging, vurdering og samarbeid (Kompetanseberetningen for Norge, 2005). Hva som oppfattes som inkluderende ledelse og belønning, vil være avhengig av kvaliteten på kommunikasjonen, og *relasjonene* (Stålsett, 2009).



Figur 5: Kjennetegn ved lærende organisasjoner  
(Kompetanseberetningen for Norge, 2005)

Glosvik (et al., 2009) trekker frem ulike egenskaper ved lærende skoler. Oppsummert er samhandlingspunktene fra denne forskningen: medskapning fremfor medbestemmelse, spørsmål fremfor forslag, bevisst utelate motforestillinger i søkefasen, på jakt etter sammenhenger mer enn årsaker, vurdere positive resultater før negative, møteledelse på omgang, heterogene arbeidsgrupper, prioritering fremfor avstemming, milepæler og ansvarsfordeling, handlingsorienterte tilbakemeldinger om kompetanseutvikling,

pauserommet er intet godt arbeidssted og skille mellom utviklingssaker og forvaltningssaker. Mye av ansvaret for tilretteleggingen for dette ligger hos leder og forfatterne bruker uttrykket lærende ledelse.

Innenfor offentlig tjenesteproduksjon har det mange steder vist seg vanskelig å benytte NPMs måletankegang med stor treffsikkerhet (Busch, 2011). Dette har ført til et større fokus på nettverkløsninger og sterke tillitsbaserte relasjoner mellom aktørene. Ledelse i kunnskapsorganisasjoner vil inneha en stor del av selvledelse, noe som i sin tur gjør at alle medarbeiderne i større eller mindre grad kan delta i ledelsesprosessen. Busch (2011) definerer *verdibasert ledelse* som en målformulerende, problemløsende, språkskapende og verdiutviklende prosess, forankret i organisasjonens verdier. Ledelsen kan utøves på både individnivå, gruppenivå og organisasjonsnivå. Mye av NPM-tankegang er, som tidligere beskrevet, et forsøk på å begrense nyttemaksimerende atferd. Med vanskeligheten med å kontrollere hva hver medarbeider gjør på egenhånd og å kontrollere resultatene, blir verdiene som ligger til grunn svært viktige. Sentrale verdier kan være ansvarlighet, integritet, objektivitet, uavhengighet og høy tjenestekvalitet (Busch, 2011). Verdibasert ledelse blir da knyttet opp til lederens evne til å uttrykke en verdibasert visjon som skaper et moralsk engasjement hos medarbeiderne. Man kan sette verdiene inn i en prioritering hvor prinsipielle verdier gjerne rangerer høyest, som rettferdighet, likhet og lojalitet. Dernest kan fornuftsmessige rasjonelle verdier komme, som kan være en rekke faglige standarder for yrkesutøvelsen. Nederst kommer verdier som bygger på individuelle preferanser. De har en mer emosjonell karakter og er verdier som individene er tiltrukket av i en gitt situasjon. Verdier knyttet til NPM plasseres gjerne i denne nederste gruppen (Busch, 2011), og kontrollen settes inn på dette nivået (se også kapittel 2.1). Dette hierarkiske oppsettet er ikke konstant, men inndelingen peker på at profesjonelle kunnskapsarbeidere har en verdimesig forankring som man bør ha tillitt til (se kapittel 2.2.1).

Dersom organisasjonen skal reflektere kollektivt og bidra til endring av bruksteori på organisasjonsplan, kan det ut fra dette være sentralt å ha tillit til individenes kunnskap og tilbakemeldinger.

«Organisasjonslæring skjer når medlemmer av organisasjonen opptrer som læringsagenter for organisasjonen, responderer på forandringer både internt og eksternt ved å oppdage og endre feil i organisasjonens anvendte teori, og bygger inn sine egne visjoner og felles mål for organisasjonen» (Argyris og Schön, 1978, s. 29).

Sitatet gir en retning for en definisjon av organisasjonslæring og et sentralt punkt er at individene inkorporerer egne visjoner og felles mål. I dette kan det ligge en toveisprosess hvor både individ og organisasjon påvirker hverandre. Denne dobbeltheten kan vanskelig gjennomføres uten tillit til individene (se også kapittel 2.2.1).

Momentet med felles bilder og modeller og ved dét kunne bidra til dobbelkretslæring, går igjen i flere beskrivelser av hovedingrediensene for lærende organisasjoner. Keating (1995) fremhever de viktigste elementene i en lærende organisasjon slik:

«Koordinert innsats mot felles delte mål, aktivt engasjement for kontinuerlig forbedring og for spredning av beste praksis gjennom hele organisasjonen, horisontale nettverk av informasjonsflyt for å hjelpe å samle ekspertise så vel som koblinger til eksterne og evne til å forstå, analysere og bruke et dynamisk system innenfor det som er funksjonelt» (Keating, 1995 (egen oversettelse)).

Hva som er funksjonelt i denne sammenhengen vil trolig variere og kan hentyde på dualiteten mellom indre og ytre krav og dimensjonen tillit/kontroll innad i organisasjonen. Keating (1995) legger vekt på kunnskapsdeling i organisasjonen ved å lære av hverandre. Senge (2006) fremhever at lærende organisasjoner kan karakteriseres av at den ser verdien og utviklingspotensialet av de fem disiplinene. En lærende organisasjon er derfor en organisasjon som *"kontinuerlig utvider sin mulighet for å skape sin egen fremtid"* (Senge, 1990, s. 14, egen oversettelse). Senge har et helhetlig syn på lærende organisasjoner hvor man har et internt og eksternt fokus i tillegg til at organisasjonen etablerer strukturer for læring. Dette synet kan forklare hvorfor det er vanskelig å finne en kort og konkret definisjon hos Senge, men han oppsummerer sine hovedpunkter i slik:

«Vi kan da bygge lærende organisasjoner med mennesker som kontinuerlig utvider sin mulighet for å skape de resultatene de virkelig ønsker, hvor nye og ekspansive mønstre for tenkning er fremelsket, hvor felles ønsker blir satt fri og hvor menneskene kontinuerlig lærer hvordan de kan lære sammen» (Senge, 1990, s 3, egen oversettelse).

Når man skal kartlegge lærende organisasjoner vil det være avgjørende hvilket fokus man velger. Det er derfor interessant å se hvilke parametre andre forskere har benyttet i diagnostiseringen av organisasjoner. Silins (Silins et al., 2002) argumenterer for følgende syv



dimensjoner ved lærende organisasjoner (se også kapittel 1.1) som de benyttet i en stor undersøkelse i Australia med 2000 informanter. De syv dimensjonene er vist i tabell 3.

Tabell 3: Syv dimensjoner for lærende organisasjoner (Silins et al., 2002)

Dimensjon	Kjennetegn
<b>Miljøoverblikk</b>	Aktiviteter på skolen som bidrar til et bredt spekter av informasjon, teori og praksis som fremmer skolens utvikling og bestemmelsesprosesser.
<b>Visjoner og mål</b>	Engasjement rundt felles forståelse av utviklingen på kort og lang sikt.
<b>Samarbeid</b>	Klima for åpenhet som fremmer samarbeid, støtte og involvering i skolens funksjon.
<b>Initiativ og risiko</b>	I hvilken grad skolens ansatte føler frihet til å eksperimentere og ta profesjonelle sjanser.
<b>Gjennomgang</b>	Hvordan forsøk og praksis blir gjennomgått, evaluert og utført.
<b>Anerkjennelse og forsterkning</b>	Oppriktig anerkjennelse og verdsetting av innsats, initiativ og prestasjon.
<b>Kontinuerlig profesjonell utvikling</b>	Hvordan muligheter og resurser er benyttet for hele skolens personale til å lære, utvikle og implementere kunnskap, evner og holdning i forbedring av skolens drift som helhet.

Lindvig (Lindvig, Wærness og Dale, 2005) benytter følgende dimensjoner i sin undersøkelse:

Tabell 4: Dimensjoner ved lærende organisasjoner (Lindvig et al., 2005)

Dimensjon	Kjennetegn
<b>Jobbinnflytelse</b>	Oppgaver, arbeidsmengde, kvalitet og egenpåvirkning.
<b>Organisert fellesskap</b>	Inkludering, samarbeid, tilbakemelding, prioriteringer, målsettinger, stolthet over arbeidet.
<b>Integrasjon</b>	Selvstendighet, initiativ, aksept for nye arbeidsmåter
<b>Utviklingsorientering</b>	Måloppnåelse, utvikling, strukturelle endringer, anerkjennelse for å påta seg vanskelige oppgaver, fremtidstenkning
<b>Trykk på refleksjon og fornyelse</b>	Forventninger til kollegiet, diskusjon om egen praksis, tilbakemeldinger, nyprøving, egen kompetanseutvikling
<b>Trykk på planlegging og vurdering</b>	Benytter elevenes læringsutbytte i planlegging, samarbeider med kolleger, gjennomfører sammen med andre, vurderer i samarbeid
<b>Hverdagslæring</b>	Diskusjon, be om hjelp, prøver ut nye ting sammen med andre, gir tilbakemeldinger
<b>Trykk på gjennomføring</b>	Forventninger til at kompetanse blir brukt, gjennomfører selv uten forutsetninger for høy kvalitet, tilpasser til elevenes evner og forutsetninger

Undersøkelsen til Lindvig (et al., 2005) påpeker en sammenheng hvor skoler med lærere som har høye forventninger til hverandre, utvikler elevenes kompetanse i større grad enn andre skoler. «Skoler med svak organisering og liten fellesskapsfølelse i lærernes miljø, ser ut til å ha problemer med å tilby elevene et godt læringsmiljø» (Lindvig et al., 2005 s. 105). Den felles kunnskapsdelingen er et hovedmoment i deres kartleggingsverktøy og de legger vekt på «trykk» i refleksjon og fornyelse, planlegging og vurdering og på gjennomføring. Det kan indikere at det krever stort fokus for at disse prosessene skal utvikle seg og at det må være fundert på en kultur for kunnskapsdeling.

Moilanen (2001) benytter fem dimensjoner fordelt på to nivåer, organisatorisk og individuelt, i sitt diagnoseverktøy presentert i tabell 5 (ytterligere utdypet i kapittel 2.4).

Tabell 5: Fem dimensjoner fordelt på individ- og organisasjonsplan (Moilanen, 2001)

<b>Dimensjon</b>	<b>Organisasjons nivå</b>	<b>Individuelt nivå</b>
<b>Drivkrefter</b>	Prioriterte ressurser	Leders støtte og oppmuntring, lede lærende
<b>Meningssøking</b>	Læring er en vital faktor i organisasjonens konkurranseevne	Organisasjonens mål styrer individets utvikling og læring
<b>Spørsmålsfokus</b>	Læringshindringer er eliminert	Endringsvegring, mentale modeller, felles bilder av fremtiden
<b>Myndiggjøring</b>	Trening på å mestre nye prosesser og teknikker	Bruke læring til egen utvikling
<b>Evaluering</b>	Mål er meningsfulle ettersom de evalueres, lykkes vi?	Vurdere egen og andres resultat og metode, lykkes jeg?

Disse tre tilnærmingene sammenstilt kan bli slik:

Tabell 6: Silins et al. (2002), Lindvig et al. (2005) og Moilanen (2001) sammenstilt

Silins et al. (2002)	Lindvig et al. (2005)	Moilanen (2001)
Miljøoverblikk	Utviklingsorientering	Drivkrefter
Visjoner og mål	Jobbinnflytelse	Meningssøking
Initiativ og risiko	Integrasjon	Spørsmålsfokus
Samarbeid	Organisert fellesskap	Myndiggjøring
Anerkjennelse og forsterkning		
Kontinuerlig profesjonell utvikling	Hverdagslæring	Evaluering
	Trykk på gjennomføring	
Gjennomgang	Trykk på refleksjon og fornyelse	Evaluering
	Trykk på planlegging og vurdering	

Mange kjennetegn er overlappende. Svært forenklet kan man si at modellene handler om hvordan organisasjoner håndterer utfordringer innenfra og utenfra og lærer av dette i fellesskap.

### 2.3.1 Metaperspektivet

March og Olsen (1976) drøfter overtroisk læring i forhold til at man kan ha en overdreven tro på å kunne endre et system man er en del av. Hierarki og roller kan virke avgrensede i den forstand at man ser sin rolle som et maksimum. En rolle kan imidlertid fylles mer eller mindre. Egne stengsler kan i tillegg skape et fiendebilde av andre, ”det er noen andres skyld at jeg har det slik”. Slik kan man resignere og komme innunder termen ”lært hjelpeløshet” som Seligman definerte det (Seligman, 1992). Et annet aspekt er dersom enkelte gjør for mye, er for proaktive, kan det skape passivitet hos andre. Slik sett kan det bli en illusjon om at handling skjer og avstanden fra idé til handling kan være stor. Leder er aktiv og resten er passiv, eller konstruert på andre måter. Senge (1990) har et langsiktig perspektiv på organisasjonslæring. Om man overfokuserer på enkelthendelser og dagligdagse oppgaver vil dette stenge for endring av systemtenkning. Senges disipliner legger opp til et metaperspektiv på læring der man må se i et større perspektiv enn enkelthendelsene. Hvorfor er enkelthendelsene som de er? Kan vi gjøre noe med det? Om man er for fokusert på større enkelthendelser, er det en fare for ikke å oppdage endringer som kommer gradvis. Når krisene

herjer er det vanskelig å se subtile endringer som man også burde konsentrert seg om. I organisasjoner som i andre sammenhenger, kan det være langt mellom handling og konsekvens, og for mange variabler involvert til at man klarer å lære av dem.

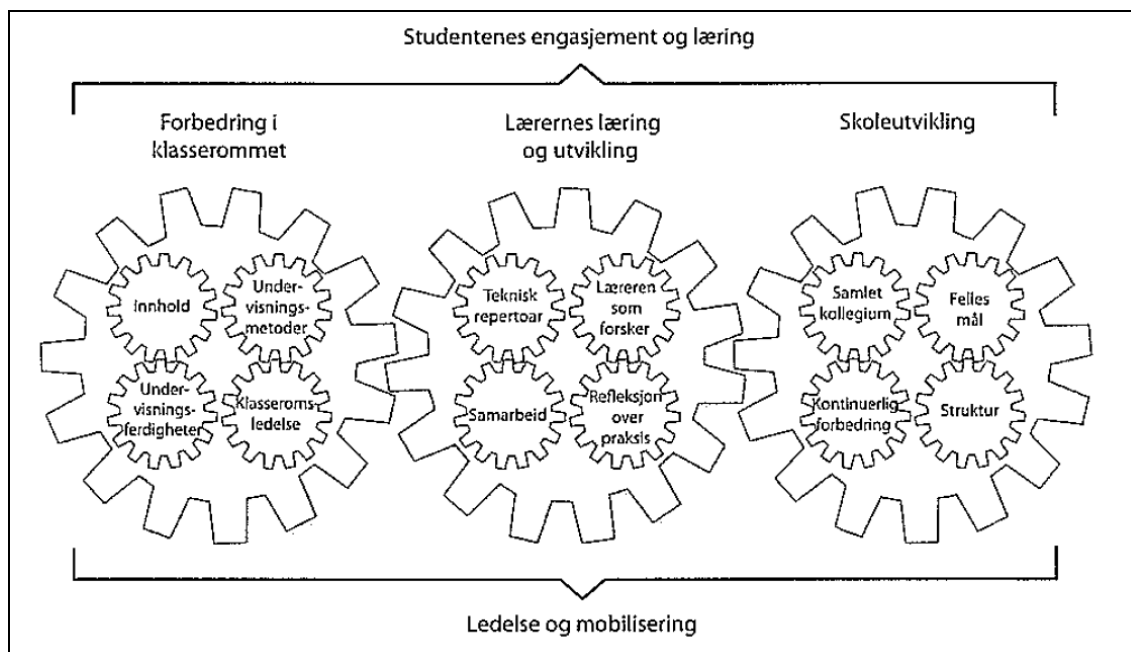
Det er et rikt begrepsregister rundt lærende organisasjoner og Nyhus (2012) påpeker at begreper som skal ha verdi i praksis, ikke bare kan leses eller høres om, men *trenes på* (Nyhus, 2012). Dersom organisasjoner skal internalisere og realisere verdien i begreper som *felles visjon, mentale modeller, kvalitet, refleksjon* og *evaluering*, kan man anta at det trengs omfattende arbeid med innholdet i begrepene. Til dette arbeidet trengs kommunikasjon mellom aktørene. Dette tar man ofte for gitt og har lite fokus hos skoleaktører (Nyhus, 2012). Den ytre kompleksiteten aktørene møter, trenger å møtes av en indre kompleksitet som harmonerer både hos individer og organisasjoner. Det kan virke som om det er et tydelig gap mellom kravet til best mulig kommunikasjon i endringsprosesser, og hva som er praksis. (Nyhus, 2012).

Det fremgår i større og større grad en sammenheng mellom den enkeltes motivasjon og evnen til å lære i alle nivåer i organisasjonen, for å kunne lykkes som en lærende organisasjon. Relasjonsbygging står i tillegg sentralt i teorien om lærende organisasjoner. For at man skal kunne arbeide med disiplinene er det nødvendig å kommunisere på en måte som fremmer vekst:

”Gå foran med et godt eksempel. Gå inn i din egen personlige mestring. Ved å snakke om personlig mestring kan du alltid inspirere noen, men handlinger har alltid større kraft enn ord. For å oppmuntre dine medarbeidere må du ta din egen søken på alvor” (Senge, 1990, s. 177).

I dette ligger en individuell forpliktelse mot felles måloppnåelse. For å kunne lykkes som en lærende organisasjon, kreves det altså deltagelse fra alle nivåer i organisasjonen.

Figur 6 foreslår hvordan ulike felt kan påvirkes av hverandre. Alle tannhjulene henger sammen og dette er et interessant utgangspunkt for hvor man kan ha fokus i utviklingsarbeidet av skolen. Fullan (Fullan, 1980 i Stålsett, 2009) påpeker at det er likegyldig hvor prosessen starter ettersom tannhjulene griper inn i hverandre.



Figur 6: En sammenhengende struktur for klasserom og skoleutvikling.

(Fullan, 1980 i Stålsett, 2009).

Produktet som skolen produserer er læring for elevene, slik sett kan en si at det for skolen er ekstra viktig å ha fokus på utviklingen ettersom dette er tett forbundet med elevenes læring. Stålsett (2009) presenterer en britisk undersøkelse som fant ut at egenskapene ved den enkelte skole ga signifikante forskjeller i de faglige prestasjonene hos elevene. Spesielt var skolens klima av betydning (Rutter et al., 1979 i Stålsett, 2009), noe som korrelerer med LOLSO-undersøkelsen (Leadership for Organizational Learning and Student Outcomes, (Mulford, 2003; Mulford og Johns, 2004)). Dette igjen samsvarer med Fullans modell som viser at utviklingsområdene er infiltrert i hverandre. Det man arbeider med på organisasjonsplan kan få undervisningsmessige konsekvenser ettersom tannhjulene griper inn i hverandre.

### 2.3.2 Effekten for elevene

Innenfor skoleforskning har det vært vanskelig å dokumentere at formell ledelse har en direkte effekt på elevenes læringsresultater (Møller, 2007). Elevenes sosioøkonomiske bakgrunn er ifølge Møller en dominerende forklaringsmodell for resultatene, men skolen utgjør likevel en viktig forskjell i elevenes liv. Det australske LOLSO-prosjektet (Mulford, 2003; Mulford og Johns, 2004) påpekte at jo høyere lærerne rangerte egen skole når det gjaldt

samarbeidsklima, gjensidig tillit og muligheten for å eksperimentere med nye prosjekter, jo mer positive var elevene til sine lærere. Dette så i sin tur ut til å ha sammenheng med elevenes læringsutbytte. Skoleledere er viktig i forhold til hva som blir agendaen i skolen og hva som får oppmerksomhet. Derfor blir formell ledelse viktig i utviklingen av skolen, men ikke en tilstrekkelig betingelse for elevenes læringsresultater (Møller, 2007). Den generelle delen av læreplanen peker på at skolens personale skal være forbilder for elevene. Dette vil også si at ledere skal være forbilde for skolens øvrige personale. Dersom respekt og godt klima skal prege samhandlingen med elevene, bør ledelsen ha samme filosofi i møte med lærerne (Møller, 2007).

### **2.3.3 Løse koblinger**

Skolen har blitt kalt et løst sammenkoplet system hvor ledelsens avgjørelser bare i beskjeden grad følges opp i klasserommet (Weick, 1976 i Fevolden og Lillejord, 2005). Teorien poengterer at utdanningens faglige kjerne foregår i klasserommet, uavhengig av organisasjonen som befinner seg rundt skolens pedagogiske aktivitet. Slik sett blir skoleleders oppgave å lede organisasjonen *rundt* undervisningen. Imsen (2003a; 2003b) påpeker en positiv sammenheng mellom lærernes vurdering av rektor og samtlige sider ved skolemiljøet. Hun fant derimot lav effekt av skolemiljøet på virksomheten i klasserommet eller på elevenes læring. Sporene etter ledelsen stoppet, ifølge Imsen, opp på terskelen til klasserommet. Dette er et svært interessant funn som kan ha flere forklaringsmodeller. I undervisning er produksjonen sentrert rundt elevenes læring. I tillegg er det tradisjon i skolen at det er løse koblinger mellom organisasjonsnivå og undervisningssituasjonen (Fevolden og Lillejord, 2005). Dette blir da en arena som er løsere sammenbundet med organisasjonsnivået i den forstand at det man diskuterer og endrer der, ikke nødvendigvis når helt inn i klasserommet. Lærere er mye alene i undervisningen og får respons på handlingene sine fra elevene og stoler i stor grad på den. Slik sett vil denne tilbakemeldingen gi trygghet for at lærerens fremgangsmåte og tankesett fungerer. Imsen (2003a; 2003b) fant også at utviklingsorientert ledelse har stor betydning for arbeidsmiljøet på skolen, men liten innflytelse på elevenes læring. Imidlertid kan ytre motivasjon for lærerne være vanskelig å spore tilbake til skoleledelsens eventuelle dårlige innvirkning. Den indre motivasjonen for lærerne er dominerende (Imsen, 2003a; 2003b). Disse momentene står i kontrast til Fullans

tannhjulmodell (Fullan, 1980 i Stålsett, 2009) om at dersom man endrer noe på organisasjonsnivå vil dette få direkte eller indirekte følger på undervisningssituasjonen (se også kapittel 2.3.1). Et annet aspekt er at endringstakten i norsk skole er høy. Nye læreplaner og direktiver kan gjøre at erfarne lærere følger den undervisningspraksisen de føler de behersker. Mye fokus i kollegiet blir praktisk samarbeid som kan overskygge det å gi god undervisning. Dette kan medføre at eierforholdet til endringer ikke blir så stort. Lærene griper til innarbeidet praksis og nærmest venter på at endringen utenfra går over. Senges disipliner om systemisk tenkning og mentale modeller kan trolig ha mye for seg i denne virkelighetsbeskrivelsen (se for øvrig kapittel 2.2.2 og 2.2.3).

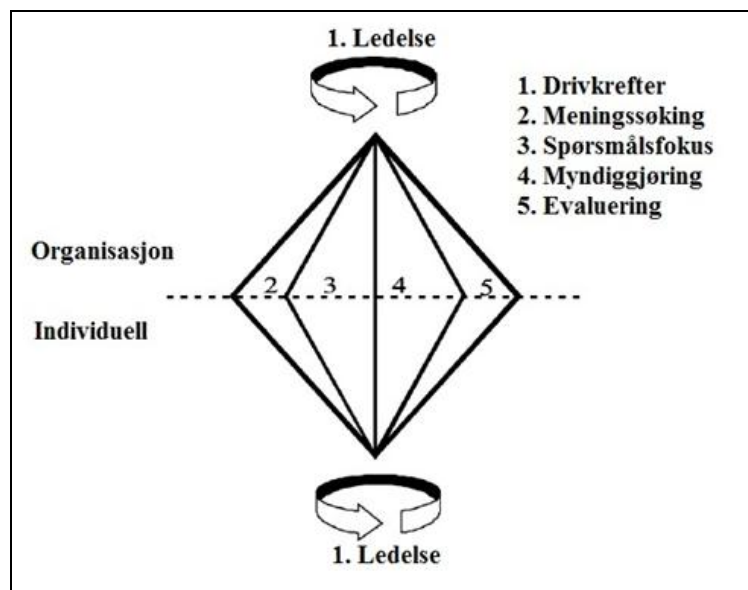
### **2.3.4 To sider av lærende organisasjoner**

Kims OADI-SMM-modell (Kim, 1993, se figur 3) og Wells læringscyklus (Well, 1999, se figur 4) påpeker at læring i organisasjoner foregår både på individ- og organisasjonsplan. Det er individene som lærer, men i fellesskap kan også organisasjonen lære. Det å lære i fellesskap er et sentralt kjennetegn på lærende organisasjoner (Senge, 1990). Samtidig kan organisasjonen ha definerte mål og innarbeide rutiner som påvirker individene i større eller mindre grad. Likedan kan individene ha forventninger, mål og mentale modeller som kan påvirke organisasjonen. Disse perspektivene kan gjøre det meningsfullt å differensiere individ og organisasjon. Slik kan man identifisere dem hver for seg og samtidig se på gjensidig påvirkning. Ledelse av organisasjonen som helhet kan også innta andre former enn ledelse av individene, selv om målet er det samme. Det å få en organisasjon til å nå ønskede mål, kan anta andre former for ledelse enn hva som er nødvendig for at individer skal nå *sine* mål til det beste for organisasjonen. På organisasjonsplan vil strukturer og prioritering av for eksempel tidsbruk være sentralt. For individene kan støtte til læring og utvikling være avgjørende. På samme måte vil arbeid med *organisasjonens* mentale modeller kreve andre virkemidler enn arbeidet med bevisstgjøring rundt *individenes* mentale modeller. Moilanens modell (Moilanen, 2001 (figur 7)) visualiserer disse perspektivene på en oversiktlig måte. For å undersøke grunnskolen i Bergen kommune er det derfor valgt å følge Moilanens oppbygning for å belyse skolen som lærende organisasjon. Dermed kan grunnskolen belyses fra to nivå: individ- og organisasjonsnivå.

## 2.4 «Diamanten for lærende organisasjoner»

Denne studien benytter Moilanens (2001) operasjonalisering for å besvare problemstillingen. Den teorien som er presentert til nå vil settes inn i diagnoseverktøyet. Dette vil være sentralt både i operasjonaliseringen av undersøkelsen (se kapittel 3) og i diskusjonen rundt forskningsspørsmål 1 og 2 (se kapittel 4).

Figur 7 visualiserer inndelingen i diagnoseverktøyet. Det har to ulike nivå: individ- og organisasjonsnivå. Arealet innenfor hver av de fem fokusområdene kan være forskjellige på individ- og organisasjonsnivå og vise forskjeller mellom disse nivåene. I likhet med Kim (1993) viser figuren tydelig deling mellom individ- og organisasjonsnivå. I det følgende belyses de ulike fokusområdene i «diamanten» og tidligere avsnitt fra dette kapitlet trekkes inn som underbygging av fokusområdene.



Figur 7: «Diamanten for lærende organisasjoner»

**Drivkrefter:** Ledelse er forskjellig på organisasjons- og individnivå. I Moilanens engelske utgave er det et skille mellom «management» og «leading». På norsk kan dette oversettes med administrasjon og ledelse. Det er likevel valgt å bruke betegnelsen ledelse på begge nivå. Bakgrunnen er at ledelse er en av de fem faktorene og at lærende organisasjoner ikke utvikles uten fokus på nettopp ledelse. Begrepet administrasjon kan henspille på mer instrumentelle virkemidler, men ledelse av organisasjonen handler om å se hele organisasjonen under ett.



Relatert til verdibasert ledelse (Busch, 2011) krever det relasjonell kompetanse for å ha fokus på prosesser og strukturer og hvordan man behandler hindringer for læring i en lærende organisasjon. Moilanen (2001) poengterer at ledere må ta seg av, eller i alle fall være klar over alle organisasjonens systemer, prosesser og strukturer som kan bidra til, eller hindre læring. Senge (1990) legger mer vekt på helheten i seg selv, enn ledelse av helheten. Helhetssynet kan også finnes igjen hos Kim (1993) som vektlegger kompleksiteten ved å gå fra individnivå til organisasjonsnivå. Ledelse på organisasjonsnivå innebærer dermed blant annet mange av de samme virkemidlene som på individnivå, men da overfor flere individer samtidig.

Ledelse på individnivå handler om hvordan *de lærende* ledes. I dette ligger hvordan man tar seg av og støtter individene og grupper av lærende i deres læring og i å takle læringsprosessen. Moilanen (2001) vektlegger viktigheten av leders støtte av individene så lenge de har behov for hjelp til å bli bedre lærende. Her ligger også hvordan individene føler seg verdsatt. Et sentralt punkt er ledere som forbilder for utvikling av organisasjonen.

**Meningssøking:** Dette feltet handler om visjoner og strategi for læring og utvikling, ikke bare med tanke på organisasjonens produksjon. Fokusområdet meningssøking undersøker om individene og organisasjonen finner mening i læringsarbeidet. Fokus blir på motivasjon og arbeid med ønske om og vilje til å lære. Her ligger også koblingen mellom individenes søken etter læring og organisasjonens fokus. Senge (1990) fremhever at visjonær tankegang er sentralt i lærende organisasjoner. På organisasjonsnivå er felles visjon for læring viktig og på individnivå handler meningssøking om motivasjon for læring og i hvilken grad skolens mål samsvarer med individets.

**Spørsmålsfokus:** Dette fokusområdet dreier seg om nysgjerrighet, det å sette spørsmålsteget ved praksis, rutiner og mentale modeller. På organisasjonsnivå dreier dette seg om organisasjonens rutiner og hvordan læring lagres. Det handler også om kultur for å endre arbeidsmåter og forståelse rundt at organisasjonslæring krever ressurser. På individnivå er arbeid med mentale modeller viktig. Individenes mentale modeller er et vanskelig felt å få innblikk i, og det er derfor både Senge (1990) og Argyris og Schön (1978) retter mye innsats på dette feltet. Det å få artikulert disse, er en nøkkel til dobbelkretslæring på organisasjonsnivå (Senge, 1990; Kim, 1993). Moilanen (2001) hevder at det er langt

vanskeligere å arbeide med barrierer for læring og mentale modeller enn man kan få inntrykk av i litteraturen. Det krever tid og forståelse for viktigheten av å sette spørsmålstegn ved praksis både på individ- og organisasjonsnivå.

**Myndiggjøring:** Dette fokusområdet handler om flere forsterkende prosesser. Det handler om strukturer og vilje som trengs for å utnytte læringsmuligheter. På organisasjonsnivå dreier dette seg om kultur for læring og å utvikle læringsmuligheter for alle individene i organisasjonen. Det er fokus på å finne hensiktsmessige strukturer og forankre verdivalg. På individnivå er arbeidet med riktige verktøy og metoder viktige. Klimaet for å lære fra kolleger og å bidra til andres læring er sentralt.

**Evaluerings:** Dette handler om interessen rundt læring og utvikling. Evaluering på organisasjonsnivå handler ikke om å skille handling og resultat, men å kunne vurdere læringsutbyttet. Et hovedtrekk for utvikling er at både organisasjonen som helhet og individene enkeltvis må være klar over utfall og resultater. Motivasjon og andre former for belønning er også sentralt her. Dersom man har fokus på å vurdere resultater, vil det kunne være motiverende å oppleve at læring og utvikling har funnet sted.

### **2.4.1 «Prinsippene» for lærende organisasjoner**

For å kunne besvare problemstillingen for studien må «prinsippene» for lærende organisasjoner identifiseres. Undersøkelsen bygger på Moilanens (2001) operasjonalisering som presenteres i kapittel 3.1.1. I tabell 7 er Moilanens fokusområder koblet sammen med Senge (1990) og andre relevante teoretikere som tidligere er presentert.

Tabell 7: «Prinsipper» for lærende organisasjoner

«Prinsipper» for lærende organisasjoner					
Hovedmoment Moilanen (2001)			Relatert til Senges disipliner (kap. 2.2.2)	Relatert til annen teori	Kapittel nr.
Ledelse	Individ	Ledelse på individnivå handler om hvordan <i>de lærende</i> ledes og hvordan man støtter individene og grupper av lærende i deres læring og i å takle læringsprosessen	Felles visjon: blir skapt gjennom prosesser der alle gjør sine personlige verdsett synlige for hverandre. Videre integrering av andres visjoner krever et støttende miljø hvor andres bidrag teller. Disiplinen handler om hvordan man kan skape oppslutning om hvor man vil i fremtiden.	Verdibasert ledelse: målformulerende, problemløsende, språkskapende og verdiutviklende prosess, forankret i organisasjonens verdier. Verdibasert ledelse blir da knyttet opp til lederens evne til å uttrykke en verdibasert visjon som skaper et moralsk engasjement hos medarbeiderne.	2.3 (Busch, 2011)
	Org.	Ledelse av organisasjonen handler om å se hele organisasjonen under ett, fokus på prosesser og strukturer og hvordan man behandler hindringer for læring.			
Meningssøking	Individ	Meningssøking handler om individenes motivasjonen for læring og i hvilken grad organisasjonens mål samsvarer med individets	Personlig mestring: «Kreativ spenning» er et nøkkelbegrep for denne disiplinen hos Senge. I dette ligger spenningen mellom virkeligheten vi lever i og ønsket om fremtiden. Uten å ha ambisjoner for seg selv, vil det trolig være vanskelig å ha ambisjoner for organisasjonen man er en del av.	Tillit og kontroll: hvordan brukes friheten og hvor går skillet mellom tillit og kontroll. Det kan være lettest å se endringer i styringslogikk i en organisasjon på det individuelle planet. Der ser man trolig også skillet mellom tillit og kontroll	2.2.1 (Langfeldt, 2011)
	Org.	På organisasjonsplan handler meningssøking om visjoner og strategi for læring og utvikling, ikke bare med tanke på organisasjonens produksjon.			
Spørsmålsfokus	Individ	Spørsmålsfokus handler om nysgjerrighet, det å sette spørsmålstegn ved praksis, fokus på rutiner og individenes mentale modeller	Mentale modeller er måter individer opplever virkeligheten på og disse endres i læringsprosessen. De individuelle mentale modellene må artikuleres og diskuteres i fellesskap for å kunne endres kollektivt.  Problembaserte læringsmodeller i grupper sette	Dobbelkretslæring: Dersom bruksteorien forblir taus, er det vanskelig å endre denne og lære nye måter å handle på. Uttrykt teori som er eksplisitt, er dermed enklere å endre. Ved å utfordre mentale modeller og endre bruksteori kan man få til	2.2.4 (Argyris og Schön, 1978)

	Organisasjon	Spørsmålsfokus dreier seg om organisasjonens rutiner og hvordan læring lagres. Det handler også om kultur for å endre arbeidsmåter og forståelse rundt at organisasjonslæring krever ressurser.	ord på taus kunnskap, og gjennom dét skape ny innsikt, kritisk refleksjon, knytte egne erfaringer til vitenskapelig basert kunnskap, trene på å strukturere samtaler eller diskusjoner, etablere nye grupperinger, omfordele tidsbruk og tilføre erfaringer fra andre organisasjoner (Bjørnsrud, 2006 i Glosvik et al., 2009)	dobbelkretslæring	
Myndiggjøring	Individ	På individnivå er arbeidet med riktige verktøy og metoder viktige. Klimaet for å lære fra kolleger og å bidra til andres læring er sentralt.	Teamlæring: finner sted når grupper reflekterer seg frem til ny kunnskap og nye handlemåter som den enkelte ikke kunne utviklet alene. Fokus ved disiplinen er å omforme kollektiv tenkning til kollektiv handling. Lærende organisasjoner handler kanskje hovedsakelig om å lykkes med å lære i fellesskap.	Medskaping som formingsprosess i fellesskap.  Tillit kan antas å være en viktig faktor for lærende organisasjoner. Uten denne vil det være vanskelig å bygge videre på individenes initiativ	2.3 (Glosvik et al., 2009)  2.2.1 (Langfeldt, 2011)
	Organisasjon	På organisasjonsnivå dreier dette seg om kultur for læring og å utvikle læringsmuligheter for alle individene i organisasjonen. Det er fokus på å finne hensiktsmessige strukturer og forankre verdivalg.			
Evaluering	Individ	Et hovedtrekk for evaluering er at individene enkeltvis må være klar over læringsutfall og resultater. Dersom man har fokus på å vurdere resultater vil det kunne være motiverende å oppleve at læring og utvikling har funnet sted.	Systemisk tenkning: innebærer at alle aktørene er en del av utfordringene og løsningene, slik at de tar del i utviklingen fremfor å fordele skyld. Den representerer forståelsen for at det er relasjonene internt og eksternt som påvirker oss. Dominerende samhandlingsformer og tankemønstre må formes og foredles dersom en organisasjon skal endre seg og lære. Det er å forstå sin egen rolle i slike prosesser, den femte disiplinen <i>egentlig</i> handler om.	OADI: observere, vurdere, utforme og sette i verk. Sirkelen skal illustrere følgende prosess: opplevelser og hendelser blir vurdert og konklusjonene eller hypotesene utformer individets mentale bilde på verden  Lært hjelpeløshet: hjelpeløs eller nyttig brikke?	2.2 (Kofman 1992 i Kim, 1993)  2.3.1 (Seligman, 1992)
	Organisasjon	Evaluering på organisasjonsnivå handler ikke om å skille handling og resultat, men å kunne vurdere læringsutbyttet. Motivasjon og andre former for belønning er også sentralt her.			
«Prinsipper» for en lærende organisasjon		<i>En lærende organisasjon er en bevisst administrert organisasjon med læring som en vital komponent i dens verdier, visjoner og mål, så vel som i dens hverdagslige drift og evaluering. Den lærende organisasjon eliminerer strukturelle hindringer for læring, skaper muliggjørende strukturer som tar vare på læring og utvikling. Den investerer i lederskap for å støtte enkeltindividets søken etter mening, å redusere individuelle hindringer og å tilrettelegge for personlig læring, tilbakemeldinger og nyttegjøring av læringsutbytte.</i>			

På bakgrunn av dette kan man sammenfatte Moilanen (2001) i følgende idealformulering for lærende organisasjoner:

«En lærende organisasjon er en bevisst administrert organisasjon med læring som en vital komponent i dens verdier, visjoner og mål, så vel som i dens hverdagslige drift og evaluering. Den lærende organisasjon eliminerer strukturelle hindringer for læring, skaper muliggjørende strukturer som tar vare på læring og utvikling. Den investerer i lederskap for å støtte enkeltindividets søken etter mening, å redusere individuelle hindringer og for å tilrettelegge for personlig læring, tilbakemeldinger og nyttegjøring av læringsutbytte» (Moilanen, 2001, s. 18 (egen oversettelse)).

Det er trolig ingen komplekse organisasjoner som kan leve opp til denne formuleringen, men punktene kan sies å utgjøre «prinsippene» for denne studien.



### 3 Metode

Dualiteten mellom individ- og organisasjonsnivå som ble presentert i kapittel 2, vil også prege dette kapittelet. Ettersom organisasjoner består av individer og det kun er disse som kan lære, er det interessant å se hvordan individene opplever seg selv i dette systemet og likevel som en del av organisasjonen. I utgangspunktet bygger kvantitativt design på at sosiale fenomener viser en så stor stabilitet at måling og kvantitativ beskrivelse er meningsfylt (Ringdal, 2012). Lærende organisasjoner er et godt innarbeidet begrep som er gjort kjent gjennom styrende dokumentasjon for lærere i Bergen kommune. Likevel er det i stor grad kvalitative størrelser som gjøres kvantitative og tallfestes. Det er individenes meninger og følelser som kartlegges, hvilket stiller store krav til spørsmålenes relevans for informanten. Bredden i utvalget gir generaliseringer og et stort gyldighetsområde, men vanskeligheter med å finne kausaliteter. Ved denne studien er det overordnede målet å kartlegge status for grunnskolen i Bergen kommune. Dernest er målet å se de store linjene for hvilke utviklingstrekk som er gjeldende for grunnskolen i Bergen kommune.

#### 3.1 Utforming

Det er valgt kvantitativ utforming for å fokusere på bredden i opplevelsene. Ved denne utformingen objektiveres individenes subjektive oppfatning. Denne studien vil kunne gi et øyeblikksbilde av hvordan lærere i Bergen kommune opplever sin arbeidstilværelse. Oppgaven er beskrivende i den betydning at man ikke kan utdype enkeltindividenes svar, men vil også kunne være forklarende når flere enheter analyseres. Da kan man også se på årsaksforklaringer for hele grunnskolen. Det er valgt en kvantitativ komparativ studie i form av et spørreskjema som involverer alle lærer i grunnskolen. Operasjonaliseringen av begrepene relatert til lærende organisasjoner, er sentralt for om informantene opplever spørsmålene slik de var ment fra forskerens side. Hver skole er i denne studien en organisasjon, men samlet sett kan også *hele* grunnskolen bli sett på som én organisasjon. I spørreskjemaene ble det beholdt lærende organisasjon, fremfor lærende skole. Dette var en avveining for å ligge tett opp til begrepsverden som Bergen kommune presenterer gjennom for eksempel «Sammen for kvalitet» (Bergen kommune, 2012). Det kan også virke forvirrende med *lærende skoler* ettersom skolenes hovedmål kan sies å være nettopp det å lære, mens

*lærende organisasjoner* har et videre fokus enn dette. Ved å benytte et standardisert skjema vil det ha en overføringsverdi til andre skoler og andre organisasjoner i andre sektorer.

Den finske forskeren Raili Moilanen har utviklet et testverktøy for lærende organisasjoner (Moilanen, 2001). Det har blitt innledet et samarbeid med Moilanen og hennes spørreskjema er valgt for denne oppgaven. Dette er oversatt til norsk og har fulgt Moilanens operasjonalisering. Dette er blant annet gjort for å kunne sammenligne resultatene. Verktøyet har som mål å kartlegge ulike organisasjoner og mulighet for å sammenligne, og eventuelt kunne gjennomføre samme studie på et annet tidspunkt for å se utvikling. Det er delt inn i en individuell del og en organisatorisk del, slik at forskjeller i hva personer tenker om seg selv, kan bli skilt fra hvordan de opplever organisasjonen de arbeider i. Der er 20 spørsmål for individuelt nivå og 20 for organisatorisk, hvor begge nivå tar for seg områdene drivkrefter med ledelse, meningssøking, spørsmålsfokus, myndiggjøring og evaluering (se også Vedlegg II: Spørreundersøkelsen). I undersøkelsen var alle spørsmålene inndelt fra 0-4. Kategoriene er slik: 0 - Beskriver ikke meg eller min skole, 1 – Beskriver meg eller min skole dårlig, 2 - Beskriver meg eller min skole i noen grad, 3 - Beskriver meg eller min skole godt, 4 – Beskriver meg eller min skole svært godt.

### **3.1.1 Operasjonalisering**

«Diamanten for lærende organisasjoner» er begrepet Moilanen (2001) innførte med tanke på å visualisere målinger rundt lærende organisasjoner. Mer om bakgrunnen for nivådelingen er beskrevet i kapittel 2.4.

Spørsmålene er plassert i fast mønster i forhold til hverandre, men det er ikke markert hvilket fokusområde de tilhører, slik som de er i tabell 8. Dette er gjort for å få mest mulig oppriktige svar fra informantene. Slik kan man unngå at om man mener noe bestemt om for eksempel ledelse, så er det ikke oppgitt hvilke spørsmål man skal fokusere på. En slik oppdeling av spørsmålene i skjemaet vil trolig gi bedre kvalitet i svarene ved at informanten svarere oppriktig på hvert spørsmål uten å vite hvilket område det tilhører.



Tabell 8: Operasjonalisering av variablene for «diamanten for lærende organisasjoner»

Drivkrefter - Ledelse	
Ind.nivå	1: Ledere støtter og oppmuntrer meg i min læring
	6: Jeg føler at min spesialkunnskap blir verdsatt
	11: Vi merker at læring er viktig i vår organisasjon og våre ledere går foran som gode eksempler
	16: Jeg føler at mine ledere verdsetter min læring
Org.nivå	21: Læringsmulighetene for hele organisasjonen blir systematisk utviklet
	26: Vi legger ned mye energi på å bli en lærende organisasjon
	31: Kollegiet gis svært gode muligheter for læring
	36: Vi forsøker kontinuerlig å identifisere hindringer for læring

Meningssøking	
Ind.nivå	2: Jeg er interessert i å lære nye ting
	7: Jeg ønsker å være involvert i skolens utvikling
	12: Jeg er målrettet i min egen læring
	17: Skolens mål gir min læring og utvikling retning
Org.nivå	22: Læring i vår organisasjon er ledet av hva som er viktigst for at vi skal lykkes best mulig
	27: Våre felles bilder av fremtidig utvikling styrer læringen i vår organisasjon
	32: Læring og utvikling blir verdsatt i vår organisasjon
	37: Det å kunne lære blir sett på som et viktig suksesskriterium på vår skole

Spørsmålsfokus	
Ind.nivå	3: Jeg er ikke redd for store forandringer
	8: Jeg kan enkelt endre mine egne standpunkt
	13: For meg er kontinuerlig utvikling viktigere enn rutinearbeid
	18: Jeg kan løse problemer på mange forskjellige måter
Org.nivå	23: Hindringer for læring blir fjernet i vår organisasjon
	28: Vi diskuterer endringer og følgene av dem i god tid
	33: Vi forstår at å lære nye ting ikke skjer plutselig og av seg selv, uten bruk av ressurser
	38: Det er akseptert at det er vanskelig å forlate gamle arbeidsmåter og tankemønstre

Myndiggjøring	
Ind.nivå	4: Jeg lærer fra mine egne og andres feil
	9: Jeg liker å delta på etter- og videreutdanningskurs og utdanne meg selv aktivt
	14: Jeg kan bruke det jeg har lært for å utvikle mitt arbeid
	19: Jeg kan lære og veilede mine kolleger
Org.nivå	24: Læring er helt sentralt for vårt arbeid
	29: Læring hos oss er veldig allsidig: vi lærer av hverandre, fra vårt arbeid, gjennom lesing, kurs, erfaring, av feil, gjennom diskusjon osv.
	34: Kritisk tenkning og aktiv jakt på forskjellige utviklingsveier er verdsatt
	39: Vi blir veiledet til å mestre nye prosesser og teknikker

Evaluering	
Ind.nivå	5: Jeg er oppmerksom på min egen læring og utvikling
	10: Som gruppe medlem er jeg i stand til å vurdere våre egne metoder og resultater
	15: Jeg er fornøyd når jeg lærer nye ting
	20: Jeg støtter og oppmuntrer andre i deres læring
Org.nivå	25: Våre utviklingsmål er ikke bare tomme ord, fordi de blir brukt
	30: Gode utfall fra læring og utvikling blir verdsatt hos oss
	35: Utviklingssuksesser blir belønnet i vår organisasjon
	40: Individuer og team blir oppmuntret til å evaluere sin egen utvikling.

### 3.2 Utvalg

For å kunne trekke generelle slutninger om grunnskolen i Bergen kommune som lærende organisasjon, ble alle lærere i Bergen valgt som populasjonen for undersøkelsen. Etter avtale med Fagavdeling skole og barnehage i Bergen kommune, ble spørreskjemaet sendt ut til samtlige lærere. For å kunne kartlegge generelle trekk ved skolene ville det være hensiktsmessig å få tilgang til et bredt utvalg og undersøkelsen ble utformet som en tverrsnittsstudie av grunnskolen på ett bestemt tidspunkt. Den tekniske gjennomføringen ble gjort med bruk av Questback (<http://www.questback.com>, se også Vedlegg I: Informasjonsskriv om undersøkelsen). Undersøkelsen ble gjennomført i perioden desember 2013 til januar 2014.

Det er rundt 90 skoler i undersøkelsen fordelt på åtte bydeler. Dette utgjorde 2694 mulige informanter og samtlige fikk skjemaet via e-post. Adressene ble hentet fra skolenes hjemmesider. Det ble sendt ut to påminnelser til undersøkelsen, og for å få økt deltakelse kunne de som ønsket å være med i trekningen av Samsung nettbrett eller tegneserier, sende en e-post om at de hadde deltatt i undersøkelsen. Denne modellen ble valgt ettersom det ikke er mulig å spore hvem som har svart. Det er en teoretisk mulighet for identifisering ved å sammenholde respondentens alder og arbeidssted, men det er lagt stor vekt på respondentenes anonymitet. For å ivareta dette ble det derfor valgt at alder og bydel var obligatorisk, mens hvilken skole de arbeider ved var valgfritt. Det kom inn 551 svar på undersøkelsen og 231 sendte mail for å være med i trekningen av deltakerpremier. Dette gir en oppslutning på 20,45 % for hele undersøkelsen. Det var relativt stor respons hver gang en påminnelse ble sendt, rundt 100 nye svar hver gang. I følge Jacobsen (2005) er det vanlig at spørreskjema over internett eller e-post har rundt 10-20 % svar.

Tabell 9: Svarprosent per bydel i Bergen kommune

Bydel	Antall mulige	Antall svar	Svarandel per bydel	Prosent av total
Arna	147	25	17,01 %	4,54 %
Bergarhus	371	85	22,91 %	15,43 %
Fana	533	130	24,39 %	23,59 %
Fyllingsdalen	254	46	18,11 %	8,35 %
Laksevåg	399	73	18,30 %	13,25 %
Ytrebygda	339	58	17,11 %	10,53 %
Årstad	204	40	19,61 %	7,26 %
Åsane	447	94	21,03 %	17,06 %
Sum	2694	551		100,00 %

Svarprosenten (se tabell 9) er relativt jevnt fordelt mellom bydelene, selv om Fana skiller seg positivt ut med størst antall mulige respondenter og svarandel. Bergen kommune har hvert år en medarbeiderundersøkelse som også foregår på nett. Den kan være sammenlignbar i den forstand at den er ute etter å måle hvordan medarbeidere opplever arbeidshverdagen. Denne studien handler også om dette, men en vesentlig forskjell er at medarbeiderundersøkelsen er viktig for skolen, slik at det forventes at medarbeiderne svarer på den. Kommunens undersøkelse i 2013 hadde 63 % svar for skolene. Selv om svarprosenten i denne studien per bydel er noenlunde lik, er antallet i noen bydeler relativt lavt. Rundt 10 % unnlot å føre opp hvilken skole de arbeidet ved, slik at det vil også bli vanskelig å sammenstille skoler i diskusjonskapittelet. Det er derfor ikke lagt vekt på dette i presentasjon av empiri og analyse.

Tabell 10: Aldersfordeling blant respondentene

Alder	Antall
under 25	5
25-34	97
35-44	199
45-54	120
over 55	130

Tabell 10 viser at fem respondenter var under 25 år, hvilket utgjør 1 %. Det kan være hensiktsmessig å slå denne kategorien sammen med 25-34 år i analysen av svarene. Ny kategori settes da til under 35 år.

Populasjonen er i utgangspunktet alle som arbeider som lærere i Bergen kommune. Når 20,45 % svarer, hva sier det om representativitet? Kahneman (2012) skriver om utvalgsvarians og vår intuitive risiko for å trekke uriktige slutninger fra utvalgsstørrelsen. Dette kaller han «Belief in the Law of Small Numbers». Et eksempel gitt i Kahneman (2012) er risikoen for nyrekreft på landsbygden i USA. Ingen steder var den lavere enn i den friske luften på landsbygden, men ingen steder var den høyere heller. Det at landsbygden er tynt befolket gir utslagene. Det er matematisk vanskeligere å trekke fire røde klinkekuler etter hverandre i en krukke med like mange røde og hvite, enn det er å trekke to røde. Det er nær seks ganger så sannsynlig å trekke to. Små utvalg gir oftere ekstreme resultater enn store utvalg.

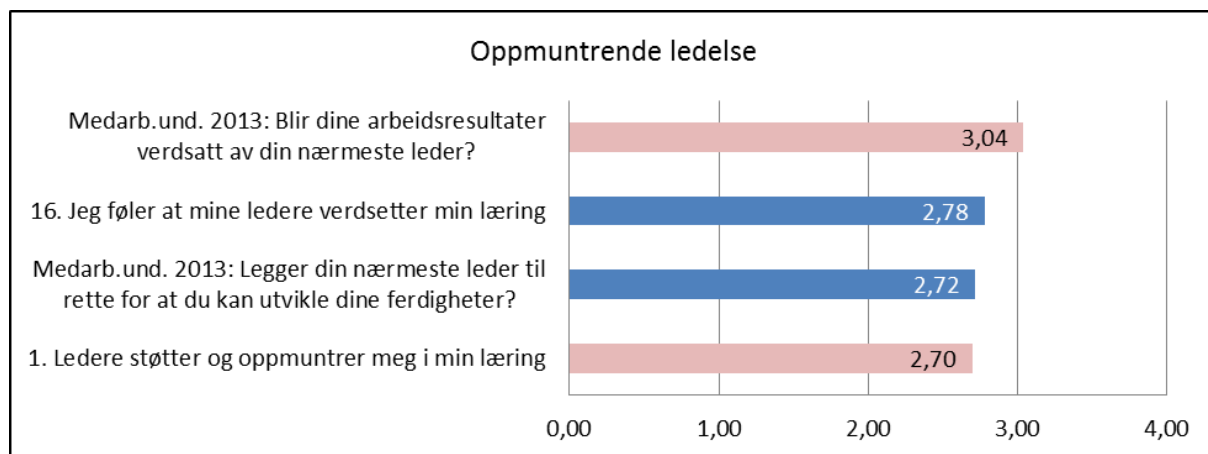
Begrepet «lærende skole» som introduseres i invitasjons-eposten kan ha ulik betydning for respondentene. De som ikke forbinder begrepet med noe spesielt, vil kanskje heller ikke svare på undersøkelsen. Slik vil det kunne påvirke hva det er mulig å lese ut av resultatene. De skoler som har arbeidet med begrepet og hvor lærerne opplever at organisasjonen de er en del av er lærende, vil kanskje i større grad svare enn dem som ikke opplever at dette angår dem. I samme grad kan lærere som selv er opptatt av emnet, men som ikke opplever at skolen deres er det, kanskje unnlate å svare. Jeg mottok et par e-poster fra lærere hvor dette var problemstillingen. De ville ikke svare i frykt for at studien skulle konkludere med at grunnskolen faktisk var en lærende organisasjon, noe de selv ikke kunne støtte.

Det er relativt jevn svarfordeling på bydelsplan. Alle bydelene har nærmere 20 % svar og aldersmessig er det også jevnt fordelt. Populasjonen i studien er stor, alle lærere i Bergen kommune. Da vil det trolig være mindre sannsynlig at utvalget representerer Kahnemans tynt befolkede landsbygd. Det blir dermed antatt at svarene er representative for oppgavens problemstilling og kan si noe om grunnskolen i Bergen kommune.

### **3.2.1 Reliabilitet**

«Det som forskeren måler, tilsvarer bare skyggene av virkeligheten i en platonsk hule» (Ringdal, 2012 s. 328). I denne undersøkelsen var det viktig at oversettelsen fra engelsk ga et godt og presist språk som lå tett opp til originalen. Dette var viktig for å kunne sammenligne empiri. I tillegg var det viktig å benytte et språk slik at forståelsen av spørsmålene ble best

mulig. Reliabilitet handler blant annet om man teoretisk kan få de samme svarene ved å gjennomføre samme test på et nytt tidspunkt. Medarbeiderundersøkelsen for Bergen kommune fra 2013 kan sammenholdes med noen utsagn fra denne studien. Verdiene fra Medarbeiderundersøkelsen er normalisert i forhold til skalaen 0-4 som er benyttet i denne studien. Figur 8 viser verdiene fra begge undersøkelsene.



Figur 8: Spørsmål relatert til oppmuntrende ledelse

Dette utgjør kun 5 % av utsagnene for denne studien, men det kan si noe om reliabiliteten. Medarbeiderundersøkelsen favner mange flere lærer i Bergen kommune og det er positivt med tanke på denne studiens reliabilitet at svarene i stor grad korrelerer.

For å måle intern konsistens ble det benyttet Cronbachs alfa ( $\alpha$ ) som har en skala fra 0-1. To størrelser påvirker alfa, antall indikatorer og den gjennomsnittlige korrelasjonen mellom dem (Ringdal, 2012). I tabell 10 er alfa ( $\alpha$ ) målt på forskjellige nivåer i undersøkelsen. Først undersøkelsen som helhet, deretter individnivå og organisasjonsnivå og til sist hvert fokusområde. Det er fire spørsmål knyttet til hvert fokusområde (se kapittel 2.4). Nedre grense regnes vanligvis som  $\alpha=0,70$  (Ringdal, 2012). Fire av ti fokusområder er under dette nivået og alle disse er på individnivået. Hovedformålet med undersøkelsen er å kaste lys over organisasjonen som helhet, men med mål om samtidig å kunne se to nivå samtidig. Det vil bli tatt høyde for områdene med lav  $\alpha$  i vektleggingen av empiri i analysedelen (kapittel 4). Moilanen (2001) hadde de samme fire fokusområdene med  $\alpha<0,70$ . Der var også hovedvekten på helhetsbildet, men hun mente at man kunne videreutviklet verktøyet ved å endre noen

spørsmål. For undersøkelsen i denne oppgaven var et poeng å kunne sammenligne med hennes funn og det ble derfor ikke endret noe på operasjonaliseringen.

Tabell 11: Cronbachs alfa for undersøkelsen

	Organisasjonsnivå	Individnivå
Hele undersøkelsen 40 spørsmål	0,949	
Hele fokusområdet 20 spørsmål	0,954	0,841
Drivkrefter - Ledelse	0,820	0,889
Meningssøking	0,848	0,523
Spørsmålsfokus	0,706	0,519
Myndiggjøring	0,768	0,424
Evaluering	0,836	0,443

Det er forskjeller på organisasjon- og individnivå. Det er høye verdier på alle fokusområdene på organisasjonsnivå, mens det er lavere på individnivå. **Dette kan tyde på at det er stort samsvar mellom informantene i opplevelsen av hvordan organisasjonen fungerer.** Man kan også se på svarene som forskjeller i forventninger. Individene har større spredning i forventninger til seg selv enn til organisasjonen (videre drøftet i kapittel 4.5). Fokusområdene meningssøking, spørsmålsfokus, myndiggjøring og evaluering stiller spørsmål som kan røre ved dypere følelser hos informanten. Det spørres i disse fire fokusområdene om deres *egen* ærlige mening om *seg selv*. Utsagn på disse områdene inneholder dimensjoner om i hvilken grad individet klarer å endre *seg*. Det kan være naturlig at svarene får større bredde når man i et kvantitativt skjema går ganske tett på individenes personlighet. På samme måte som arbeid med mentale modeller krever arbeid i dybden av personligheten, reiser utsagnene på personnivå noen av de samme utfordringene. Man må artikulere modeller om seg selv, hvilket trolig er mer krevende enn å uttale seg om hvordan fellesskapets modeller fungerer (jfr. Kahneman, 2012; Wilhelmsen, 2012). Individene er forskjellige, mens det kan være mer konsensus om hva en organisasjon samlet sett kan klare.

### 3.2.2 Validitet

Validitet handler i stor grad om man måler det man har intensjoner om (Ringdal, 2012). I forskning som dette er det i stor grad kvalitative begreper som gjøres kvantitative. Der er ingen mulighet for å kvalitetssikre om respondenten forstår spørsmålet slik det var tenkt. Det å ha et helhetlig blikk på lærende organisasjoner var sentralt (se kapittel 2.4). Begrepene som

benyttes kan romme mange opplevelser og vekke ulike konnotasjoner hos respondentene. For målgruppen er begrepene som er brukt relativt kjente, men det er alltid en usikkerhet forbundet med tolkningen. I tillegg er det et usikkerhetsmoment i de valgene som er foretatt under operasjonaliseringen av variablene.

Moilanen (2001) hadde fokus på helheten, men man kan ikke være helt sikker på at alle dimensjonene i undersøkelsen gir et fullgodt bilde på aktuell status. Det er et interessant moment i så henseende at denne undersøkelsen og Moilanens (2001) korrelerer svært godt. Dette er undersøkelser som er gjort i ulike land og med over 15 års mellomrom. Dette kan tyde på god ekstern validitet. Noen spørsmål kunne vært endret eller tydeliggjort, men totalt sett kan man anta at «diamanten for lærende organisasjoner» gir et tilfredsstillende bilde av tilstanden i en organisasjon. Moilanen undersøkte flere forskjellige sektorer (bl.a. skole, finans og service) og ga en forventning om hva man kunne finne ved grunnskolen i Bergen kommune.

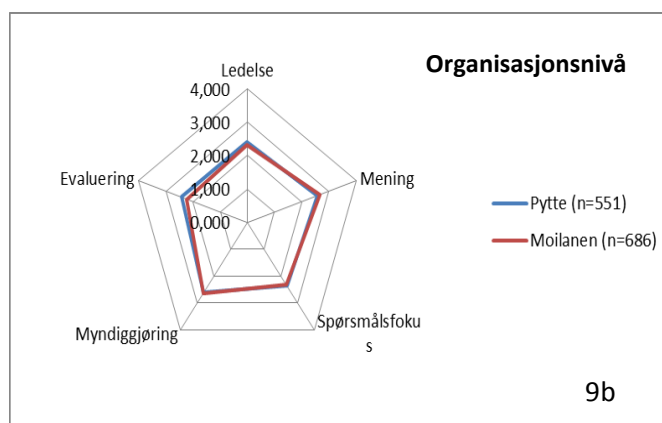
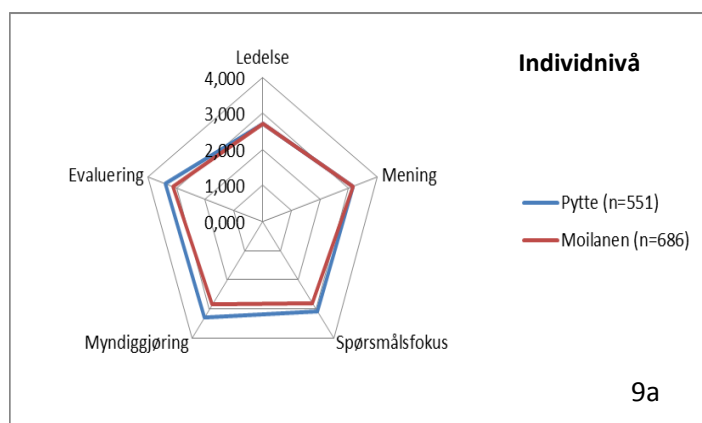
Jeg er selv ansatt i Bergen kommune og balanserer dette opp mot forskerrollen for denne studien. Det er en mulighet for at språkdrakten til utsagn i undersøkelsen kan være farget av mine antakelser om tilstanden i Bergen kommune. For å minimere denne feilkilden har det vært flere konsulenter med i oversettelsen og utarbeidelsen av teksten, både personer med og uten skoleerfaring. Som en del av systemet jeg undersøker, vil mine slutninger om organisasjonen kunne skinne gjennom i analyse av funnene. Gjennom bevisst tilnærming til dette, er personlige meninger kanalisert til eget kapittel (se kapittel 5.1).

### **3.2.3 Sammenstilling av denne studien og Moilanens forskning**

Moilanens (2001) forskning kan sammenlignes med funn fra denne studien. Først vil individnivå og organisasjonsnivå bli sammenlignet hver for seg, deretter kommenteres likheter totalt sett. Svarene er visualisert i pentagonene hvor størrelsen synliggjør hvor på skalaen (0-4) organisasjonene befinner seg.

Tabell 12: Svarfordeling Pytte (denne studien) versus Moilanen (2001)

Individuelt nivå	Pytte (n=551)	Moilanen (n=686)
Drivkrefter - ledelse	2,72	2,72
Mening	3,15	3,15
Spørsmålsfokus	3,07	2,80
Myndiggjøring	3,28	2,84
Evaluering	3,38	3,13
Organisasjonsnivå	Pytte n=551	Moilanen (n=686)
Drivkrefter - ledelse	2,42	2,31
Mening	2,58	2,66
Spørsmålsfokus	2,36	2,31
Myndiggjøring	2,62	2,64
Evaluering	2,44	2,24



Figur 9a: Svarfordeling individ- og 9b: organisasjonsnivå Pytte (denne studien) versus Moilanen (2001)

Tabell 12 og figur 9a og 9b viser individnivået og organisasjonsnivået. Funnene fra denne undersøkelsen spenner henholdsvis fra 2,7 til nærmere 3,4 og fra 2,3 til 2,6. Alle gjennomsnittsverdiene på organisasjonsnivå ligger under individnivået. Dette samsvarer med hovedfunnen til Moilanen (2001). På individnivå er det mening, myndiggjøring og evaluering som har høyest gjennomsnittsverdi. På organisasjonsnivå er det myndiggjøring som har høyest gjennomsnittsverdi, men betydelig lavere enn høyeste verdi på individuelt nivå.

Pentagonene visualiserer at verdiene er lavere på organisasjonsnivå enn på individnivå. Både arealet og utslagene på fokusområdene synliggjør forskjellene. Samsvaret mellom denne



studien og Moilanens kan indikere god både validitet og reliabilitet. Det er stor avstand både i tid og rom mellom undersøkelsen, men individene som arbeider i en organisasjon har trolig mange av de samme forventningene til seg selv og til organisasjonen, på tvers av sektor og land og det tidsrommet som er skissert.



## 4 Empiri og diskusjon

I dette kapittelet vil empiri bli presentert i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Diskusjonen følger datapresentasjonen og er derfor ikke skilt ut i eget kapittel. Samlede funn blir først presentert og diskutert, deretter presenteres empiri og diskusjon i forhold til forskningsspørsmål 1 og 2.

### 4.1 Samlede funn på individnivå

Tabell 13 og 14 viser en samlet oversikt over funn i undersøkelsen. Disse er gruppert etter fokusområde og viser gjennomsnittsverdi, modus og standardavvik. Modus er hyppigst forekommende verdi og sier noe om trykket i besvarelsene. Dette kan være interessant ettersom det er få svaralternativer og kort intervall (hele tall mellom 0 og 4). Samlet modus er 3 gjennom hele undersøkelsen, med unntak av evaluering på individnivå der hyppigst forekommende verdi er 4. Standardavviket viser spredning i verdiene.

Tabell 13: Samlede funn fra undersøkelsen på individnivå

Individnivå	Gj.snitt	Std.avvik	Modus
Drivkrefter - Ledelse	2,72	1,10	3
1: Ledere støtter og oppmuntrer meg i min læring	2,70	1,07	3
6: Jeg føler at min spesialkunnskap blir verdsatt	2,76	1,11	3
11: Vi merker at læring er viktig i vår organisasjon og våre ledere går foran som gode eksempler	2,63	1,10	3
16: Jeg føler at mine ledere verdsetter min læring	2,78	1,09	3
Individnivå	Gj.snitt	Std.avvik	Modus
Meningssøking	3,15	0,92	3
2: Jeg er interessert i å lære nye ting	3,65	0,53	4
7: Jeg ønsker å være involvert i skolens utvikling	3,27	0,90	4
12: Jeg er målrettet i min egen læring	3,17	0,68	3
17: Skolens mål gir min læring og utvikling retning	2,50	1,07	3
Individnivå	Gj.snitt	Std.avvik	Modus
Spørsmålsfokus	3,07	0,74	3
3: Jeg er ikke redd for store forandringer	3,09	0,71	3
8: Jeg kan enkelt endre mine egne standpunkt	2,74	0,74	3
13: For meg er kontinuerlig utvikling viktigere enn rutinearbeid	3,14	0,72	3
18: Jeg kan løse problemer på mange forskjellige måter	3,30	0,69	3

Individnivå	Gj.snitt	Std.avvik	Modus
Myndiggjøring	3,28	0,78	3
4: Jeg lærer fra mine egne og andres feil	3,42	0,71	4
9: Jeg liker å delta på etter- og videreutdanningskurs og utdanne meg selv aktivt	3,30	0,88	4
14: Jeg kan bruke det jeg har lært for å utvikle mitt arbeid	3,32	0,71	3
19: Jeg kan lære og veilede mine kolleger	3,09	0,76	3
Individnivå	Gj.snitt	Std.avvik	Modus
Evaluering	3,38	0,73	4
5: Jeg er oppmerksom på min egen læring og utvikling	3,35	0,82	4
10: Som gruppemedlem er jeg i stand til å vurdere våre egne metoder og resultater	3,21	0,65	3
15: Jeg er fornøyd når jeg lærer nye ting	3,68	0,62	4
20: Jeg støtter og oppmuntrer andre i deres læring	3,27	0,74	3

**Ledelse** er fokusområdet med lavest gjennomsnittsverdi på individnivå. Individenes læring blir verdsatt, dog har dette utsagnet det største standardavviket, og bredden i svarene tyder på ulik oppfattelse av å bli sett av leder. Også opplevelsen av om ledere går foran som gode eksempler, er varierende. Dette utsagnet (spm. 11) har laveste gjennomsnittsverdi for ledelse på individnivå. 17 % av informantene (90 personer) svarer verdien 0 eller 1 på dette utsagnet. Verdibasert ledelse gir store forventninger til lederes evne til å kommunisere mål og visjoner som skaper engasjement. Senge (1990) stiller også store krav til ledere som forbilder (se kapittel 2.2.2). I kapittel 4.5 vil dette bli analysert videre i forhold til Bergen kommunes nye ledelsesmodell.

**Meningssøking** viser individenes motivasjon. Dette er et fokusområde med høye gjennomsnittsverdier. Utsagnet som skiller seg ut er om skolens mål gir individets læring utvikling og retning (spm. 17). Det tyder på et skille mellom individenes og organisasjonens forventninger. Gjennomsnittsverdien for dette utsagnet er over verdien 2, men standardavviket indikerer at informantene har ulik oppfatning. Det er i så måte interessant at modus for utsagnet er 3. Nær 20 % av informantene svarer verdien 0 og 1 for dette utsagnet (94 personer). For mange er skolens mål lite relevant for individets læring. Kanskje i kontrast til dette gir 47 % av informantene (264 personer) verdien 4 på utsagnet om at de *ønsker* å være involvert i skolens utvikling. Det er forskjell mellom individenes *ønske* om å være involvert i utviklingen og i hvilken grad skolens mål *styrer* deres læring. I forhold til

Langfeldts (2011) tanke om at en organisasjons styringslogikk best sees på det individet planet mellom tillit og kontroll, er det en utfordring for skolene som lærende organisasjoner at det er så vidt stort skille mellom organisasjonens og individenes forventninger. Dette henger også sammen med felles visjoner for hvor organisasjonen skal i fremtiden (Senge, 1990). Det vil blant annet være en ledelsesutfordring å samle individene mer om skolens mål (også dette punktet omtales mer i kapittel 4.4).

**Spørsmålsfokus** har også høye gjennomsnittsverdier. Utsagnet om man enkelt kan endre sine standpunkt får lavest verdi (spm. 8). Dobbelkretslæring (Argyris og Schön, 1978) kan være krevende og vil kreve tenkning og bevissthet på system 2 (Kahneman, 2012). Slik sett er det ikke unaturlig at dette utsagnet får lavere gjennomsnittsverdi enn de andre på dette fokusområdet.

Informantene uttrykker endringsvillighet og ser viktigheten av kontinuerlig utvikling. Dette er sentrale momenter for lærende organisasjoner. Informantene er ikke redde for store forandringer og har rikt problemløsningsregister (spm. 18). Ut fra modellen til Kim (1993) starter endring for organisasjonen med endringsvilje og endringsmulighet hos individet. For en lærende organisasjon vil dette trolig være avgjørende.

**Myndiggjøring** uttrykker læringsvilje på individnivå. Her er alle verdiene over 3 og dette er et svært sentralt fokusområde for lærende organisasjoner. Teamlæring, det å lære i fellesskap, har mye tilfelles med dette området. 85 % av informantene (470 personer) gir verdien 3 eller 4 på utsagnet om de kan lære og veilede kolleger. Satt i sammenheng med momentene om skolens måls innvirkning på individets læring kan det tyde på at skolene består av ulike grupperinger og at skolen ikke fremstår som en enhetlig gruppe.

**Evaluering** har høye gjennomsnittsverdier. Dette peker i retning av at mange lærere har stor tiltro til egen evaluering. Utsagn et om man er fornøyd når man lærer nye ting (spm. 15), har undersøkelsens høyeste gjennomsnittsverdi på 3,68. 73 % av informantene gir verdien 4 på dette utsagnet (405 personer). I dette ligger et evalueringsperspektiv og er positivt på individnivået. Det indikerer et stort ønske om, og tilfredshet ved å lære. Det kan være interessant å sammenligne verdiene på utsagnet om at man som gruppemedlem kan evaluere gruppens egne metoder med utsagnet om skolens mål gir individets læring og utvikling retning (spm 10 og 17). I begrepet evaluering kan man tenke at det inngår en dimensjon om å

se nytten av det man har utført og eventuelt korrigere det som man ser som mindre hensiktsmessig. Som gruppe medlem ser individene nytten av å evaluere sitt arbeid, men likevel er skolens mål relativt lite styrende for læring og utvikling. Da kan en mulig slutning være at «gruppe» relateres til de lærerne man arbeider tett med og ikke nødvendigvis skolen som gruppe eller organisasjon. Avviket kan sees i sammenheng med teorier om at skolen er et løst sammenkoblet system (se kapittel 2.3.3). Dette kan antas å være en utfordring for lærende organisasjoner. Senge (1990) vektlegger systemtenkning og viktigheten av at alle finner sin rolle i helheten.

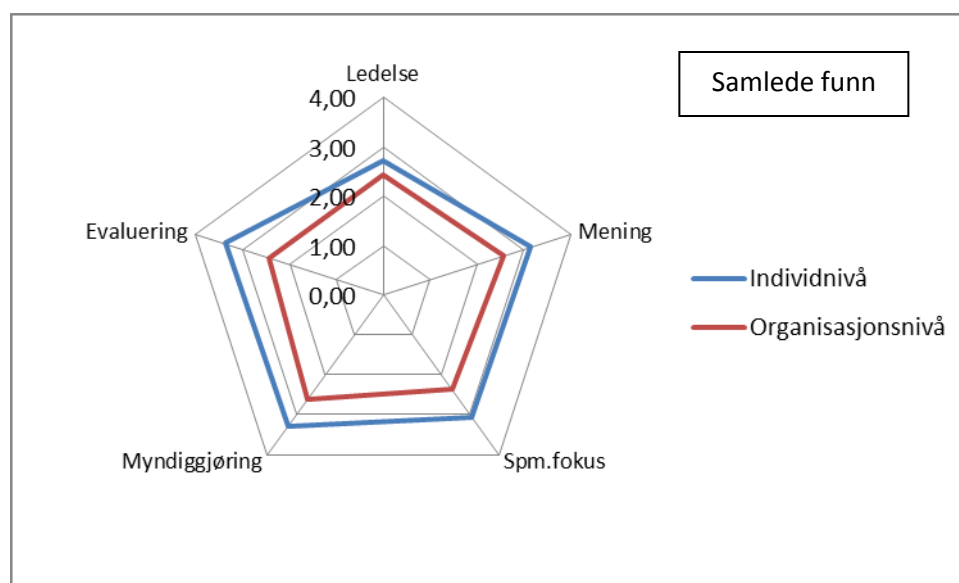
## 4.2 Samlede funn på organisasjonsnivå

Tabell 14: Samlede funn fra undersøkelsen på organisasjonsnivå

Organisasjonsnivå	Gj.snitt	Std.avvik	Modus
Drivkrefter - ledelse	2,42	1,01	3
21: Læringsmulighetene for hele organisasjonen blir systematisk utviklet	2,35	0,96	3
26: Vi legger ned mye energi på å bli en lærende organisasjon	2,77	1,07	3
31: Kollegiet gis svært gode muligheter for læring	2,45	0,94	3
36: Vi forsøker kontinuerlig å identifisere hindringer for læring	2,12	0,98	2
Organisasjonsnivå	Gj.snitt	Std.avvik	Modus
Meningssøking	2,58	1,01	3
22: Læring i vår organisasjon er ledet av hva som er viktigst for at vi skal lykkes best mulig	2,46	0,98	3
27: Våre felles bilder av fremtidig utvikling styrer læringen i vår organisasjon	2,37	1,02	3
32: Læring og utvikling blir verdsatt i vår organisasjon	2,78	0,97	3
37: Det å kunne lære blir sett på som et viktig suksesskriterium på vår skole	2,69	1,03	3
Organisasjonsnivå	Gj.snitt	Std.avvik	Modus
Spørsmålsfokus	2,36	1,02	3
23: Hindringer for læring blir fjernet i vår organisasjon	2,12	0,94	2
28: Vi diskuterer endringer og følgene av dem i god tid	2,09	1,08	2
33: Vi forstår at å lære nye ting ikke skjer plutselig og av seg selv, uten bruk av ressurser	2,85	0,98	3
38: Det er akseptert at det er vanskelig å forlate gamle arbeidsmåter og tankemønstre	2,38	0,89	3

Organisasjonsnivå	Gj.snitt	Std.avvik	Modus
Myndiggjøring	2,62	1,05	3
24: Læring er helt sentralt for vårt arbeid	3,10	0,98	4
29: Læring hos oss er veldig allsidig: vi lærer av hverandre, fra vårt arbeid, gjennom lesing, kurs, erfaring, av feil, gjennom diskusjon osv.	2,67	1,05	3
34: Kritisk tenkning og aktiv jakt på forskjellige utviklingsveier er verdsatt	2,37	1,02	3
39: Vi blir veiledet til å mestre nye prosesser og teknikker	2,32	0,99	3
Organisasjonsnivå	Gj.snitt	Std.avvik	Modus
Evaluering	2,44	1,07	3
25: Våre utviklingsmål er ikke bare tomme ord, fordi de blir brukt	2,58	1,00	3
30: Gode utfall fra læring og utvikling blir verdsatt hos oss	2,83	0,94	3
35: Utviklingssuksesser blir belønnet i vår organisasjon	1,98	1,05	2
40: Individuer og team blir oppmuntret til å evaluere sin egen utvikling.	2,36	1,10	3

Hovedpunktene fra denne fremstillingen kan visualiseres i pentagonen i figur 10:



Figur 10: Samlet oversikt over funn for grunnskolen i Bergen kommune

**Ledelse** på organisasjonsnivå ligger nærmere gjennomsnittsverdiene for ledelse på individnivå enn de andre fokusområdene. Lavest verdi har utsagnet om å identifisere hindringer for læring (spm. 36). Modus for dette utsagnet er 2 og 23 % av informantene (127 personer) gir verdien 0 eller 1. Dette kan sees i sammenheng med fokusområdet evaluering på individnivå. Der er informantene i hovedsak svært positive i forhold til å evaluere egen

læring. I dette ligger det trolig et element av å identifisere egne hindringer for læring. Svært mange er fornøyd når de lærer nye ting (spm. 15), noe som kan indikere et fokus på egne læringshinder. Det er interessant at det ikke sammenfaller med skolens arbeid med hinder for læring. Dette kan henge sammen med at lærerne som gruppe ikke føler samme utfordringer som skoleorganisasjonen som helhet.

**Meningssøking** på organisasjonsnivå tar for seg felles visjoner og strategi for utvikling. På utsagnet om felles bilder av fremtidig utvikling styrer læringen i vår organisasjon (spm 27), er gjennomsnittsverdien sammenlignbar med utsagnet om organisasjonens mål gir individets læring retning (spm. 17). Gjennomsnittsverdiene for disse utsagnene er svært like og kan tyde på at individets læring og utvikling er løst koblet med organisasjonens. Høyeste gjennomsnittsverdi på dette fokusområdet er om læring og utvikling blir verdsatt i *organisasjonen* (spm. 32). Dette har samme verdi som utsagnet om *individets* læring og utvikling blir verdsatt (spm. 17). En mulig årsakssammenheng kan være at individene på dette punktet føler seg direkte berørt, selv om utsagnet gjelder på organisasjonsplan. Dette til forskjell fra utsagnet om skolens *mål* styrer individets utvikling og læring. Verdsattelse av læring kan være både fra over- og sideordnet nivå. Ettersom gjennomsnittsverdiene divergerer så vidt mye mellom verdsattelse av læring og om individene støtter og oppmuntrer andre i deres læring (spm. 20 vs. 32), kan man anta at mange informanter henspiller på overordnet nivå. Om læring og utvikling blir verdsatt, kan være et kultur- og ledelsesspørsmål.

**Spørsmålsfokus** på organisasjonsnivå handler om organisasjonens kultur og struktur for læring. Undersøkelsens nest laveste gjennomsnittsverdi er på utsagnet om man diskuterer endringer og følgene av dem i god tid (spm. 28). 27 % av informantene (147 personer) svarer verdien 0 eller 1 på dette utsagnet og 7 % gir verdien 4. Det kan tyde på at skolene ikke har dette har en innarbeidet praksis med å diskutere endringer før de inntreffer. I forhold til Senges (1990) tanker om felles visjon som moralsk diskusjon om fremtiden, kan skolene ha et forbedringspotensial i å involvere individene i organisasjonen om hva endringer vil føre til for dem. Felles visjon behøver ikke å forstås som kun selvvalgte visjoner, men å kunne gjøre uunngåelige endringer fra ytre påvirkning til organisasjonens egne prosesser. I dette kan det ligge å finne organisasjonens egen strategi, også på endringer som ikke er styrt av dem selv.



**Myndiggjøring** handler om trening av prosesser og teknikker og å bruke læring til utvikling. Spørsmål 24 har gjennomsnittsverdi som er en del høyere enn de andre innen dette fokusområdet (spm 24: Læring er helt sentralt for vårt arbeid). Her kan det være en feilkilde for svaret hvordan spørsmålet har blitt oppfattet av lærere i skolen. Å bidra til læring er en lærers kanskje fremste oppgave, og læring *er* derfor svært sentralt. På utsagnet om individene blir veiledet (spm. 39), er gjennomsnittsverdien relativt lav. Kollegaveiledning (Lauvås, Lycke og Handal, 1996) er et innarbeidet begrep i skolen, men brukes i varierende grad. Tidspress oppgis ofte som grunn for at disse prosessene blir nedprioritert (Størkersen og Solem, 2010). Tidspresset kan også belyse gjennomsnittsverdien for utsagn 34 om kritisk tenkning og aktiv jakt på utviklingsveier. Dette er tidkrevende disipliner og krever bruk av felles tid. Bergen kommune satser også på «tett-på-ledelse» og «skolevandring», hvor ledere samhandler med lærerne om praksis. Det er relativt nylig innført i Bergen og kan ha potensiale som metode for å veilede og støtte lærere i deres arbeid (Bergen kommune, 2012).

**Evaluering** har høyest gjennomsnittsverdi i undersøkelsen på individnivå (3,38), på organisasjonsnivå er den betydelig lavere (2,44). Dette fokusområdet er viktig for læringssirkelens gang (Kofman, 1992 i Kim, 1993; Well, 1999 i Langfjæran et al., 2009). Vurderingen av hvilke følger handlinger får, er sentralt i evaluering og dermed som bakgrunn for nye handlinger. Dette kan tyde på at effekten av evaluering på organisasjonsnivå ikke er like stor som på individnivå. Det er stor forskjell på verdiene på spørsmål 30 og 35. Valørene skiller på om utvikling blir verdsatt eller belønnet. På spørsmål om utvikling blir verdsatt er gjennomsnittet 2,83, mens på spørsmål om det blir belønnet er gjennomsnittsverdien 1,98. «Verdsatt» kan henspille på både ledelse og kolleger, mens «belønnet» kan henspille på ledelse. Dette vil da indikere at ledelsen har et begrenset repertoar for belønning. Størkersen og Solem (2010) oppsummerer i sin undersøkelse at lærerne ønsket seg mer tilbakemelding.

### **4.3 Oppsummering av samlede funn**

Ledelse på individnivå har større spredning og lavere gjennomsnittsverdier enn de andre fokusområdene på individnivå. Organisasjonens mål er kun i begrenset grad retningsgivende for individenes læring og utvikling. Dette står i kontrast til at en stor andel av lærerne ønsker sterkt å være involvert i skolens utvikling. Denne avstanden kan være en utfordring i forhold

til *felles holdning* i en lærende organisasjon. Individene er generelt lite redde for endringer og lærerne svarer at de *kan lære og veilede* kolleger. Dette er i forhold til Senge (1990) gode utgangspunkt for lærende organisasjoner. På individnivå er det høye gjennomsnittsverdier for evaluering. Det tyder på at organisasjonsmedlemmene ser nytten i å evaluere egen praksis og at dette bidrar til deres læring.

På organisasjonsnivå er det lave verdier på indentifisering av læringshindre og om endringer diskuteres i god tid. Disse momentene representerer trolig en utfordring for organisasjonens arbeid med utvikling. Felles bilder av fremtiden og organisasjonens mål er lite retningsgivende for lærernes læring og utvikling. Dette kan tyde på lavt eierforhold til skolens mål, men individene har generelt høy læringsvilje (jfr. meningssøking og evaluering på individnivå, se kapittel 4.1). Det burde dermed ligge til rette for å benytte lærernes læringsvilje til utviklingen av skolen i større grad. Lærerne blir i liten grad veiledet til å mestre nye teknikker. En årsak til dette kan være at det blir avsatt lite tid til dette i skolens utviklingsplaner (Størkersen og Solem, 2010).

Ut fra dette kan det tyde på at lærernes læring og utvikling i begrenset grad er koblet til skolen som organisasjon. Individenes forventninger forenes trolig ikke i organisasjonens. Man kan anta at grupperingen av lærere i organisasjonene fremstår som en lærende under-organisasjon. Dette med bakgrunn i at individene oppfyller mange av prinsippene som er avgjørende for lærende organisasjoner. Flere av utsagnene henspiller til hvordan individene behandler sine kolleger. I omgivelsene for individene vil kolleger være sentrale for tilbakemelding. Slik sett kan man anta at læringssyklusen for mange individer og grupper holdes i gang, men om man utvider til organisasjonen som helhet er der utfordringer med tanke på fellesgjøring. Det ser ut til at det brukes for lite tid og engasjement rundt å gjøre mål og forventninger til felleseie for hele organisasjonen. Likedan er det tilsynelatende lite fokus på å bearbeide endringer i fellesskap. Under-organisasjonen av lærerne er ikke en komplett organisasjon, men viser at individenes læring og utvikling kan være frikoblet organisasjonens samlede læring (videre diskusjon rundt dette aspektet i kapittel 5.1).

#### 4.4 Etterlever grunnskolen i Bergen kommune «prinsippene» for lærende organisasjoner?

«Prinsippene» for lærende organisasjoner som blir lagt til grunn for denne studien er utledet i kapittel 2.4.1. Definisjonen som der er presentert er omarbeidet inn i tabell 15. I tabellen er noen hovedfunn fra datamaterialet satt inn i tabellen for å se sammenhenger mellom prinsippene og grunnskolen i Bergen kommune som organisasjon.

Tabell 15: Funns fra Bergen kommune satt sammen med «prinsippene» for lærende organisasjoner

«Prinsipper» for lærende organisasjoner		Gj.snitts-verdi		Bergen kommune i denne studien
<b>Ledelse</b>	<i>Bevisst administrert organisasjon med læring som en vital komponent i dens verdier, visjoner og mål. Investerer i lederskap for å støtte enkeltindividet.</i>	Ind	2,72	17 % svarer 0 eller 1 på utsagnet om ledere går foran som gode eksempler. Individene føler i begrenset grad at ledere verdsetter deres læring.
		Org	2,42	Laveste verdier på identifisering av læringshinder og om læringsmulighetene blir systematisk utviklet. Det er muligens uforløst potensiale i å øke felles eierforhold til pågående og kommende utfordringer i organisasjonen.
<b>Meningssøking</b>	<i>Investerer i lederskap for å støtte enkeltindividets søken etter mening, å redusere individuelle hindringer. Læring som vital komponent i dens hverdagslige drift.</i>	Ind	3,15	Organisasjonens mål er i begrenset grad retningsgivende for individene, men på den annen side svarer 47 % verdien 4 for om de ønsker å være involvert i skolens utvikling. Det ser ut til å være avstand mellom skolens mål og individenes.
		Org	2,58	Felles bilder av fremtidig utvikling styrer læringen i begrenset grad. Læring blir verdsatt.
<b>Spørsmålsfokus</b>	<i>Eliminerer strukturelle hindringer for læring.</i>	Ind	3,07	Individene er ikke redde for forandringer. Resultatene tyder på stor læringsvilje og evne hos lærerne. Dette kan anses som viktig for lærings sirkler i lærende organisasjoner (Senge, 1990; Kim, 1993).
		Org	2,36	Det er lave gjennomsnittsverdier på håndtering av læringshindre og diskusjon rundt endringer og følgene av dem. Det kan tyde på at eierforholdet og utnyttelsen av organisasjonens handlingsrom er brukt i begrenset grad.

<b>Myndiggjøring</b>	<i>Skaper muliggjørende strukturer som tar vare på læring og utvikling.</i>	Ind	3,28	85 % svarer verdien 3 eller 4 på om de kan lære og veilede kolleger. Dette gir gode indikasjoner for teamlæring som er sentralt i Senges (1990) disiplin for lærende organisasjoner.
		Org	2,62	Informantene blir i begrenset grad veiledet i nye teknikker. 20 % svarer verdien 0 eller 1 for dette utsagnet. Kritisk tenkning og aktiv jakt på utviklingsveier blir verdsatt i begrenset grad. Læring fremstår likevel som sentralt for informantenes arbeid.
<b>Evaluering</b>	<i>Tilrettelegger for personlig læring, tilbakemeldinger og nyttegjøring av læringsutbytte gjennom evaluering.</i>	Ind	3,38	73 % svarer verdien 4 på om man er fornøyd ved å lære nye ting. Dette tyder på stor glede over å lære og kan antyde stor grad av evaluering av individuelle prestasjoner. Det er høye gjennomsnittsverdier for å oppmuntre andre i sin læring og for å evaluere gruppens metoder og resultater. Disse momentene kan antas å være svært viktige for å fullføre lærings sirkelen både på individ- og organisasjonsplan (Kim, 1993).
		Org	2,44	Læring blir verdsatt og utviklingsmål blir brukt og forblir ikke bare tomme ord. Undersøkelsens laveste gjennomsnittsverdi er på utsagnet om utviklingssuksesser blir belønnet. 28 % svarer verdien 0 eller 1 for dette utsagnet. Det kan se ut som om skolene har et begrenset repertoar for belønning. Belønning av utvikling er et kjennetegn for lærende organisasjoner (Skalde og Skaret, 2005).

Tabell 15 viser forskjeller på individ- og organisasjonsnivå, men at alle fokusområdene har gjennomsnittsverdier på øvre halvdel av skalaen (0-4). Det er godt samsvar mellom svar på individ- og organisasjonsnivå og differansen er i stor grad forventet med bakgrunn i Moilanens forskning (Moilanen, 2001).

Denne studien reflekterer 20,45 % av lærerne i Bergen kommune og ut fra den som er trukket frem tidligere, kan man på et overordnet plan si at grunnskolen i Bergen kommune etterlever «prinsippene» for en lærende organisasjon. I de følgende kapitlene vil flere nyanser i bildet belyses og drøftes, men ut fra premissene som er definert i denne oppgaven, kan man besvare oppgavens problemstilling med at grunnskolen i Bergen kommune *er* en lærende organisasjon. Hvor lærende den er, blir drøftet i neste kapittel.

#### 4.5 Hvor lærende er grunnskolen i Bergen kommune?

I dette kapittelet presenteres forskjeller innad i Bergen kommune. Deretter studeres fokusområdet drivkrefter og flere aspekter ved ledelse ved å kombinere spørsmålene på en annen måte enn operasjonaliseringen i spørreskjemaet. Bergen kommune innførte ny ledelsesmodell i 2010 og noen aspekter rundt denne endringen presenteres og diskuteres. To av spørsmålene i undersøkelsen er svært overlappende med Medarbeiderundersøkelsen for Bergen kommune fra 2013 og disse blir sammenlignet. Avslutningsvis vises og analyseres funn relatert til «lært hjelpeløshet».

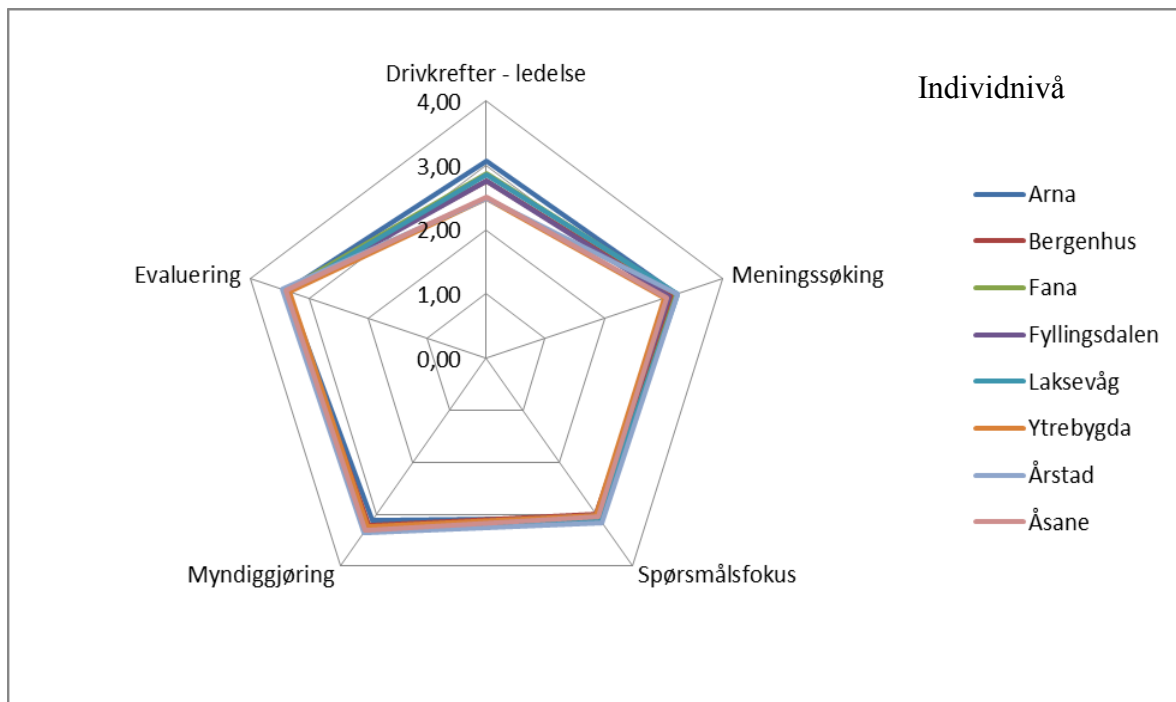
Det er relativt små forskjeller på individnivå innad i Bergen kommune. Høyeste verdi er uthevet og laveste er kursivert i tabell 16.

Tabell 16: Alle bydelene på individnivå. Høyeste verdi er uthevet, laveste kursivert

	Individnivå							
	Arna	Berghus	Fana	Fyllingsdalen	Laksevåg	Ytrebygda	Årstad	Åsane
Drivkrefter - ledelse	<b>3,07</b>	2,76	2,86	2,75	2,86	2,49	2,49	2,51
Meningssøking	3,21	3,14	3,21	3,09	<b>3,24</b>	3,01	3,23	3,05
Spørsmålsfokus	3,07	2,99	3,12	3,02	3,09	3,02	<b>3,16</b>	3,05
Myndiggjøring	3,12	3,22	3,32	3,27	3,31	3,24	<b>3,36</b>	3,30
Evaluering	3,38	3,40	3,39	3,36	3,35	3,33	<b>3,45</b>	3,39

Resultatene som er oppsummert i tabell 16 visualiseres i figur 11. Mange av linjene er overlappende, men på fokusområdet «ledelse» vises spredningen. Standardavviket på ledelse på individnivå er 0,98. Bredden i svarene på bydelsnivå vises tydelig i figur 11. Det er interessant at alle bydelene er så vidt overlappende på alle andre fokusområder. Disse områdene på individnivå handler i hovedsak om individene som subjekt. Det er *deres* meninger og tanker rundt egen læring og egen organisasjon som er i fokus. Det kan dermed se ut til at lærerne fremstår som en relativt ensartet gruppe. For ledelse på individnivå skal individene uttrykke hvordan de blir *behandlet* av ledelsen og her varierer svarene adskillig mer. Figur 11 viser dette resonnementet.

Alle bydelene i undersøkelsen har gjennomsnittsverdier over 3,0 på meningssøking, spørsmålsfokus, myndiggjøring og evaluering (3,01 på meningssøking Ytrebygda og 3,45 på evaluering Årstad). På ledelse varierer verdiene fra 2,5-3,0 (2,5 Ytrebygda og 3,0 Arna).

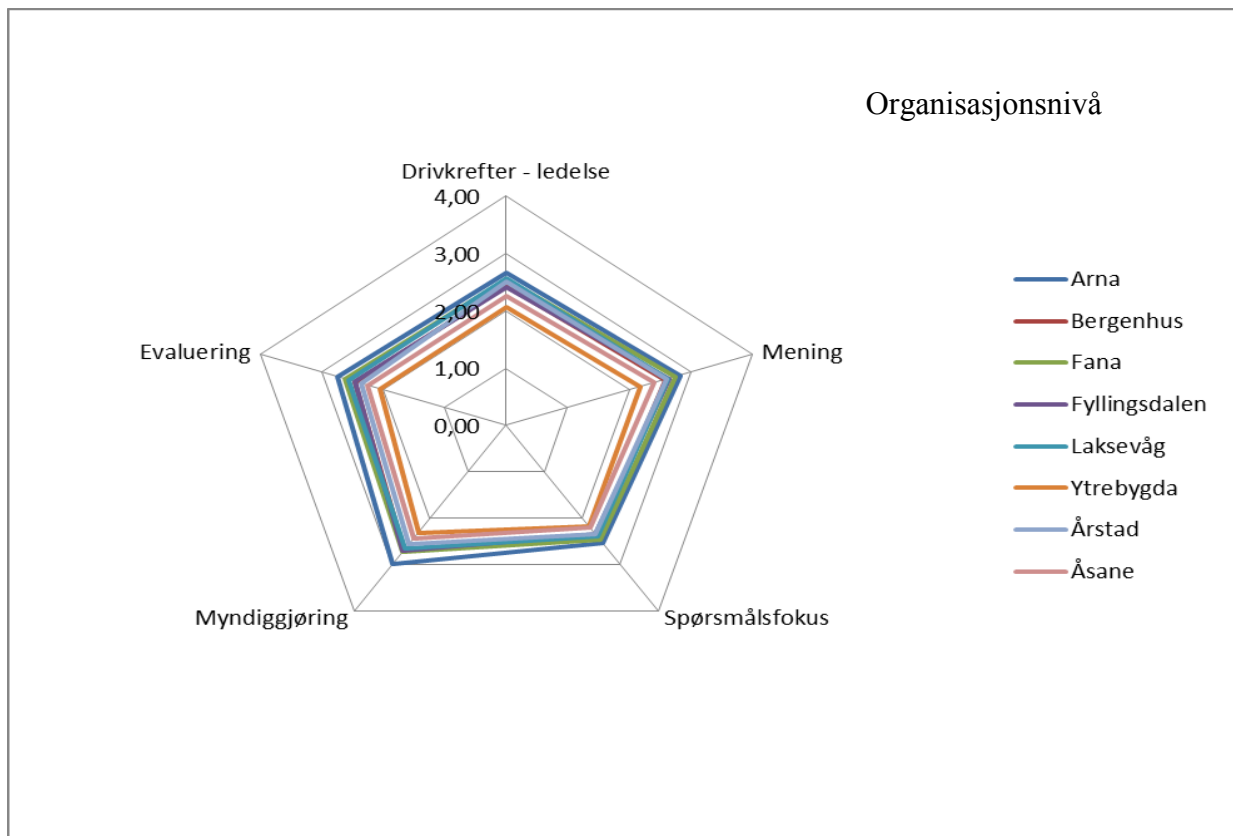


Figur 11: Alle bydelene på individnivå

På organisasjonsnivå er alle gjennomsnittsverdier under 3,0. Tabell 17 viser at det er større spredning i svarene på organisasjonsnivå. Dette blir visualisert i figur 12. Der ser man en tendens til at fokusområdet spørsmålsfokus er svakere enn de andre. Spørsmålsfokus handler om nysgjerrighet og om å lære sammen. Det kan se ut til at skolene kan håndtere endringer tydeligere og diskutere dem bedre for å øke eierforholdet til endringene blant alle i organisasjonen.

Tabell 17: Alle bydelene på organisasjonsnivå. Høyeste verdi er uthevet og laveste kursivert

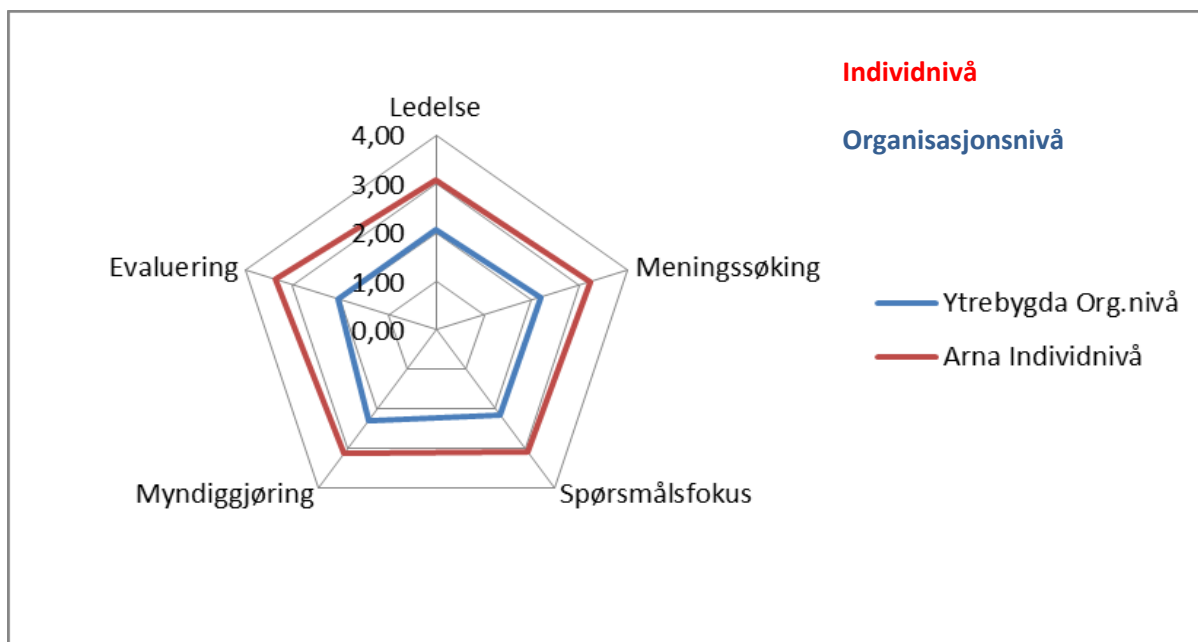
Organisasjonsnivå								
	Arna	Bergenhus	Fana	Fyllingsdalen	Laksevåg	Ytrebygda	Årstad	Åsane
Drivkrefter - ledelse	<b>2,66</b>	2,43	2,55	2,41	2,57	2,06	2,52	2,27
Mening	<b>2,83</b>	2,58	2,75	2,65	2,63	2,19	2,60	2,41
Spørsmålsfokus	<b>2,54</b>	2,41	2,47	2,35	2,40	2,17	2,36	2,21
Myndiggjøring	<b>2,98</b>	2,69	2,73	2,71	2,65	2,31	2,56	2,44
Evaluering	<b>2,73</b>	2,45	2,63	2,46	2,55	2,06	2,34	2,26



Figur 12: Alle bydeler på organisasjonsnivå

Bydelene hver for seg på organisasjonsnivå skårer forholdsvis stabilt, men innbyrdes forskjellig. I figur 12 vises dette ved at pentagonene passer inni hverandre. Man ser ikke det samme mønsteret som på individnivå. Hver bydel har et tilsynelatende et relativt likt syn på sin organisasjon. Skolene er organisert i bydeler med egne områdeledere som er rektors overordnede. Om dette kan være en del av forståelseshorisonten, ligger utenfor denne oppgaven å undersøke.

Høyeste gjennomsnittsverdi fra en bydel på individnivå og laveste på organisasjonsnivå, vist i figur 13, kan visualisere forskjeller innad i Bergen kommune. Pentagonenes størrelse påpeker momentet om at individenes forventninger til læringsmiljø ikke samsvarer med organisasjonens.



Figur 13: Forskjeller innad i Bergen kommune, individnivå vs. organisasjonsnivå

Bergen kommune har endret ledelsesmodell fra 2010 med avdelingsledere inkludert i ledelsen. Det er et uttalt mål i «Kvalitetsmeldingen» fra Bergen kommune i 2011 at den nye ledelsesmodellen skal bidra til utviklingen av lærende skoler. Bergen kommune skårer likt med Moilanens (2001) studie på ledelse på individnivået, men noe høyere på organisasjonsnivå. De yngste lærerne har verdier marginalt over resten av utvalget, men det kan ikke antas en klar tendens i denne retningen (se tabell 18).

Tabell 18: Ledelse på individnivå fordelt etter respondentenes alder

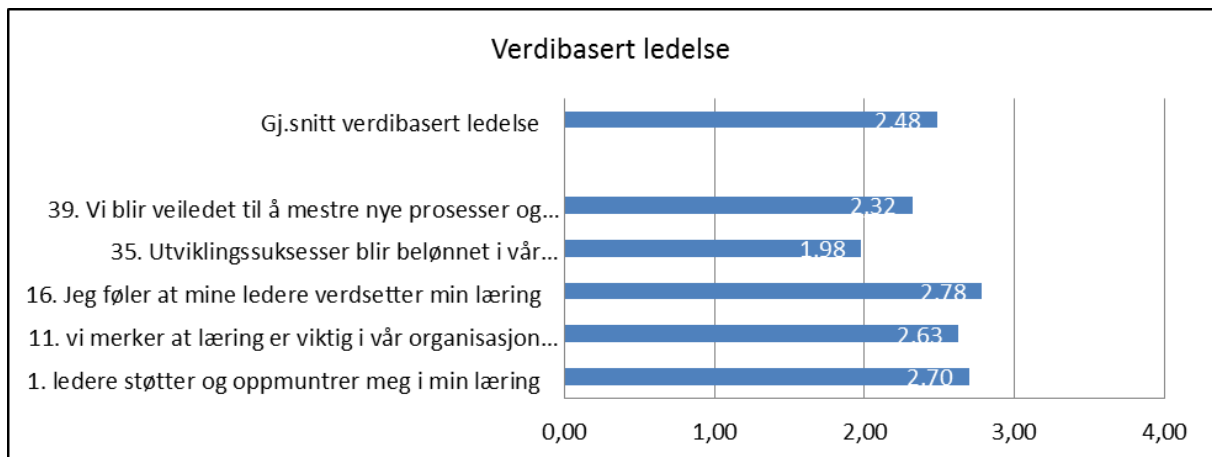
Alder	Ind.nivå	Org.nivå
under 35	2,88	2,51
35-44	2,69	2,31
45-54	2,56	2,41
over 55	2,78	2,56
Gjennomsnitt	2,72	2,42

I dokumentet « Sammen for kvalitet» (Bergen kommune, 2012) fokuseres det på målene for grunnskolen i perioden 2012/2013 til 2015/2016. Satsingsområdene er: lesing som grunnleggende ferdighet, realfag med særlig fokus på regning som grunnleggende ferdighet



og kommunikasjon. I arbeidet med satsingsområdene legges det vekt på noen støttefunksjoner. Disse er klasseledelse, vurdering, sosial kompetanse og psykososialt læringsmiljø, skolen som lærende organisasjon og pedagogisk ledelse. Utviklingen av skolen som lærende organisasjon presenteres som et ledd i å nå målene for elevarbeidet. Det kan være naturlig ettersom skolen er til for elevene. Likevel er der mål og standardiseringer som krever alle skolenes oppmerksomhet og kanskje gjør individenes initiativ for organisasjonsutvikling mindre viktig. Skolen som lærende organisasjon blir beskrevet som en støttefunksjon. Dette kan stå i kontrast til at utviklingen i bergensskolen baseres på ubrutte læringsløyper (Bergen kommune, 2012). Begrepsbruken kan virke forvirrende i forholdet til ordparet makt og tillit. Makt kunne stå for mål skolene skal etterleve styrt ovenfra og tillit kunne stå for skolen som lærende organisasjon hvor individenes opplevelse er viktig. Det behøver ikke å være dette som er ment, men begrepsbruken kan fremstå som utydelig i forhold til grunnleggende prinsipper for lærende organisasjoner (se kapittel 2.4.1). I «Sammen for kvalitet» (Bergen kommune, 2012) påpekes det at utviklingstiltak må få tid til å virke før nye tiltak initieres. Funn i denne undersøkelsen peker i retning av at det er en mangelfull fellesskapsfølelse for skolenes mål og at disse i begrenset grad styrer individenes læring og utvikling. Ut fra dokumentet ligger det til rette for at skolene i større grad bør benytte handlingsrommet sitt mer og fokusere på hvordan utviklingen skal være på *sin* skole.

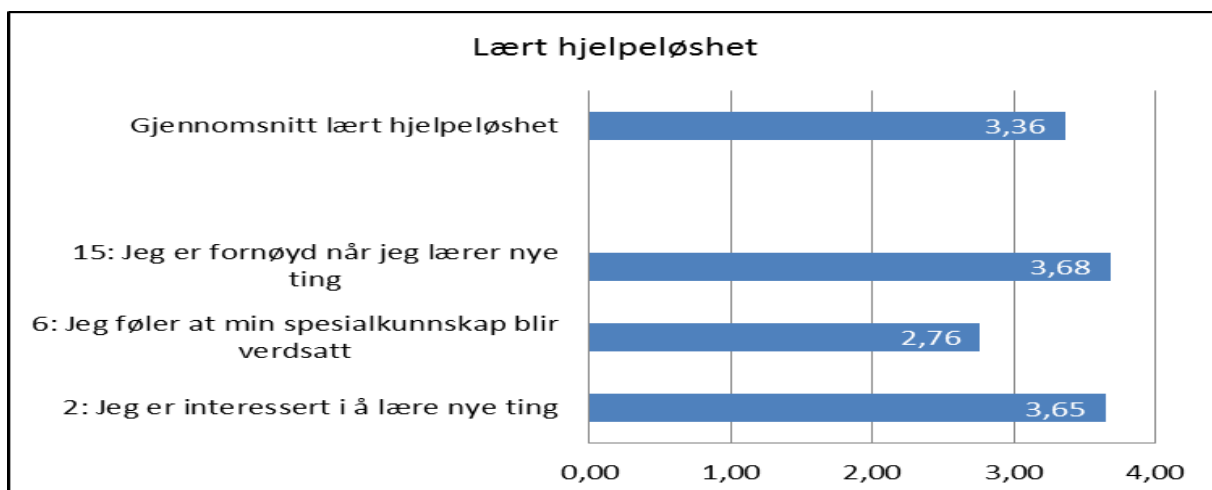
Ledelse på individnivå og organisasjonsnivå kan uttrykke i hvilken grad organisasjonen blir ledet totalt sett, og hvordan de lærende individene ledes. Dette kan også sammenholdes med verdibasert ledelse som setter krav til ledelsens verdiforankring og forventninger til organisasjonens medlemmer (Busch, 2011). Sentrale spørsmål i undersøkelsen som setter fokus på denne kulturen kan være de fem spørsmålene som er stilt opp i figur 14.



*Figur 14: Spørsmål relatert til verdibasert ledelse*

Når en sammenholder med funnene for verdibasert ledelse er det belønning av utviklingssuksesser som har lavest gjennomsnittsverdi (1,98). Dette kan understøtte at kulturen for fokus på utvikling innad på skolene ikke er fullt ut etablert. Skalde og Skaret (2005) fokuserer på belønning som sentralt for lærende organisasjoner (se også kapittel 2.3). Oppmuntrende ledelse trekkes frem som viktig for lærende organisasjoner og at ledere går foran som gode eksempler (bl.a. Moilanen, 2001; Skalde og Skaret, 2005).

«Lært hjelpeløshet» er et begrep hvor individene i en organisasjon kan resignere og overlate initiativ og utvikling til andre enn seg selv (Seligman, 1992; Senge, 2006). Noen utsagn fra undersøkelsen som setter fokus på interesse for læring og tilfredshet ved læring, kan være dem som er vist i figur 15.



Figur 15: Spørsmål relatert til lært hjelpeløshet

«Lært hjelpeløshet» som fenomen belyser om respondentene føler seg hemmet av skolestrukturen og ikke har initiativ selv. Her er samlet verdi 3,36 og dette kan tyde på at det individuelle pågangsmotet er tydelig tilstede, altså at høy skår antyder lav forekomst av «lært hjelpeløshet». Lærere har stor grad av frihet i mye av yrkesutøvelsen og kan belyses ytterligere i forhold til kapittel 2.3.3. Likevel peker disse svarene kun på at initiativet er til stede på individnivå. En antakelse for lærende organisasjoner er at dersom alle har denne pågangen for utvikling, ligger forholdene til rette for læring også på organisasjonsnivå (se kapittel 2.2).

#### 4.5.1 Oppsummering av forskningsspørsmål 1

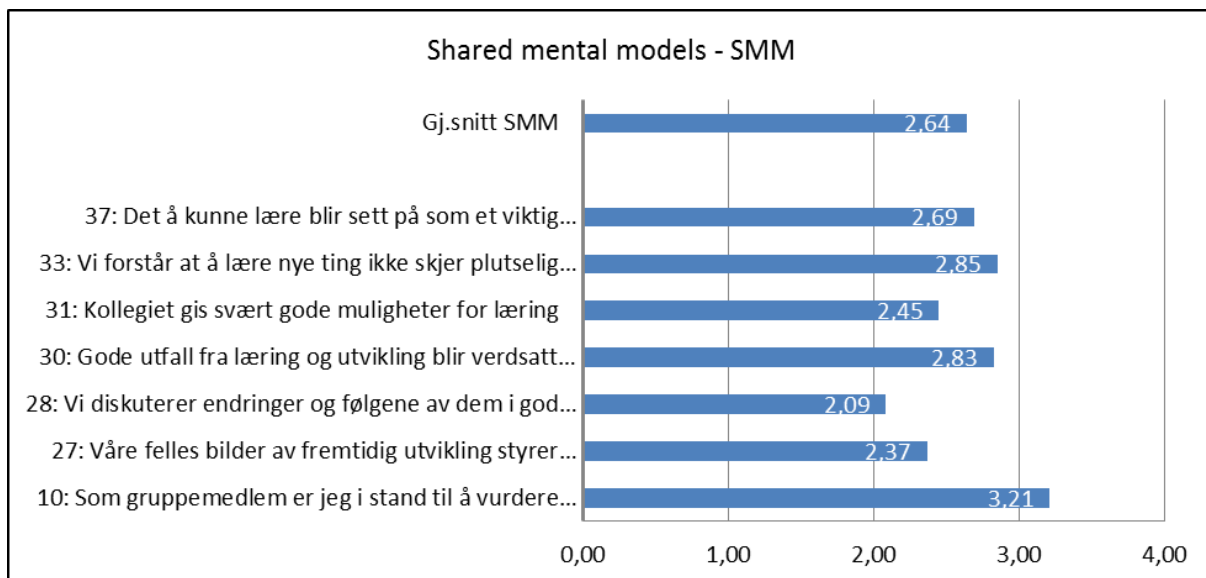
Forskningsspørsmål 1 var «hvor lærende er grunnskolen i Bergen kommune». Oppsummert kan man si at den etterlever mange grunnleggende prinsipper for lærende organisasjoner. Samlet sett er det ledelse på individnivået som har størst variasjon. De andre fokusområdene er i all hovedsak overlappende. Det er interessant at svarene i stor grad er overlappende for alle fokusområdene på individnivå, bortsett fra på ledelse. Dette tyder på at lærerne har relativt uniformt syn på egen læring og utvikling, mens hvordan de som lærende blir ledet og påvirket, varierer. På organisasjonsnivå er det også et interessant aspekt ved at hver bydels pentagon er forholdsvis mindre enn hverandre på alle fokusområdene (se figur 12).

Grunnskolen i Bergen kommune er organisert med egne områdeledere som rektors overordnede på hver bydel, men om dette har innvirkning på resultatene ligger utenfor denne studien å belyse. Skolen som lærende organisasjon er formulert som en støttefunksjon i «Sammen for kvalitet» fra Bergen kommune (Bergen kommune, 2012). Det kan fremstå noe utydelig hvilke virkemidler som er rådende for hvordan skolene utformer mål og etterlever dem. Skolene skårer lavt på belønning av utviklingssuksesser, samtidig blir individenes læring verdsatt. Det kan tyde på lite repertoar for belønning. Individene har tydelig pågangsmot og initiativ for å lære. Dette antas å være viktige forutsetninger for lærende organisasjoner.

#### **4.6 Hvilken læring skjer i grunnskolen?**

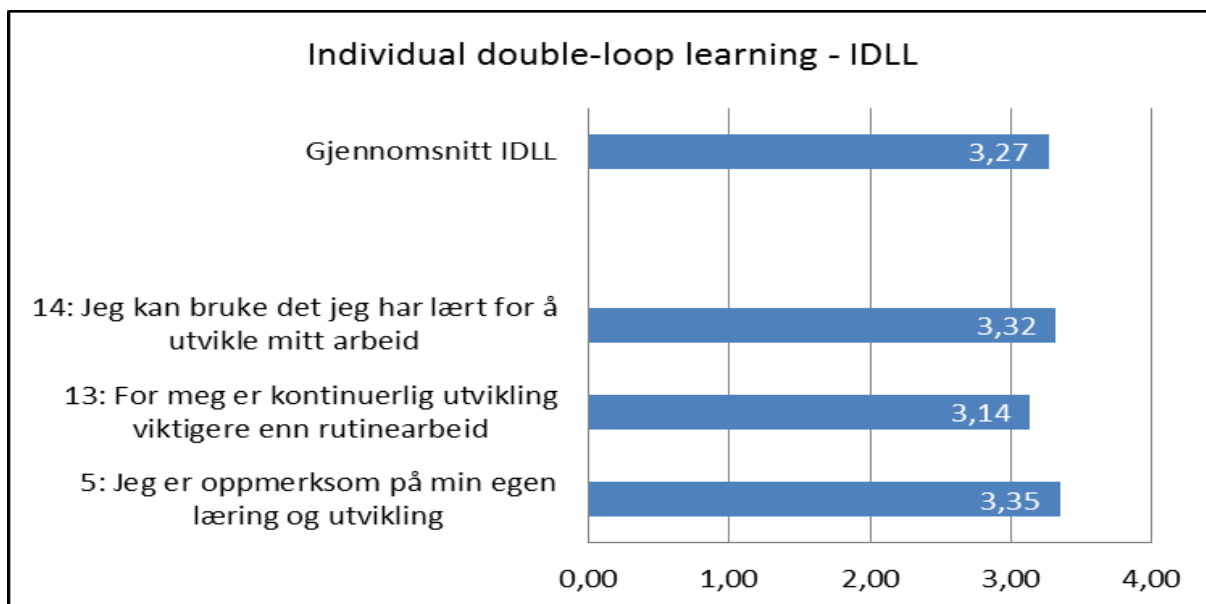
I dette kapitlet trekkes det frem flere sammenstillinger av spørsmål i undersøkelsen som kan belyse hvilken læring som faktisk finner sted i grunnskolen i Bergen kommune. Kims (1993) oversikt presentert i figur 3, danner et bakteppe for empiripresentasjonen i dette kapitlet. I Kims figur er der noen nøkkelmomenter som må oppfylles for å få dobbelkretslæring på organisasjonsplan. Disse er blant annet felles mentale modeller (SMM), respons fra omgivelsene for å holde læringsløyfen i gang (ER). En forutsetning for dobbelkretslæring på organisasjonsplan (ODLL) er dobbelkretslæring på individplan (IDLL). Spørsmål relatert til dette presenteres i figurene 16, 17, 18 og 19.

Felles mentale modeller (Shared Mental Models (SMM)) er trukket frem som sentralt for lærende organisasjoner. Viktige momenter for å få dette til, er at taus kunnskap blir gjort eksplisitt og at det gis tid til refleksjon i fellesskap (bl.a Senge, 1990; Kim, 1993). Utsagn som beskriver tid til felles refleksjon og felles bilder av virkeligheten kan fremstilles som i figur 16.



Figur 16: Spørsmål relatert til SMM

Dobbelkretslæring (Argyris og Schön, 1978) på individnivå er en forutsetning for dobbelkretslæring for organisasjonen, ettersom organisasjonen består av enkeltindivider (Kim, 1993). Utsagn som kan illustrere individuell dobbelkretslæring (Individual double-loop learning (IDLL), Kim, 1993) kan fremstilles som vist i figur 17.

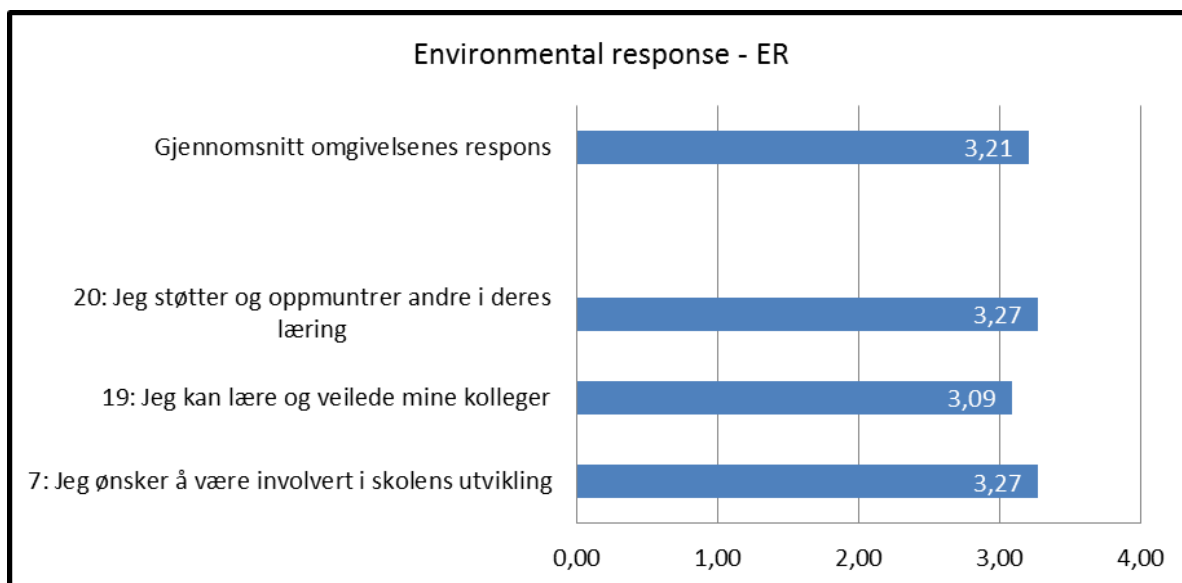


Figur 17: Spørsmål relatert til IDLL

Ved å gjøre underliggende antakelser og modeller kjent for hverandre, kan disse brynes og endres. Dette er tunge prosesser som kan røre dypt i vår personlighet (Kahneman, 2012; Wilhelmsen, 2012). Fokusområdet spørsmålsfokus i undersøkelsen tar for seg dette og gjennomsnittsverdien er betydelig høyere på individnivå enn på organisasjonsnivå: hhv. 3,10 og 2,36. Dette støttes av Moilanens konklusjon om at individene har større tillit til sin egen læring og utvikling enn organisasjonens (Moilanen, 2001). SMM kan si noe om koblingen mellom individnivå og organisasjonsnivå og har gjennomsnittsverdien 2,64. I dette kan det ligge at mentale modeller kun i begrenset grad er gjort felles.

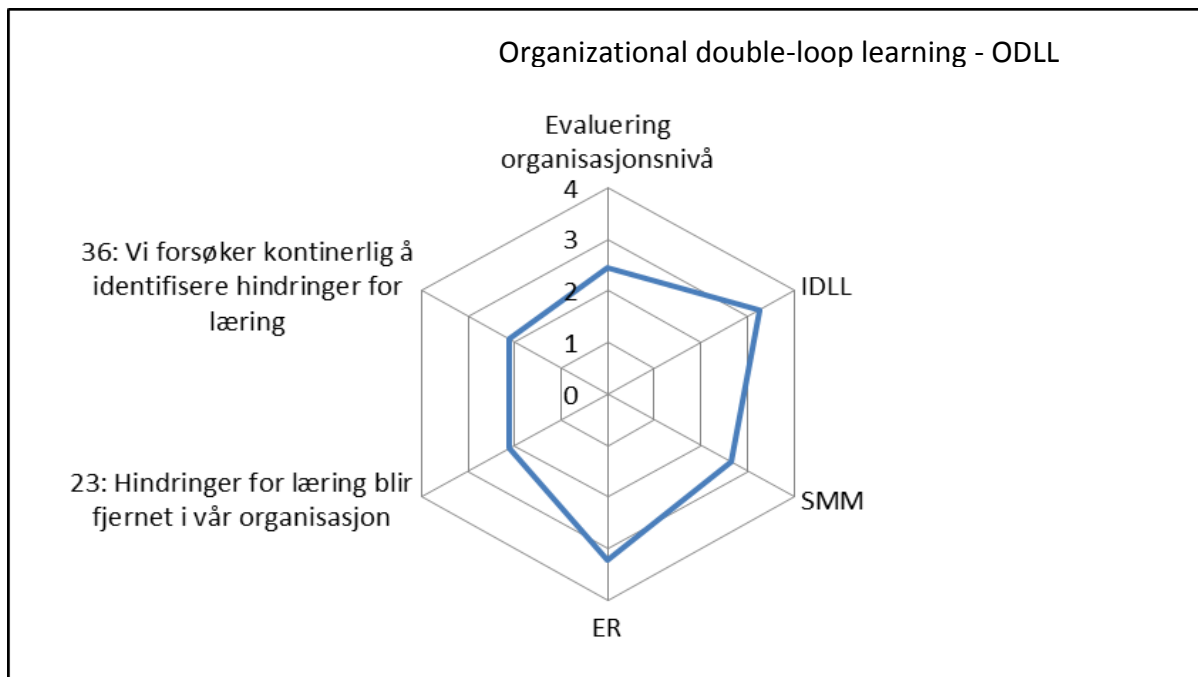
På mange områder kan man ut fra dette anta at grunnskolens læringssyklus harmonerer med Single-Loop Learning (OSLL, se kapittel 2.2.4). Rutiner og mentale modeller styrer individenes handlinger i organisasjonen. Sløyfen med SMM er utfordringen (Kim, 1993) og med dette i hvilken grad evaluering på organisasjonsnivå får følger for fremtidige veivalg. Dette er nok ikke særegent for skoleorganisasjonen sammenlignet med Moilanen (2001), men hva som kommer først og fra hvem, vil være viktige momenter i utviklingen av lærende organisasjoner. Altså hvor stort eierforhold individene i organisasjonen har til retningen organisasjonen beveger seg i.

I modellen til Kim (1993) er omgivelsenes respons (environmental response (ER)) trukket frem som viktig for læringssirkelens tilbakemelding til individene og dermed syklusens videre gang. Flere utsagn sett fra individnivå henspiller på hvordan individene opplever sin rolle og mulighet kan fremstilles som i figur 18.



*Figur 18: Spørsmål relatert til omgivelsenes respons*

Kultur for læring er en viktig byggestein for lærende organisasjoner (Stålset, 2009). Dobbelkretslæring på organisasjonsnivå (Organizational double-loop learning - ODLL) kan si noe om hvor komplett læringssirkelen er (Kim, 1993). For å belyse dette kan det være hensiktsmessig å kombinere noen av de tidligere presenterte temaene. Kims modell sier noe om dobbelkrets på individnivå (IDLL), felles mentale modeller (SMM) og omgivelsenes respons (ER). I tillegg må organisasjonen handle i tråd med individenes felles fokus. For lærende organisasjoner kan det handle om at læringshinder blir minimalisert. Evaluering på organisasjonsnivå er også viktig for at sirkelen skal være sluttet. I figur 19 er disse momentene satt opp i et diagram. Om man ser på læringsirkelen som et hjul, vil dette hjulet trolig rulle, dog ikke så mykt. De individuelle punktene har størst verdi, mens de organisatoriske lavest. Dette harmonerer med data organisert på andre måter i studien også. Den individuelle «diamanten» er større enn den organisatoriske som vist i figur 13.



*Figur 19: Elementer relatert til ODLL*

Respondentene i spørreundersøkelsen er i låst til standardiserte spørsmål som ikke gir rom for utfyllende tilbakemeldinger. Undersøkelsen ga derfor mulighet for individuelle kommentarer i et fritekstfelt til slutt. Noen benyttet denne muligheten og mange av dem kaster utfyllende lys over problemstillingen og særlig forskningsspørsmål 1 og 2. Det er interessant med et mer frigjort blikk inn i lærernes verden gjennom dette kommentarfeltet. Dette er oppsummert i tabell 19.



Tabell 19: Kommentarer fra fritekstfelt i undersøkelsen

Undersøkelsen setter fokus på sentrale problemstillinger mellom ledelse og personale på min skole.
Lærere og ledelse har to forskjellige syn på skolen som en lærende organisasjon
For mye styrt fra trinnledere/administrasjon
Mange av disse spørsmålene står sentralt for ledelsen vår, men de lar seg påvirke av personalressursen vi har. Alt er lettere i teorien enn i praksis.
Både samspill og autonomi, påvirkning og kontinuerlig oppdatering er viktig er viktig for en lærende organisasjon. Nå blir altfor mye styrt av byråkrater både på lokalt og sentralt hold. Lærerstoltheten er frafalt for lenge siden. Flere og flere jobber for å oppfylle målsetting andre krever.
Læring bestemt av administrasjon (som Leselos, PALS, Regnebyen osv.) får høyt fokus. Lærerne får i mye mindre grad enn før påvirke sin egen faglige læring og utvikling. Dette blir oppfattet som en negativ tendens blant mange lærere.
Vi kan bli flinkere til å organisere lærende møter.
Erfaring det siste året har vist at en god ledelse med tydelig rektor har veldig mye å si for læringsmiljøet på skolen. Dette har vi beklageligvis ikke vært bortskjemt med. I tillegg er det altfor mange bråkratiske oppgaver som kommer i tillegg som går ut over det arbeidet vi er her for nemlig å være kunnskapsformidlere.
Hadde myndighetene tatt begrepet " lærende organisasjon" på alvor, burde lærernes stemme både bli lyttet til og tatt til etterretning. Alle vet at god utvikling på alle plan, skjer når alle i en organisasjon føler eierskap og tilhørighet. Nå bestemmes de fleste av skolens mål utenfor skoledøren, og mange føler fremmedgjorthet i forhold til innhold, gamle såvel som unge.

#### 4.6.1 Oppsummering av forskningsspørsmål 2

Ut i fra det som her er presentert er det mulig å skissere noen linjer for grunnskolen i Bergen. Der er tydelig fokus på satsingsområder og mye krefter for organisasjonene går med til dette. På individnivå skåres det høyt på IDLL (dobbelkretslæring på individnivå), ER (omgivelsenes respons) og SMM (felles mentale modeller), men lavt på diskusjon av endringer i fellesskap, fjerning av læringshindre, veiledning i nye teknikker og belønning av utviklingssuksesser. Dette kan muligens klassifiseres som en normaltilstand for skolen. Tillers «kenguruscole» ble presentert for 24 år siden (Tiller, 1990), og NPM og teori X (McGregor, 1960) med større grad av kontroll har fått fotfeste også i skolen (se kapittel 2.1.1). Skolene befinner seg i rommet mellom ytre og indre krav og hver skole som organisasjon har ikke *fullt* handlingsrom

for sine løsninger. Slik har det trolig vært lenge og skolene skal utvikle seg i takt med samfunnet rundt (Kunnskapsdepartementet, 2006).

I dualiteten mellom indre og ytre krav befinner også ledelsen seg. Ut fra fokusområdet meningssøking og Senges felles visjoner står arbeidet rundt dette feltet sentralt. Ledelsen blir veiviser i forhold til å kanalisere individenes forventninger og målsettinger inn til organisasjonens og omvendt. Arbeidet med for eksempel *lærerens credo* (Gilje, 2008) kan belyse dette (se kapittel 2.2.2) .

Handlingsrommet til hver enkelt skole som organisasjon, kan tydeliggjøres og bevisstgjøres bedre. Både teamlæring og systemisk tenkning (Senge, 1990) er krevende disipliner. Teamlæring samsvarer med fokusområdet myndiggjøring i undersøkelsen. Begrepet lærende organisasjon favner bredere enn at alle individene er totalt samhörige om alle organisasjonens mål. I undersøkelsen er det lav gjennomsnittsverdi på utsagnet om at endringer og følgene av dem diskuteres i god tid (spm. 28, gjennomsnittsverdi 2,08). Fellesskapsarbeidet med lærende organisasjoner tar tid og medskaping fremfor medbestemmelse er et begrepsapparat som kan hjelpe til forståelsen av prosessarbeidet (Glosvik et al., 2009). *Medskaping* kan henspille til en formingsprosess, hvor fleres deltakelse er viktig i større grad enn å velge blant alternativer som *medbestemmelse* kan representere. Det ser ut til at det brukes for lite tid til å diskutere endringer til at medskapingsprosessen blir reell. Lærerne har sine grupperinger hvor mye læring skjer, men sammenhengen til organisasjonens mål og læring er begrenset. Slik sett ser det ut til at *medskaping* i større grad finner sted mellom lærere enn på organisasjonsnivå.

## 5 Oppsummering

Denne oppgaven belyser grunnskolen i Bergen kommune som lærende organisasjon. For å belyse problemstillingen og de to forskningsspørsmålene, er «prinsippene» for lærende organisasjoner blitt definert ved hjelp av relevant teori. På bakgrunn av Moilanen (2001) er prinsippene oppsummert i følgende idealformulering for lærende organisasjoner:

«En lærende organisasjon er en bevisst administrert organisasjon med læring som en vital komponent i dens verdier, visjoner og mål, så vel som i dens hverdagslige drift og evaluering. Den lærende organisasjon eliminerer strukturelle hindringer for læring, skaper muliggjørende strukturer som tar vare på læring og utvikling. Den investerer i lederskap for å støtte enkeltindividets søken etter mening, å redusere individuelle hindringer og å tilrettelegge for personlig læring, tilbakemeldinger og nyttegjøring av læringsutbytte» (Moilanen, 2001, s.18).

Senges (1990) fem disipliner, kombinert med Argyris og Schöns (1978) begreper om enkel- og dobbelkretslæring, er sentrale i overbyggingen av teorikapittelet. Kolbs (1984) læringssirkel med konkret erfaring, reflekterende observasjon, abstrakt konseptualisering og aktiv eksperimentering, er en av læringssirkelene som ligger til grunn for dobbelkretslæring på organisasjonsplan. Kim (1993) visualiserer disse fenomenene (se figur 3) med felles mentale modeller som en nøkkelfaktor for organisatorisk dobbelkretslæring. Moilanen (2001) har operasjonalisert mange av disse momentene i sin «diamant for lærende organisasjoner» (se kapittel 2.4). Moilanens operasjonaliseringen er brukt for denne studien og funn fra Bergen kommune er sammenlignet med de finske resultatene. Funnene er i stor grad overlappende og korrelerer på de fleste fokusområdene. Ingen av gjennomsnittsverdiene er markant lavere enn i Moilanens studie, mens spørsmålsfokus, myndiggjøring og evaluering på individnivå er noe høyere. Det er over 15 år siden Moilanens studie og begrepet «lærende organisasjon» må kunne sies å ha blitt adskillig mer innarbeidet i samfunnet på disse årene. I tillegg er verdiene høyere på evaluering på organisasjonsnivå i Bergen kommune. Moilanen kommenterte funnene i denne studien med at ledelseskulturen i stor grad er endret på disse årene. Medarbeidere har også blitt mer fokusert på læring og kritisk tenkning, og hun mener at evaluering er blitt en del av arbeidslivet på en mer integrert måte enn på det tidspunktet hun gjennomførte sin studie. Det er likevel små forskjeller, og svarene på individ- og organisasjonsnivå samsvarer godt. Alle verdiene er over midten av skalaen (0-4) og det er ingen fokusområder som har ekstreme verdier. Ut fra dette og at studien omfatter vel 20 % av

lærerne i Bergen kommune, kan man hevde at grunnskolen etterlever «prinsippene» for lærende organisasjoner, dog med klare forbedringspunkter.

Ledelse på individnivå har størst spredning i svarene. Dette er også det fokusområdet som har lavest gjennomsnittsverdi på individnivået. Bergen kommune har fra 2010 innført en ny ledelsesmodell hvor avdelingsledere er med i lederteamene (Bergen kommune, 2011). Denne studien er kun et øyeblikksbilde av status i Bergen kommune, men sammenlignet med Moilanens (2001) funn kan man kanskje likevel lese ut en sammenheng. Ledelse i denne oppgaven har samme gjennomsnittsverdi som Moilanens, selv om det er investert adskillig i utvidet lederteam i Bergen kommune. Det er i så måte mulig at Bergen kommune ikke har fått implementert den nye ledelsesmodellen etter intensjonene ennå. Skalde og Skaret (2005) legger vekt på at lærende organisasjoner er preget av ledelse som belønner. Dette punktet har lavest gjennomsnittsverdi i undersøkelsen med 1,98.

Individene (lærerne) skårer høyt på egen læring. Begrepet «lært hjelpeløshet» (Seligman, 1992), kan fortelle noe om aktørene ser på seg selv som hjelpeløse brikker. På spørsmålene relatert til dette, skårer grunnskolen svært høyt. Det indikerer at de *ikke* kan sies å være rammet av «lært hjelpeløshet». Høyeste gjennomsnittsverdi i undersøkelsen er på utsagnet: «jeg er fornøyd når jeg lærer nye ting» (3,68). Det viser at læring oppfattes svært positivt og er et selvstendig mål for lærerne i Bergen kommune.

For spørsmål relatert til dobbelkretslæring på individnivå, er også verdiene høye (3,27). Utfordringen er når man går fra individ til kollektiv (Senge, 1990). På spørsmål relatert til organisasjonsnivå er verdien 2,64. Fokusområdet *meningsfokus* på organisasjonsnivå inneholder også en del momenter relatert til felles mentale modeller og gjennomsnittsverdien der er 2,58. Tiller (1990) presenterte uttrykket «kenguruskolen» som vektlegger at skolen hopper fra nyhet til nyhet og fra metode til metode. Et vesentlig poeng hos ham er forholdet mellom makt og tillit. I dette ligger også indre eller ytre regnskapsplikt, altså hvor mye styres utenfra og hva er individene og enkeltskolenes handlingsrom. I Kims (1993) modell (se figur 3) er omgivelsens respons på handlinger (ER) sentralt for å holde læringsløyfen i gang. På individnivå er gjennomsnittsverdien svært høy for spørsmål relatert til dette (3,21). Dette er dog individenes egen forståelse av hvordan de gir tilbakemeldinger til kolleger. Dersom dette er gjennomgående, er dét i seg selv en viktig brikke i respons fra omgivelsen (ER). Flere

momenter kan tenkes å ligge innenfor ER, ikke minst ledelse. Der er gjennomsnittsverdiene adskillig lavere både på individ- og organisasjonsnivå.

Som en konklusjon kan man si at grunnskolen i Bergen er å oppfatte som en lærende organisasjon. Ledelse på individnivå, er fokusområdet hvor bydelene har størst variasjon. Organisasjonens mål og krav avviker fra individenes mål og krav (se figur 13). Dette harmonerer i stor grad med funn fra Moilanens (2001) forskning og vi kan spørre om det er en normaltilstand for organisasjoner vi egentlig måler.

### **5.1 Veien videre, en organisasjon i riktig gir?**

Man kan tenke seg bildet av en organisasjon som en girkasse, hvor der er ulike tannhjul som kobles inn etter ulike behov for kraft. Denne analogien er bakgrunnen for forsidebildet. Det skal mange tannhjul til for å få en smidig kraftoverføring med et rikt register tilpasset ulik fart. Med girspaken vil man kunne la noen tannhjul være sentrale og bestemmende ut fra forutsetningene. Når mye krefter kreves, må man koble inn et lett gir. Når farten er oppnådd, kan andre tannhjul settes inn og få virke. I Fullans modell (figur 6) griper tannhjulene inn i hverandre, hvilket skal indikere at det er nærmest likegyldig hvor i organisasjonen man starter utviklingen. Den vil få ringvirkninger utover startnivået (se kapittel 2.3.1). Konteksten for denne oppgaven kunne plassert minst ett tannhjul til i modellen. Overordnet ledelse og omgivelser for øvrig er tannhjul som kan gripe inn i Fullans (1980) modell og gire den opp eller ned. Om man holder fast ved ideen om organisasjonen som en girkasse, kunne man videre tenke at hvert tannhjul ikke nødvendigvis representerer ulike fraksjoner i organisasjonen hvor det ene tannhjulet er ledelse, det andre er lærerne og så videre. Kanskje kunne man tenke seg tannhjulene som prosesser for at en lærende organisasjon skal få kraft fremover. Da må man ha fokus på summen av noen områder om gangen. Man kunne koble inn økt fokus på fellesgjøring av kunnskap når det trengs og diskusjoner rundt endringer når det er aktuelt. For at kraften skal virke fremover, må noen tannhjul gå bakover, men da må man definere hvilken retning som faktisk *er* bakover. Fra ett synspunkt vil det være bakover, men om man ser på hele girkassens funksjon er det nødvendig for at kraften skal virke fremover. Noen prosesser og grupperinger vil kanskje trenge tilliten til å gå andre veier. Kanskje trenger noen «tannhjul» tillit til å gå andre veier og utforske egen læring. En lærende organisasjon er avhengig av at alle «tannhjulene» fungerer. Ledelsen som sitter med

«girspaken» må koble inn prosesser og grupperinger slik at «læringskraften» blir så stor som mulig.

Funnene i denne studien indikerer at det er stor læringsvilje blant lærerne. De har stort pågangsmot og kan lære og veilede hverandre. Samtidig opplever de noe sviktende støtte fra ledelsen. Følgene av endringer diskuteres i mindre grad og organisasjonens mål er lite retningsgivende for individene. Samtidig er skolene i stadig endring og store forandringer er gjennomført blant annet med ny ledelsesmodell fra 2010. Om man relaterer til girkassebildet, kan det virke som om skolene som lærende organisasjoner starter i for høyt gir. Noen grunnleggende fellesskapsprosesser ser ikke ut til å ha vært koblet inn på riktig tidspunkt. Kanskje må handlingsrommet tydeliggjøres på hver skole? Dette kunne hjelpe til at målene blir mer felleseie. Hernes gjorde en studie av profesjonelle yrkesutøvere hvor det viste seg at de var immune for ledelse, på godt og vondt (Hernes, 2008 i Langfeldt, 2011). Deres profesjonelle «ryggmargsrefleks» ledet dem uansett i riktig retning. I hvilken grad dette gjelder for grunnskolen i Bergen kommune er ikke fokus i denne studien, men Hernes konklusjon sier kanskje noe om at ledelse kan benytte Senges tankegang om felles visjoner, noe som også harmonerer med verdibasert ledelse (Busch, 2011). Sentralt i denne forestillingen er diskusjonen i fellesskap rundt hovedpunkter i hva som er organisasjonens mål og hvordan man skal nå disse. Total enighet vil ikke være målet for en slik diskusjon, men alle må kjenne bakgrunnen for å finne sin plass i organisasjonen som aktiv brikke (jfr. systemisk tenkning, Senge, 1990).

I byråd i Bergen kommune Harald Victor Hoves forord til «Sammen for kvalitet» (Bergen kommune, 2012) skriver han at skolene går fra at læreplaner har fastsatt innholdet, til kompetansebasert opplæring med fokus på elevenes handlingsdyktighet som læringsresultat. Dette kan trolig slå flere veier. Ut fra Rørviks organisasjonsoppskrifter, kan termen «lærende organisasjoner» være en positiv vei for ledelsen til å sette dagsorden (Rørvik, 1998). Også Public choice-teori (se kapittel 2.1) kan sette begrensninger dersom man vektlegger viktigheten av å redusere aktørenes nyttemaksimerende mulighet, eller tenker at denne i alle fall er fremtredende. Alternativt kan det slå i retning mer *tillit* til at individene sammen kan finne den beste løsningen. Fagavdeling skole legger stor vekt på å standardisere en rekke momenter for skolene (Bergen kommune, 2012). Ut fra prinsippene for lærende organisasjoner som er brukt i denne studien er ledelse viktig for lærende organisasjoner. En

lærende organisasjon er da bevisst administrert og ledet med læring som vital komponent i verdier, visjoner og mål. Slik sett kan «Sammen for kvalitet» (Bergen kommune, 2012) være utgangspunktet for å spille mer på læringsviljen hos lærerne og det faktum at svært mange ønsker å være delaktige i skolens utvikling.

På individnivå er det mye i undersøkelsen som tyder på dobbelkretslæring på dette nivået. Det er imidlertid vanskeligere å spore dette like tydelig på organisasjonsnivå. Funnene viser at det kan være et uforløst potensiale i å bearbeide mål og mening i fellesskap. Slik sett kan man spore en lærende *under-organisasjon* i form av lærerkollegiet, som fungerer tidvis frakoblet andre deler av hele organisasjonen (Weick, 1976 i Fevolden og Lillejord, 2005). For at man skal komme nærmere felles bilder av både nåtid og fremtid er det viktig at begreper fylles med noenlunde likt innhold for individene i organisasjonen (Nyhus, 2012). Dette vil trolig være tidkrevende noen ganger og vil mobilisere kognitive ferdigheter på system 2 (Kahneman, 2012). Men kanskje er dette nødvendig for å nå målet om *læring i fellesskap*.

Tittelen på denne oppgaven er «lærende lærere» og funnene i studien tyder på nettopp dette. Lærerne har stor læringsvilje, men deres bilder av fremtiden harmonerer ikke med organisasjonens. Kanskje må organisasjonene kobles ut av gir og i fri innimellom for å finne ut «hvordan vil vi ha det hos oss?». Det trengs tid og tillit for at læring i fellesskap skal gjennomsyre hele organisasjonen. Endringer må diskuteres og utvikling må belønnes. Felles visjon vil kunne fungere som olje i «girkassen» ved at det er en samstemmighet i hele organisasjonen for at å dele erfaringer og dermed gjøre dem til felles utviklingsmuligheter. Det er gjort mye godt arbeid i grunnskolen i Bergen og forholdene bør ligge til rette for at hver enkelt skole som organisasjon kan utforske sitt handlingsrom i større grad.

## Litteraturliste

- Argyris, C. og Schön, D. A. (1978). *Organizational learning; a theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Bergen kommune (2011). *Kvalitetsmeldingen for grunnskolen*. Hentet fra:  
[https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00166/Kvalitetsmelding\\_fo\\_166959a.pdf](https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00166/Kvalitetsmelding_fo_166959a.pdf)
- Bergen kommune (2012). *Sammen for kvalitet*. Hentet fra:  
[https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00142/Brosjyre\\_Sammen\\_for\\_r\\_142329a.PDF](https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00142/Brosjyre_Sammen_for_r_142329a.PDF)
- Bjørkum, P. A. (1998). *Annerledestenkerne – en reise gjennom vitenskapens historie*. Otta: Tano Aschehoug
- Busch, T. (2011). Verdibasert ledelse i offentlige kunnskapsorganisasjoner. I: Irgens, E. J. og Wennes, G. (red). *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Busch, T., Johnsen, E., Klausen, K. K. og Vanebo, J. O. (2011). *Modernisering av offentlig sektor. Trender, ideer og praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget
- Busch, T. og Vanebo, J.O. (2005). *Organisasjon og ledelse, et integrert perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Baardsen, T. (2008). *Hva er en lærende skole*. (Masteroppgave. Universitetet i Oslo),  
Hentet fra: [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31082/baardsen\\_master.pdf?sequence=1](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31082/baardsen_master.pdf?sequence=1)
- Can, N. (2011). Developing activities of learning organizations in primary schools. *African Journal of Business Management*. Vol. 5 (15), s 6256-6260. Hentet fra:  
[http://www.academicjournals.org/article/article1380369591\\_Can.pdf](http://www.academicjournals.org/article/article1380369591_Can.pdf)
- Easterby-Smith, M. og Lyles, M. A. (red.) (2003). *Introduction: Watersheds of Organizational Learning and Knowledge Management*. I: Easterby-Smith, M. og Lyles M.A. (red.): *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Malden, MA: Blackwell Publishing
- Fevolden, T. og Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Giles, C. og Hargreaves, A (2006). *The Sustainability of Innovative Schools as Learning*



- Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly* Vol. 42, No. 1, s. 124-156
- Gilje, J. (2008). Lærerens credo – hva betyr det i lærerhverdagen? I: B. Kvam, S. Rise og J. Sæther, Dannings og personlighetsutvikling i lærerutdanning og læreryrke, Oslo: Gyldendal, s. 21- 38.
- Giving, P. og Ulvik, S. (2012). *Den lærende organisasjon ut fra et leder- og lærerperspektiv*. Masteroppgave Universitetet i Bergen
- Gjersvik, R., Carlsen, A. og Bygdås, A. (2008). *Læring fra lærende virksomheter Erfaringer fra lærende virksomheter og utviklingsarbeid i norske bedrifter*. Artikkelstafett. Artikkel 4. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: [http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Artikkelstafett/Laring\\_fra\\_larende\\_virksomheter.pdf](http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Artikkelstafett/Laring_fra_larende_virksomheter.pdf)
- Glovik, Ø, Roald, K. og Fosøy, I (2009). *En lærende skole: lærande leiing - i eit systemisk perspektiv*. Artikkelstafett. Artikkel 6. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: [http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Artikkelstafett/Larande\\_leiing.pdf](http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Artikkelstafett/Larande_leiing.pdf)
- Grindsmo, A. og Erichsen, C. (2008). *Skolen som lærende organisasjon*. (Masteroppgave Karlstads universitet). Hentet fra: <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:5432/FULLTEXT01.pdf>
- Imsen, G. (2003a). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolens 4., 7., og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Imsen, G. (2003b). *Synteserapport fra prosjektet "Læringsmiljøets betydning for elevenes utbytte av skolen"*. Norges Forskningsråd. Program for evaluering av Reform 97.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Oslo: Høyskoleforlaget
- Kahneman, D. (2012). *Tenke, fort og langsomt*. Oslo: Pax Forlag AS
- Keating, D. (1995). *The learning society in the information age*. Toronto: Canadian Institute for Advanced Research Program in Human Development, Working Paper No. 2. Hentet fra: [http://fcis.oise.utoronto.ca/~dkeating/changing\\_maps.html](http://fcis.oise.utoronto.ca/~dkeating/changing_maps.html)
- Kim, D (1993) *The Link Between Individual and Organizational Learning*. Sloan Management Review 35,1,37-50. Hentet fra: <http://hcs.science.uva.nl/kennisenleren/cursus0203/kim.pdf>
- Kolb, D.A. (1984). *Experimental Learning: Experience as the School of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.

- Hentet fra: <http://academic.regis.edu/ed205/kolb.pdf>
- Kompetanseberetningen for Norge (2005). *Lærer elevene mer på lærende skoler?* Oslo: Utdannings- og Forskningsdepartementet. Hentet fra: [http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2005/0018/ddd/pdfv/244921-kompetanseberetningen\\_05.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2005/0018/ddd/pdfv/244921-kompetanseberetningen_05.pdf)
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Kunnskapsløftet*. Oslo.
- Langfeldt, G. (2011). *Ansvar og kvalitet – strategier for styring i skole*. Oslo: Cappelen Damm
- Langfjæran, D., Jøsendal, J.S. og Karlsen, Ø.G. (2009). *Kom nærmere! Sluttrapport fra FOU-prosjektet: Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte*. Tønsberg/Oslo: PriceWaterhouseCoopers/KS.
- Lauvås P., Lycke K. og Handal G. (1996) *Kollegaveiledning i skolen*. Oslo: Cappelen forlag.
- Lindvig, Y., Wærness, J. I. og Dale E.L (2005). *Utvikling av skolen som en lærende organisasjon*. Rapport 12/2005. LÆRINGSlaben forskning og utvikling. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2005/0018/ddd/pdfv/255304-utviklingavskolen.pdf>
- March, J.G. og Olsen, J.P (1976). *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen: Universitetsforlaget.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill
- Moilanen, R. (2001). *A learning Organization: Machine or Human?* (Doktorgradsavhandling, University of Jyväskylä), Hentet fra: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5312-6>
- Mulford, B (2003). Balance and learning: Crucial elements in leadership for democratic schools. *Leadership and Policy in schools*. 2(2), s109-124
- Mulford, B. og Johns, S. (2004). Successful Schools Principalship. *Leadingog Managing* Vol 10 (1)
- Møller, J. (2007). Skoleleders betydning for elevenes læringsresultater, I. J.Møller og L.Sundli (red.), *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt* (kap. 9, s.165-185). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Nyhus, L. (2012). *Det kommunikative grunnlaget i skoleutvikling – et metaprojekt*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø), Hentet fra: <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/4792/thesis.pdf?sequence=2>

- Ringdal, K. (2012). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonsutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget
- Rørvik, K. A. (1998). *Moderne organisasjoner – trender i organisasjonstenkningen ved Tusenårsskiftet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Rørvik, K. A. (2009). *Trender og translasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget
- Seligman, M.E.P. (1992). *Helplessness: On depression, development and death*. New York: Freeman.
- Senge, P. M (1990) *The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organisation*. London: Random House Business Books.
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organisation*. London: Random House Business Books.
- Senneset, E. (2008, 29.10) *Generasjon Y klar til innsats*. Forskning.no, Hentet fra: <http://www.forskning.no/artikler/2008/oktober/198525>
- Silins, H., Zarins, S. og Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organization? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal Vol 3 (1)*. Hentet fra: <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v3n1/silins/paper.pdf>
- St. Meld nr. 30, 2003-2004. *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet  
Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf>
- Størkersen, K og Solem A (2010). Skoler som lærer. *Bedre skole* Nr. 3
- Stålsett, U. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen det store spranget*. Oslo: Gyldendal norsk forlag A/S
- Wadel, C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Seek A/S.
- Well, G. (1999). Dialogic inquiry. *Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press. Hentet fra: [http://hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-70-issue-2/herbooknote/dialogic-inquiry\\_127](http://hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-70-issue-2/herbooknote/dialogic-inquiry_127)
- Wilhelmsen, I. (2012). *Sjef i eget liv – en bok om kognitiv terapi*. Stavanger: Hertervig Forlag

# Vedlegg I: Informasjonsskriv om undersøkelsen

*Grunnskolen - en lærende organisasjon. Eller hva synes du?*

Her kan du fortelle med din stemme hvordan du opplever skolen som en lærende organisasjon. Delta i en kort undersøkelse og vinn Samsung nettbrett eller årets julehefter!

## **Bakgrunn og formål**

Bergen kommune har et stort fokus på at skolen skal være en lærende organisasjon. Hvordan oppleves dette i hverdagen? Denne undersøkelsen omhandler kun læreres perspektiv. Ingen ledere eller andre ansatte ved skolene inviteres til å delta. Dette prosjektet utgjør oppgaven i en mastergrad i organisasjon og ledelse ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Alle lærere i grunnskolen i Bergen får denne e-posten med forespørsel om å svare på et nettbasert spørreskjema. Det vil ta 3-5 minutter å besvare skjemaet. Din stemme er viktig! Stor svarprosent gir tyngde som innspill til ledelsen i Bergen kommune.

## **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Undersøkelsen innebærer å ta stilling til hvor godt 40 utsagn beskriver din arbeidshverdag på en gradert skala. Dette er en kvantitativ studie som utelukkende baseres på disse skjemaene.

## **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Undersøkelsen samler ikke inn personopplysninger. Det er ingen kobling mellom denne e-posten og de svarene du avgir. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne egne svar i den ferdige publikasjonen. I undersøkelsen bes du oppgi alder og arbeidssted. Dette er for å kunne analysere på skole- eller aldersgruppenivå. Alle opplysninger behandles konfidensielt og spørreskjemaene oppbevares i fem år for mulige oppfølgingsstudier og artikler.

Funnene kan også forevises andre forskere under samme konfidensialitet.

Prosjektet avsluttes 1. juni 2014.

## **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta. Ved å sende besvarelsen samtykker du til at opplysningene blir en del av datamaterialet. Om du deltar eller ikke, får ingen konsekvens for ditt arbeidsforhold. Fagavdeling skole i Bergen kommune har gitt tillatelse til denne studien. Din e-postadresse er ikke koblet til ditt svarskjema.

Har du lyst til å vinne et Samsung nettbrett eller hyggelige julehefter? Da må du sende en e-post til [gunstein.pytte@bergen.kommune.no](mailto:gunstein.pytte@bergen.kommune.no), hvor du kun informerer om at du har besvart undersøkelsen.

Dersom du har spørsmål til studien, ta gjerne kontakt med

Gunstein Pytte ([gunstein.pytte@bergen.kommune.no](mailto:gunstein.pytte@bergen.kommune.no) / 91353256), eller

veileder Dosent Øyvind Glosvik ([oyvind.glosvik@hisf.no](mailto:oyvind.glosvik@hisf.no) / 99258709)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Takk for ditt bidrag!

Vennlig hilsen

Gunstein Pytte

## Vedlegg II: Spørreundersøkelsen

### Utsagn på individnivå:

1. Ledere støtter og oppmuntrer meg i min læring
2. Jeg er interessert i å lære nye ting
3. Jeg er ikke redd for store forandringer
4. Jeg lærer fra mine egne og andres feil
5. Jeg er oppmerksom på min egen læring og utvikling
6. Jeg føler at min spesialkunnskap blir verdsatt
7. Jeg ønsker å være involvert i skolens utvikling
8. Jeg kan enkelt endre mine egne standpunkt
9. Jeg liker å delta på etter- og videreutdanningskurs og utdanne meg selv aktivt
10. Som gruppe medlem er jeg i stand til å vurdere våre egne metoder og resultater
11. Vi merker at læring er viktig i vår organisasjon og våre ledere går foran som gode eksempler
12. Jeg er målrettet i min egen læring
13. For meg er kontinuerlig utvikling viktigere enn rutinearbeid
14. Jeg kan bruke det jeg har lært for å utvikle mitt arbeid
15. Jeg er fornøyd når jeg lærer nye ting
16. Jeg føler at mine ledere verdsetter min læring
17. Skolens mål gir min læring og utvikling retning
18. Jeg kan løse problemer på mange forskjellige måter
19. Jeg kan lære og veilede mine kolleger
20. Jeg støtter og oppmuntrer andre i deres læring.

### Utsagn på organisasjonsnivå:

1. Læringsmulighetene for hele organisasjonen blir systematisk utviklet
2. Læring i vår organisasjon er ledet av hva som er viktigst for at vi skal lykkes best mulig
3. Hindringer for læring blir fjernet i vår organisasjon
4. Læring er helt sentralt for vårt arbeid
5. Våre utviklingsmål er ikke bare tomme ord, fordi de blir brukt
6. Vi legger ned mye energi på å bli en lærende organisasjon
7. Våre felles bilder av fremtidig utvikling styrer læringen i vår organisasjon
8. Vi diskuterer endringer og følgene av dem i god tid
9. Læring hos oss er veldig allsidig: vi lærer av hverandre, fra vårt arbeid, gjennom lesing, kurs, erfaring, av feil, gjennom diskusjon osv.
10. Gode utfall fra læring og utvikling blir verdsatt hos oss
11. Kollegiet gis svært gode muligheter for læring
12. Læring og utvikling blir verdsatt i vår organisasjon
13. Vi forstår at å lære nye ting ikke skjer plutselig og av seg selv, uten bruk av ressurser
14. Kritisk tenkning og aktiv jakt på forskjellige utviklingsveier er verdsatt
15. Utviklingssuksesser blir belønnet i vår organisasjon
16. Vi forsøker kontinuerlig å identifisere hindringer for læring
17. Det å kunne lære blir sett på som et viktig suksesskriterium på vår skole
18. Det er akseptert at det er vanskelig å forlate gamle arbeidsmåter og tankemønstre
19. Vi blir veiledet til å mestre nye prosesser og teknikker
20. Individuer og team blir oppmuntret til å evaluere sin egen utvikling

## Vedlegg III: Tabeller med samlet empiri etter bydel

### Individnivå – drivkrefter – ledelse

Radetiketter	Gjennomsnitt av 1: Ledere støtter og oppmuntrer meg i min læring	Gjennomsnitt av 6: Jeg føler at min spesialkunnskap blir verdsatt	Gjennomsnitt av 11: Vi merker at læring er viktig i vår organisasjon og våre ledere går foran som gode eksempler	Gjennomsnitt av 16: Jeg føler at mine ledere verdsetter min læring	Gjennomsnitt av Sum
Ytrebygda	2,517	2,621	2,328	2,483	2,487
Årstad	2,400	2,525	2,475	2,550	2,488
Åsane	2,383	2,660	2,362	2,638	2,511
Fyllingsdalen	2,696	2,848	2,717	2,739	2,750
Bergenhus	2,765	2,882	2,635	2,741	2,756
Laksevåg	2,932	2,726	2,808	2,959	2,856
Fana	2,877	2,869	2,769	2,938	2,863
Arna	2,960	2,880	3,120	3,320	3,070
<b>Totalsum</b>	<b>2,699</b>	<b>2,764</b>	<b>2,628</b>	<b>2,784</b>	<b>2,719</b>

### Organisasjonsnivå – drivkrefter – ledelse

Radetiketter	Gjennomsnitt av 21: Læringsmulighetene for hele organisasjonen blir systematisk utviklet	Gjennomsnitt av 26: Vi legger ned mye energi på å bli en lærende organisasjon	Gjennomsnitt av 31: Kollegiet gis svært gode muligheter for læring	Gjennomsnitt av 36: Vi forsøker kontinuerlig å identifisere hindringer for læring	Gjennomsnitt av Sum
Ytrebygda	1,983	2,276	2,052	1,914	2,056
Åsane	2,223	2,649	2,340	1,851	2,266
Fyllingsdalen	2,348	2,826	2,304	2,152	2,408
Bergenhus	2,365	2,753	2,482	2,129	2,432
Årstad	2,500	2,850	2,700	2,025	2,519
Fana	2,377	2,946	2,546	2,338	2,552
Laksevåg	2,562	2,918	2,575	2,205	2,565
Arna	2,680	2,960	2,680	2,320	2,660
<b>Totalsum</b>	<b>2,352</b>	<b>2,775</b>	<b>2,450</b>	<b>2,122</b>	<b>2,425</b>

### Individnivå – meningssøking

Radetiketter	Gjennomsnitt av 2: Jeg er interessert i å lære nye ting	Gjennomsnitt av 7: Jeg ønsker å være involvert i skolens utvikling	Gjennomsnitt av 12: Jeg er målrettet i min egen læring	Gjennomsnitt av 17: Skolens mål gir min læring og utvikling retning	Gjennomsnitt av Sum
Ytrebygda	3,586	3,310	3,052	2,086	3,009
Åsane	3,670	3,191	3,138	2,213	3,053
Fyllingsdalen	3,543	3,239	3,087	2,478	3,087
Bergenhus	3,635	3,212	3,224	2,506	3,144
Arna	3,640	3,400	3,040	2,760	3,210
Fana	3,669	3,285	3,185	2,708	3,212
Årstad	3,750	3,350	3,225	2,600	3,231
Laksevåg	3,685	3,342	3,260	2,671	3,240
<b>Totalsum</b>	<b>3,652</b>	<b>3,274</b>	<b>3,167</b>	<b>2,497</b>	<b>3,147</b>

## Organisasjonsnivå – meningssøking

Radetiketter	Gjennomsnitt av 22: Læring i vår organisasjon er ledet av hva som er viktigst for at vi skal lykkes best mulig	Gjennomsnitt av 27: Våre felles bilder av fremtidig utvikling styrer læringen i vår organisasjon	Gjennomsnitt av 32: Læring og utvikling blir verdsatt i vår organisasjon	Gjennomsnitt av 37: Det å kunne lære blir sett på som et viktig suksesskriterium på vår skole	Gjennomsnitt av Sum
Ytrebygda	2,017	1,983	2,414	2,328	2,185
Åsane	2,128	2,234	2,681	2,606	2,412
Bergenhus	2,506	2,400	2,800	2,624	2,582
Årstad	2,500	2,425	2,775	2,700	2,600
Laksevåg	2,616	2,370	2,890	2,630	2,627
Fyllingsdalen	2,565	2,348	2,761	2,913	2,647
Fana	2,662	2,577	2,908	2,869	2,754
Arna	2,840	2,480	3,040	2,960	2,830
<b>Totalsum</b>	<b>2,461</b>	<b>2,367</b>	<b>2,782</b>	<b>2,693</b>	<b>2,576</b>

## Individnivå – Spørsmålsfokus

Radetiketter	Gjennomsnitt av 3: Jeg er ikke redd for store forandringer	Gjennomsnitt av 8: Jeg kan enkelt endre mine egne standpunkt	Gjennomsnitt av 13: For meg er kontinuerlig utvikling viktigere enn rutinearbeid	Gjennomsnitt av 18: Jeg kan løse problemer på mange forskjellige måter	Gjennomsnitt av Sum
Bergenhus	2,99	2,671	3,082	3,212	2,988
Fyllingsdalen	2,98	2,696	3,087	3,304	3,016
Ytrebygda	3,10	2,690	3,052	3,224	3,017
Åsane	3,05	2,766	3,085	3,309	3,053
Arna	3,08	2,520	3,280	3,400	3,070
Laksevåg	3,10	2,918	3,096	3,260	3,092
Fana	3,18	2,746	3,231	3,338	3,123
Årstad	3,25	2,750	3,225	3,425	3,163
<b>Totalsum</b>	<b>3,09</b>	<b>2,740</b>	<b>3,136</b>	<b>3,298</b>	<b>3,067</b>

## Organisasjonsnivå – spørsmålsfokus

Radetiketter	Gjennomsnitt av 23: Hindringer for læring blir fjernet i vår organisasjon	Gjennomsnitt av 28: Vi diskuterer endringer og følgene av dem i god tid	Gjennomsnitt av 33: Vi forstår at å lære nye ting ikke skjer plutselig og av seg selv, uten bruk av ressurser	Gjennomsnitt av 38: Det er akseptert at det er vanskelig å forlate gamle arbeidsmåter og tankemonstre	Gjennomsnitt av Sum
Ytrebygda	1,931	1,810	2,517	2,414	2,168
Åsane	1,968	1,755	2,840	2,266	2,207
Fyllingsdalen	2,043	2,043	2,913	2,391	2,348
Årstad	2,225	2,050	2,750	2,400	2,356
Laksevåg	2,192	2,110	2,890	2,425	2,404
Bergenhus	2,247	2,329	2,718	2,365	2,415
Fana	2,200	2,215	3,046	2,423	2,471
Arna	2,120	2,520	3,080	2,440	2,540
<b>Totalsum</b>	<b>2,123</b>	<b>2,085</b>	<b>2,853</b>	<b>2,383</b>	<b>2,361</b>

## Individnivå – myndiggjøring

Radetiketter	Gjennomsnitt av 4: Jeg lærer fra mine egne og andres feil	Gjennomsnitt av 9: Jeg liker å delta på etter- og videreutdanningskurs og utdanne meg selv aktivt	Gjennomsnitt av 14: Jeg kan bruke det jeg har lært for å utvikle mitt arbeid	Gjennomsnitt av 19: Jeg kan lære og veilede mine kolleger	Gjennomsnitt av Sum
Arna	3,280	3,120	3,480	2,600	3,120
Bergenhus	3,341	3,353	3,282	2,918	3,224
Ytrebygda	3,379	3,103	3,276	3,190	3,237
Fyllingsdalen	3,500	3,283	3,109	3,196	3,272
Åsane	3,287	3,489	3,223	3,213	3,303
Laksevåg	3,493	3,247	3,370	3,137	3,312
Fana	3,523	3,285	3,408	3,077	3,323
Årstad	3,500	3,300	3,475	3,150	3,356
<b>Totalsum</b>	<b>3,421</b>	<b>3,299</b>	<b>3,321</b>	<b>3,089</b>	<b>3,283</b>

## Organisasjonsnivå – myndiggjøring

Radetiketter	Gjennomsnitt av 24: Læring er helt sentralt for vårt arbeid	Gjennomsnitt av 29: Læring hos oss er veldig allsidig: vi lærer av hverandre, fra vårt arbeid, gjennom lesing, kurs, erfaring, av feil, gjennom diskusjon osv.	Gjennomsnitt av 39: Vi blir veiledet til å mestre nye prosesser og teknikker	Gjennomsnitt av 34: Kritisk tenkning og aktiv jakt på forskjellige utviklingsveier er verdsatt	Gjennomsnitt av Sum
Ytrebygda	3,017	2,362	1,897	1,966	2,310
Åsane	3,000	2,426	2,064	2,266	2,439
Årstad	2,900	2,500	2,375	2,475	2,563
Laksevåg	3,082	2,726	2,534	2,274	2,654
Bergenhus	3,224	2,718	2,412	2,388	2,685
Fyllingsdalen	3,152	2,935	2,522	2,239	2,712
Fana	3,092	2,862	2,338	2,608	2,725
Ama	3,520	2,840	2,760	2,800	2,980
<b>Totalsum</b>	<b>3,098</b>	<b>2,673</b>	<b>2,319</b>	<b>2,372</b>	<b>2,616</b>

## Individnivå – evaluering

Radetiketter	Gjennomsnitt av 5: Jeg er oppmerksom på min egen læring og utvikling	Gjennomsnitt av 10: Som gruppe medlem er jeg i stand til å vurdere våre egne metoder og resultater	Gjennomsnitt av 15: Jeg er fornøyd når jeg lærer nye ting	Gjennomsnitt av 20: Jeg støtter og oppmuntrer andre i deres læring	Gjennomsnitt av Sum
Ytrebygda	3,190	3,190	3,655	3,276	3,328
Laksevåg	3,342	3,219	3,685	3,137	3,346
Fyllingsdalen	3,478	3,174	3,587	3,196	3,359
Ama	3,440	3,040	3,680	3,360	3,380
Åsane	3,351	3,085	3,734	3,372	3,386
Fana	3,308	3,238	3,692	3,331	3,392
Bergenhus	3,388	3,282	3,659	3,271	3,400
Årstad	3,475	3,450	3,725	3,150	3,450
<b>Totalsum</b>	<b>3,352</b>	<b>3,212</b>	<b>3,682</b>	<b>3,274</b>	<b>3,380</b>

## Organisasjonsnivå – evaluering

Radetiketter	Gjennomsnitt av 25: Våre utviklingsmål er ikke bare tomme ord, fordi de blir brukt	Gjennomsnitt av 30: Gode utfall fra læring og utvikling blir verdsatt hos oss	Gjennomsnitt av 35: Utviklingssuksesser blir belønnet i vår organisasjon	Gjennomsnitt av 40: Individuer og team blir oppmuntret til å evaluere sin egen utvikling.	Gjennomsnitt av Sum
Ytrebygda	2,155	2,534	1,483	2,052	2,056
Åsane	2,394	2,670	1,809	2,160	2,258
Årstad	2,675	2,650	1,800	2,250	2,344
Bergenhus	2,541	2,788	2,094	2,376	2,450
Fyllingsdalen	2,543	2,761	2,000	2,543	2,462
Laksevåg	2,740	2,904	2,082	2,493	2,555
Fana	2,769	3,038	2,177	2,523	2,627
Ama	2,840	3,320	2,280	2,480	2,730
<b>Totalsum</b>	<b>2,579</b>	<b>2,828</b>	<b>1,978</b>	<b>2,365</b>	<b>2,437</b>