

Rachel Jakhelln, Tove Leming og Tom Tiller (red.)

Emosjoner i forskning og læring

1. opplag 2009 (april)

Utgiver: Eureka Forlag, Universitetet i Tromsø, Mellomveien 110, 9293 Tromsø
Sentralbord: 77 64 40 00 / 77 66 03 00
Telefaks: 77 68 99 56

E-post: eureka@uit.no
<http://www.uit.no> eller <http://www.hitos.no>

Tidligere utgivelser på Eureka Forlag: <http://gammel.hitos.no/FoU/eureka/bestilling/>

Omslagsdekor: Utsnitt fra kunstverket *Lærer...? Skal jeg fortelle deg noe...!* av Finn Alsos

Omslagsbilder (foto): Kåre Olav Holm

Redaktørportrett (foto): Rita Tiller

Layout: Kåre Olav Holm

Trykk og omslagslayout: Lundblad Media AS, Tromsø

Eureka Forskningsserie 1-2009

ISBN 978-82-7389-206-5

ISSN 0809-8026

Manuset er vitenskapelig vurdert av fagfeller utenfor redaksjonen. (Gjelder ikke Starrin og Mattssons artikler.)

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk.

Aktør- og offerhistorier som læringsverktøy

Yngve Antonsen

Bakgrunn og problemstilling

Å tankemessig fokusere på suksess og hva en er god på, er basert på et idegrunnlag om at hverdagshandlinger blir bedre ved at en lærer av egen suksess og fremmer de positive tankene (Ghaye 2008). Dette samsvar også med psykologisk teori, hvor positive tanker gjør en bedre i stand til å handtere dagliglivet og motvirke depresjoner (Lovallo 2005). Organisasjonsutvikling innebærer blant annet å fremme aktøridentitet i stedet for offeridentitet hos ansatte (Hermansen 2001b). Kan så aktørhistorier være en tilnærming til å tenke og handle positivt i organisasjonsutvikling? Aktørhistorier forteller hvordan en person eller flere er konstruktør, ansvarlig og bestemmer egne handlinger. Hensikten med aktørhistorier handler om å bevisstgjøre og få frem de positive handlingene til deltakerne, lære av disse handlingene, spre dem til kolleger og utvikle det positive i dem videre i organisasjonen. Aktørhistoriene kan på den basis bli et bidrag til utvikling av et positivt arbeidsmiljø hvor en er god til å verdsette både egen og hverandres suksess.

Aktørhistoriens motsats – offerhistorien – illustrerer situasjoner hvor individet blir et offer basert på ytre ukontrollerbare strukturer eller faktorer, som for eksempel andre medansatte, organisering, arbeidsoppgaver eller kunder. Slike ytre strukturer og faktorer kan bidra til stress, mens opplevd kontroll over egen arbeidsdag motvirker negative stresspåvirkninger (Doctare 2004; Lovallo 2005). Organisasjonens ytre rammer og strukturers påvirkning, for individets muligheter til å være aktør, og lære av suksessrik praksis, vil også bli tydelig. Metodisk lærer vi mye om arbeidets mening og helse basert på hvordan individer, gjennom offerhistorier, uttrykker seg om sine arbeidsoppgaver (Podolny, Khurana og Lill-Popper 2005). I forhold til denne bokens hovedtema, om emosjonenes betydning i forskning og læring, vil derfor opplevelsen av å være aktør eller offer gi betydelige emosjonelle dreininger/-konsekvenser for individet. Både personlig, for arbeidet og for mulighetene til å lære.

Det empiriske grunnlaget for artikkelen er basert på bruk av aktør- og offerhistorier i case: Banken, som første del i aksjonsforskningsprosjektet

”Læringsdrevne arbeidsplasser”. Prosjektet har tilknyttet en forskningsleder og to stipendiater som sammen med de ansatte har satt økt fokus på læring og refleksjon med mål om å øke konkurransefortrinn, utnytte kompetanse og få ned sykefravær og utbrenthet i Banken. Med utgangspunkt i en klargjøring av begrepene på samlinger og møter, har banksjefer og ansatte i lokale bankavdelinger fortalt egne aktør- og offerhistorier fra sin arbeidshverdag. Ansattes refleksjon om eget arbeid er essensielt for å utvikle personlig engasjement, mening, læring, endringsarbeid, økt trivsel og produktivitet i arbeidet (Boud, Cressey, & Docherty 2006; Ellström 1996; Ghaye 2008; Wahlgren 2002). Mer refleksjon er et grep for å utnytte kompetanse på arbeidsplassen, hvor ny kunnskap ofte ikke bidrar til ny handling (Lai, Juel, Amdam, & Martinsen 1997; Nordhaug 1998; Wahlgren 2002).

Følgende forskningsspørsmål er omdreiningspunkt for artikkelen:

- Hvilke offer- og aktørhistorier fortelles i banken?
- Hvordan fungerer aktør- og offerhistorier som læringsverktøy i et aksjonsforskningsprosjekt?

Aktør og offer – begrepsmessige betraktninger

Bruner (1990) fremhever sammenhengen mellom individets handlinger og historier som en alltid tolkende prosess. Narrativer er historier (Bruner 1990; Hermansen 2001a) hvor vi setter ord på vår oppfattelse av oss selv, av andre og de handlinger vi gjør. Gjennom historier bekrefter vi og utvikler personlighetstrekk, identitet, mening, opplevelser og kommunikasjon som igjen danner rammer for sosial atferd, handlinger og tradisjoner (Hermansen 2001a). En bevisstgjøring omkring hvilke aktør- eller offerhistorier som fortelles, kan derfor få betydning for individets oppfatning av egen motivasjon, vurdering og mening knyttet til nye og gamle handlinger (Bruner 1990). I arbeidslivet har deltakelse i utforming og kontroll av eget arbeid en sentral funksjon for økt mestrings- og motivasjonsopplevelsen hos ansatte, mens opplevde offersituasjoner henspeler på en organisasjonskultur som vil påvirke ansattes arbeid og resultater negativt (O’Reilly og Chatman 1996). En positiv og deltakende sterk kultur vil sannsynligvis også gi mer fornøyde kunder i kunderelatert arbeid (Schneider, Salvaggio og Subirates 2002).

En aktør forstås her som en som handler (Hermansen 2001a). En aktørhistorie er en konstruktørfortelling hvor individet ansvarliggjør seg selv og viser at en selv bestemmer over eget liv og egne handlinger, altså en fortelling hvor vi selv har kunnskap om opprinnelsen til det som skjer med oss

(DeCharms 1968). Aktørhistorien er først og fremst personlig, men kan også være felles, hvis det gjelder flere. I hvilken grad en forteller aktørhistorier om å lykkes eller mislykkes på arbeidsplassen avhenger også av organisasjonskulturen. Det kreves en sterk kultur preget av verdsetting og verdier som godtar at man forteller positive historier og sprer positive emosjoner, uten at de mottas med misunnelse, negative emosjoner og mothistorier (O'Reilly og Chatman 1996). Anerkjennelsen av de gode historier gis nemlig gjennom andre (Ghaye, 2008). Hvis en vil handle eller tenke nytt om etablerte handlingsformer, må en ha rom som krever tillit og trygghet i fra omgivelsene (Giddens 1996:55; Edmonston 1999).

Motivasjonsteoretikeren DeCharms (1968) bruker begrepet *brikke* for å forstå hva et offer er. Begrepet illustrerer hvordan en blir et offer ved at andre mennesker eller ytre forhold flytter oss rundt som brikker på et sjakkbrett. En offerhistorie forstås her som en historie hvor individet bekrefter sin negative identitet gjennom å fremstille seg som et offer for andre eller for ytre omstendigheter. Årsakene kan forklares ved omstillingsprosesser, tap av kontroll på jobb eller fragmentarisme, hvor ansvaret blir fordelt på flere i beslutningsprosessene. Også partikularisme, der handlinger blir bestemt ut fra situasjonen, eller særinteresser blir tilgodesett et mindretall på bekostning av ei større gruppe, bidrar til offerhistorier. Offerhistoriene kan også forklares ved at moderne organisasjoner preges av ledelse og organisasjonsideer som setter et stort fokus på produktivitet, raske handlinger og aktiviteter (Røvik 2007). Slike negative historier om vår jobb kan ha funksjon som sosialt lim og overlevelsesstrategi i organisasjonen. En offerrolle kan derfor være en riktig oppfattelse av situasjonen; at individet er et offer uten store valgmuligheter. Men individet kan også føle seg som et offer, uten å se mulighetene for å være aktør. Offerrollen er vanskelig å takle både for offeret, kollegaene og lederen, siden den fokuserer på og bringer med seg negativ energi og emosjoner.

Dette henger sammen med individets motivasjon, hvor en aktør som handler på eget initiativ er indre motivert, og omvendt hvis en opplever å være en brikke, hvor andre styrer ens handlinger, da er aktiviteten basert på ytre motivasjon. DeCharms (1968) sin teori om personlig ansvarlighet viser også at ønsker om suksess og positive historier er indre motivert, mens prestisje er ytre motiverte handlinger. Psykologiske teorier om indre og ytre motivasjon viser at den indre motivasjonen er best for å utvikle en sterk prestasjonskultur (Beswick 2007; Dahl 1992; O'Reilly og Chatman 1996). Aktørene har positive emosjoner og er de mest motiverte (Nygård 2007). Dette samsvarer med aksjonsforskningens idegrunnlag hvor forskning sammen med deltakerne

fremheves for å få til utvikling (Freire 1999; Reason & Bradbury 2001; Tiller 2006). DeCharms (1968) sitt utgangspunkt er derfor at mennesker har behov for å være aktive og selv kunne forklare sin egen motivasjon og atferd for å få positive emosjoner. I sin teoretiske fremstilling sier han at det er samsvar mellom tanker og handling.

...personal causation is the initiation by an individual of behaviour intended to produce a change in his environment (De Charms 1968:6).

I forsøk hvor deltakerne skriver historier, viser det seg at jo oftere en prestasjonstanke er nedskrevet i historien, jo mer sannsynlig vil den inntreffe i individets atferd. DeCharms (ibid.) mener det er en overforenkling å tro at en kan lære mennesker å tenke annerledes, men tanker og begreper kan forme den retningen en handler innenfor.

Beck (1997) hevder i sin analyse av moderniteten at selv om verden stadig løser problemer, så skaper løsningene nye risikoer eller problemer som må løses. Opplevde problem eller risikoer som ikke kan påvirkes eller endres, vil igjen kunne bli fortalt som offerhistorier. I den store sammenheng er vi offer for en tid med mange valg. I det moderne samfunnet gis vi selv ansvar for å skape egen suksess gjennom alle mulighetene som tilbys. Den aktivt handlende, selvbevisste aktøren blir den som mestrer sitt liv (Beck 1997). Evnen til refleksiv tenkning blir derfor sentral når en skal velge sitt liv. I dagens senmoderne samfunn dannes vårt selv gjennom refleksive prosesser over våre valgmuligheter. Ny vitenskap om samfunnet gjør oss ikke lenger i stand til å ta sikre avgjørelser, men gir oss en klarere forståelse og et bedre grunnlag for å takle teknologi og systemer. Verden er i stadig forandring, og kunnskap om den bidrar både til å gjøre den mer ustabil og gi oss flere endringsmuligheter (Giddens 1996, 1997).

På det grunnlag er det viktig å klargjøre at aktør- og offerbegrepene er dikotomier som best forstås ved at de sees i sammenheng. I praksis er deltakere både litt aktør og litt offer i handlinger. Dette er også kritikken mot begrepene som vitenskapelige dikotomier. Alle i en handling blir aktører i ulik grad, også offeret. Fredsforskeren Galtung bruker derfor dikotomien offer og gjerningsmann (Galtung 1996).

Men hvordan fremme læring basert på aktørhistorier? Hermansen (2001b) legger vekt på at positive historier bidrar til å skape mening, mens de negative bidrar til å bearbeide og perspektivere erfaringene og slik danne grunnlag for flere positive historier. Ved å reflektere, tolker og utvikler en sin bevissthet om sine egne beskrivelser (Hermansen 2001a:227). Hermansens (2001a; 2001b)

tilnærming til aksjonsforskning er at konsulenten (forskeren) vil stimulere deltakerne til refleksjonen og få bearbeidet deltakernes mest vanlige offerhistorier. På den basis kan det så skje læring som bidrar til å se muligheter for ny handling som igjen kan bidra til å etablere aktøridentitet. Svakheten med Hermansens (2001b) teser er han kobler gode og dårlige historier opp mot et individs offer- og aktøridentitet uten en grundig diskusjon om begrepenes funksjon i teori og praksis.

Ghaye (2005, 2008) har en annen innfallsvinkel til hvordan refleksjon kan fremme aktøridentitet. Ghaye mener at ansatte og organisasjoner har en for stor tendens til å problematisere og løse sine utfordringer og feil. Samtale om feil kan løse opp en situasjon, og gir muligheter for nye løsninger og læring. Ghaye (2008:110–111) viser gjennom eksempler hvordan vi som mennesker ofte blir gående og snakke om de samme problem uten å gjøre noe med disse. Vi problematiserer de samme sakene uten å løse dem eller finne årsakene. Konklusjonen er at vi har mange ord og tenkesett omkring feil og er flinke til å fokusere på hva som går galt. Vi er mindre flinke til å fokusere på de gode historiene og lære av det vi lykkes best med.

I følge Ghaye (2005; 2008) må våre suksesshistorier undersøkes og utfordres for å vedvare. Hvis vi rutinerer handlingene, inngår status quo og unngår risiko, risikerer vi å bli blinde for videre utvikling. Gode positive spørsmål handler om hva som konstituerer suksess (ibid.). Hvordan ser suksess ut? Å lete etter disse faktorene er mye mer positivt og motiverende enn å fokusere på feil. De små suksessfulle aspekter er vitale, men lett å glemme i hverdagens jag. Dette innebærer å lete etter bedre systemer som bidrar til at vi lykkes mer (ibid.). Samtidig må en ikke neglisjere systemfeil og strukturer som er årsaken til småproblemer. En må i enda mindre grad fokusere på å løse små feil som egentlig skyldes systemfeil. Et slikt skifte i tenkesett krever at vi bruker et nytt språk hvor vi fokuserer på og stiller spørsmål om hva vi ønsker mer av. For å få dette til i full skala, trenger vi et nytt tenkesett hvor verdsetting og støttende atferd blir sentralt for å lykkes på arbeidsplassen. Dette samsvarer også med Illeris' (2002:27) læringssyn som poengterer at læring, i sin natur, er en lystbetont og positiv aktivitet.

Teori om positiv tenkning fremhever også fokuset på det positive som grunnlag for refleksjon og handling (Lovallo 2005; Nygård 2007). Men det betyr ikke at en bare skal fokusere på de positive historiene der det er virkelige konkrete utfordringer å ta tak i (Ghaye 2005, 2008). Hvis fokuset på å fortelle aktørhistorier blir for stort i en organisasjon, kan man bli et offer ved at man bare tillates å fortelle om det positive. Det er ikke uproblematisk å introdusere

begreper som kan tilsvare et snill pike/gutt og et fy-begrep. Begrepene kan bidra til å stigmatisere de som er reelle offer, som person kan en bli syk hvis en ikke får fortalt om sine problemer (Amble 2003; Hochschild 2003).

Ut fra disse resonnementene forstås læring her både som en kognitiv, psykodynamisk og sosial prosess (Illeris 2002). Som redskap for å forstå hvilke offer- og aktørhistorier som fortelles betraktes læring på arbeidsplassen som en relasjon mellom medarbeidernes læringsforløp, det sosiale læringsmiljøet og det teknisk organisatoriske læringsmiljøet (Jørgensen og Warring 2002). Medarbeiderens læringsforløp innebærer at enkeltindividet lærer med utgangspunkt i egen erfaring, bakgrunn og utdanning. Det sosiale læringsmiljø vektlegger de sosiale og kulturelle forholdenes betydning for læring, mens det teknisk-organisatoriske læringsmiljøet tar opp systemene og de markedsøkonomiske faktorenes påvirkning for medarbeidernes læring. Teknisk-organisatoriske faktorer handler om makt, arbeidsdeling, arbeidsinnhold, rutiner, styringssystemer, muligheter for å bruke kompetanse i arbeidet, muligheter for sosial interaksjon og belastninger på arbeidsplassen (ibid.). Det er i interaksjon mellom enkeltindividet og læringsmiljøene at læring finner sted som en dynamisk prosess og skaper aktør- og offerhistorier. I presentasjon av empirien brukes disse begrepene for å forstå historiene.

Case: Banken

Case: Banken er en finansinstitusjon med 800 ansatte spredt over 81 avdelinger av ulik størrelse, som opererer i person- og bedriftsmarkedet. Som andre finansinstitusjoner i samfunnet er banken preget av økende konkurranse, omstilling og effektivisering. Tradisjonelle banktjenester har blitt automatisert ved hjelp av teknologi, samtidig som globaliseringen og informasjonssamfunnet bidrar til større konkurranse om de mer krevende kundene. Den tidligere hovedinntekten, utlån av penger, har blitt mindre, og konsekvensen er at bankene må selge flere produkter til kundene for å bevare inntjeningen. De ansattes oppgave som ”selgere” har blitt viktigere.

Banken innførte i 2002–03 organisasjonsideen ”Balansert målstyring” som styringskonsept for hele banken (Nilsen 2007). Balansert målstyring består av fire perspektiver: Det finansielle perspektivet, kundeperspektivet, innovasjons- og læringsperspektivet og perspektiv for interne foretningsprosesser. Styrings- og ledelsestenkningen er forankret i et hierarkisk og byråkratisk perspektiv på ledelse, hvor mellomlederne og funksjonærene motiveres og styres ved hjelp av krav og bonus for å nå de konkrete målene (Nilsen 2007). Balansert målstyring som teknologisk system gir ledelsen mulighet for å detaljkontrollere hver enkelt

ansatt ut fra de ansattes salg og initiativ til salg (Nielsen & Andersen 2004). I Banken får så de beste avdelingene bonus hvis de leverer i henhold til et bredt spekter av de oppsatte målene. Avdelingsresultatene i det balanserte målekortet er videre tilgjengelig for alle ansatte i organisasjonen til informasjon og sammenligning. Det betyr at toppledelsen blir mer sentralisert og at informasjonen kan brukes til kontroll og styring. Ulempen med slike konsept er de kan hindre medarbeidernes muligheter for forståelse av arbeidsprosessene, gi dem mindre innflytelse over arbeidsoppgavene og potensielt hindre læring på egen arbeidsplass (Nielsen & Andersen 2004).

Røvik (1998, 2007) bekrefter at balansert målstyring vil prege strukturer, aktører og aktiviteter, både innenfor den formelle og den uformelle delen av organisasjoner. Moderne organisasjonsideer får stor påvirkningskraft i virksomheter, fordi de ikke bare skal gi nye løsninger til virksomheten, men også bidra til å løse ferdig definerte problemer. Nilsen (2007) hevder i sin forskning på Banken at balansert målstyring gir stramme strukturelle rammer for hvordan arbeidsoppgavene løses av de ansatte og for læring og refleksjon i Banken generelt. En naturlig forventning er at ansattes aktør- og offerhistorier vil kunne knyttes til dette styringskonseptet.

Metode og analyse

Aksjonsforskning er valgt som forskningstilnærming fordi det gir et grunnlag for å få til samskapte prosesser hvor både forskere, ansatte og ledere i organisasjonen bidrar til læring, utvikling og forbedring i Banken. Aksjonsforskning har som mål å skape og få til bedre løsninger gjennom involvering, ved å tilby deltakerne metoder for å øke dialog og forpliktelser tilknyttet egne utfordringer (Pålshaugen 2002; Reason & Bradbury 2001).

One of the core roles of the engaged researcher is to inspire practitioners to change through offering them a new language that makes them capable of seeing themselves as creators and change agents concerning their own conventions and practices (Moldenæs & Foss 2007).

I prosjektet har innføringen av aktør- og offerbegrepene hatt som forutsetning å øke forståelse og bevissthet om et fenomen. Begreper er linser for å se, organisere, systematisere, spørre og svare på spørsmål om fenomener. Aksjonsforskerens rolle i prosjektet har vært å lede samlinger, seminarer og teammøter hvor vi har innført nye begreper og teori for å forstå og utvikle praksis sammen med deltakere fra Banken (Carr & Kemmis 1986; Greenwood 1998). Begreper og prosesser har hatt som mål å fremme refleksjon og læring gjennom å stille positive (aktørhistorier) og kritiske spørsmål (offerhistorier)

rundt mål og handling i Banken (Pålshaugen 2002). I gruppedialog med deltakerne har forskerne og deltakerne diskutert offer- og aktørhistorier for å få ny kunnskap ut fra en åpen forskningstilnærming. Målet har vært at forskernes begreper, ekspert- og vitenskapsforklaringer på ulike vis, tilbakeføres til det forskende sosiale feltet og slik endrer feltet som en normativ dimensjon Giddens (1997). Forskerne har i etterkant skrevet ned, kategorisert deltakernes offer- og aktørhistorier og analysert disse ut fra tema, innhold og mengde. Alle samlinger, seminarer, teammøter og intervjuer er gjennomført over en periode fra mai 07 til mai 08. Datamaterialet består av oppsummeringer, notater, lydfiler og transkriberte intervju med to ulike grupper i Banken. Datamaterialet presenteres som to ulike studier: Mellomlederne og ansatte.

Mellomledernes aktør- og offerhistorier

Datamaterialet er basert på seks to-dagers samlinger med i gjennomsnitt ca. 15 avdelingsledere/banksjefer med resultat- og personalansvar. Banksjefenes primære arbeidsoppgave innebærer å ta beslutninger på saker fra bredderådgiverne og spesialistene inntil et visst økonomisk nivå. Dette skjer kontinuerlig i løpet av hele arbeidsdagen. Banksjefene har få å dele ansvaret med og kan være under press fra fagsjefer over dem i forhold til å levere gode resultater. Med andre ord er de utsatt for et krysspress.

På samling kjente banksjefene raskt igjen begrepene fra observert atferd i avdelingene. Deres erfaringer var at de ansatte lett identifiserte seg som offer i arbeidshverdagen. Offerhistoriene var ofte hørt, noe som igjen var en stor ledelsesutfordring. Lederne ønsket imidlertid å skape proaktive team med aktører som tar initiativ og lærer av suksess, i tråd med mål om å selge flere produkter.

På andre banksjefsamling understreket et flertall av banksjefene at de hadde tenkt på begrepene siden sist, fordi de var relevante for deres lederrolle. Men bare to av deltakere på samlingen hadde skrevet ned aktør- og offerhistorier. Et helhetsinntrykk er at begrepene ga avdelingssjefene økt forståelse og bevisstgjøring om historiers betydning som verktøy til å snu fokus fra offer til det en kan gjøre noe med selv som vist i følgende sitat:

Aktør og offer er svært sentralt og absolutt relevant. Det er viktig å ha fokus på hva vi kan gjøre noe med selv, det er så lett å finne noe ytre å skylde på i en sann her organisasjon. Vi må ha fokus på aktørene og neglisjere offerhistoriene (banksjef A i avdeling).

Deres fokus handler da om å se og fremme aktørhistoriene hos sine ansatte for å skape et positivt arbeidsmiljø og verdsette deres gode handlinger. Enkelte nevnte og muligheten for å lete etter nye aktører i ansettelsesprosesser. For banksjefene selv er det de teknisk organisatoriske forholdene som bidrar til egne offerhistorier. Stor arbeidsmengde på bakgrunn av krav, direktiver og oppfølging fra fagavdelinger bidrar til mange arbeidsoppgaver som må løses utenom arbeidstiden. Teknologiske nyvinninger og redskap som e-post blir i stedet for et hjelpemiddel til et redskap som krever mer tid og energi i hverdagen. Enkeltheten i bruk av teknologien gjør at den lett kan misbrukes (Eriksen 2001). Sitatet nedenfor understreker resonnetet:

Jeg får alt for mye e-post i løpet av dagen, 40 til 50 stykker hver dag. Alt dette kan ikke følges opp og det blir mange krav fra fagavdelingene som jeg ikke kan følge opp på grunn av tidsmangel (banksjef B på banksjefseminar).

Alle disse kravene kan gi en offerrolle med følelsen av å ikke strekke til og derav økt stress. Banksjefene fortalte generelt om en hektisk arbeidsdag som ikke ga tid og rom til å tenke på refleksjon og utvikling i hverdagen:

Det er en øvelse i seg selv å ta seg tid til refleksjon. Man har ikke tid i hverdagen til å tenke på de grunnleggende ting. Regne opp og ned med tall det kan æ, menneskelige relasjoner og læring er mest utfordrende i hverdagen (banksjef A på banksjefseminar).

Sitatet tyder på at dette er utfordrende både på det personlige plan og i forhold til å lede andre mennesker i organisasjonen. Banksjefenes egne refleksjoner om aktørbegrepet på banksjefsamlingene handler om hvordan en selv kan handtere tiden som rammefaktor. Banksjefene blir bevisst at de må skjerme seg selv for å få gjort driftsoppgaver. De må selv bli aktører. Samlingene og begrepene styrker derfor banksjefenes forståelse av seg selv som ledere. Gjennom felles erfaringsdeling og refleksjon lærer de av hverandre. Ved at flere banksjefer samles utenfor sin opprinnelige arbeidsplass, styrkes både den kritiske og konstruktive kunnskapen om banksjefjobben. De oppfordres også gjennom offer- og aktørhistoriene til selv å ta ansvar mot systemet og se etter egne suksesser. I forhold til banksjefenes refleksjoner om ledelsesrollen blir en oppsummering at de må stole på seg selv for å fremme læring og utvikling: ”Galtung oppfordrer oss jo til å bli litt rebell!” (Banksjef C på samling).

Å bli rebell henger også sammen med toppledelsens konkrete krav om inn-tjening og aktivitet både til ansatte og ledelse. Banksjefene er bekymret over at måltallene i Balansert målstyring kan bidra til en kortsiktig planlegging og

sekundering av aktivitet både hos banksjefene og rådgivere/dagligbank. Kortsiktig planlegging kan så bidra til å øke stresset. Et av Nilsens (2007) poeng i sin doktoravhandling er at Banken manglet pedagogisk kompetanse når en implementerte Balansert målstyring som styringskonsept. Inspirert av Ghayes (2005, 2008) teorier om å fremme de positive historiene, ble en av konklusjonene på samlingene at banksjefene skulle lete etter de positive historiene til de ansatte og fremme disse. Det betyr også å nedtone de kritiske måltallene i den daglige og ukentlige oppfølgingen av de ansatte. Hvis ansatte for eksempel ikke selger nok produkter til hver kunde, vil banksjefene i større grad prøve å utvikle organisasjonen ved å fokusere på suksesshistoriene og prestasjonen bak måltallene. Å fremme de ansattes følelse av å lykkes, innebærer også å bli mer kritisk til kortsiktige kampanjer og krav om raske resultater fra ledelsen:

Våre kampanjer som er styrt fra fagavdelingene, hvor vi skal sette fokus på å selge enkelte produkter utfordrer vår strategi mot at vi skal gi bred rådgiving og selge mange produkter gjennom beste kundeprosess – det er en kortsiktig strategi (banksjef D på samling).

Oppsummert kan refleksjon om aktørbegrepet ha bidratt til at lederne er blitt flinkere til å ha fokus på arbeidsdelingen ved å se den ansatte, og gi ansatte positiv og konstruktiv feedback på utførelsen av arbeidet, i følge dem selv. Årsaken kan være at banksjefene i Banken kommer fra en handlingsdyktig kultur. De har trening i å raskt endre egne handlinger basert på ny kunnskap. De ser også mulighetene ved at det fins et handlingsrom i avdelingene hvor de selv kan være aktører og fremme aktørhistorier fra de ansatte. Dette samsvarer med organisasjonens visjon om å bli en lærende organisasjon. Så lenge banksjefene presterer gode resultater er handlingsrommet stort, men hvis de leverer dårlige resultater blir det stilt større og strengere krav fra toppledelsen. Dette er imidlertid ikke bare en suksesshistorie. I løpet av samlingene våre sank deltakelsen fra deltakerne dramatisk mot slutten, alltid under henvisning til at de var offer for stort arbeidspress og mangel på tid.

Ansattes aktør- og offerhistorier

På grunn av logistiske, tidsmessige begrensninger og prioriteringer internt i organisasjonen gjennomførte vi to kveldsseminarer a tre timer i en avdeling (10 deltakere) og et tilsvarende seminar i en annen avdeling (16 deltakere). Tema for disse tre kveldsseminarene var offer- og aktørhistorier, generelle utfordringer og hvordan de ansatte kan gjøre hverandre god. For å få utfyllende data introduserte vi og diskuterte begreper og historier i løpet av 13

teammøter i en avdeling med 8 deltakere som ble fulgt av forsker våren 2009. I tillegg er studien utdypet med 25 semistrukturerte intervjuer a 45 minutter av rådgivere fra disse casene, samt 14 intervjuer fra to andre avdelinger, totalt fem avdelinger. 22 av intervjuene er transkribert og analysert.

Deltakerne i denne studien har følgende arbeidsoppgaver:

A: Ansatte i i kasse- og informasjonsskranken ("dagligbanken") har ansvar for å ekspedere kunder knyttet til henvendelser som gjelder minibankkort, nettbank, overføring av penger, betalinger, osv. Korte og enkle søknader om billån, små forbrukslån og enkle forsikringer blir også handtert her. Utfordringen for kundeservice er å handtere alle kundene så raskt som mulig og samtidig selge enkle lån og forsikringer som krever tid.

B: Bredderådgivernes oppgaver finnes både i person- og bedriftsmarkedet og handler om å selge "alle" produkter innenfor segmentet innskudd, lån, inntekt, forsikring, pensjon osv. Banken har erklært som verdi å være "nær og dyktig" for kunden. Fundamentet for å være nær og dyktig er "beste kundeopplevelse" som er felles innførte rutiner for alle rådgiverne knyttet til forberedelse, gjennomføring og etterarbeid av kundemøter.

I empirien var en gjennomgående offerhistorie fra rådgivere og dagligbank i en avdeling knyttet til for få ansatte og derav manglende tid og dårlig samarbeid mellom rådgiverne og dagligbanken. "Vi er for få folk, og vi har sykemeldinger" (rådgiver A på samling).

Manglende tid ble bekreftet også i prosesser i en annen avdeling hvor det hadde vært veldig hektisk og tøft for de ansatte i løpet av høsten. Flere ansatte hadde vært sykemeldte, og det la et større press på de gjenværende ansatte, noe som hadde bidratt til offerhistorier. En slik konstant mangel på tid viser seg å bli en faktor som styrer de ansatte og tar fra dem evnen til å oppleve kontroll i egen hverdag. De blir fanget i en spiral av mangel på tid til arbeidsoppgaver og refleksjon. I de to avdelingene hvor det ikke var problemer med sykefravær, var ikke disse offerhistoriene fremtredende. Dette viser at avdelingene er veldig sårbare når det blir sykefravær. En annen offerhistorie fra rådgiverne og dagligbank er knyttet til produkter og prosesser som er implementert fra administrasjonen i selskapet som vist i sitatet under:

Vi innførte som første bank, "bank ID", et nytt system for å logge på nettbanken. Problemet er at dette er vanskelig for kundene å forstå, og vi har ingen god veiledning å gi dem slik at de finner ut av dette selv. Vi bruker masse tid på å lære opp kundene på dette og må bruke tid på å betale regninger de ikke får betalt i stedet for å selge lån (rådgiver B i intervju).

Her oppleves blant annet beslutningsprosessene, de bedriftsinterne systemene og myndighetenes krav til bankdrift som en utfordring for å gi kundene best mulig service som nær og dyktig rådgiver i et konkurranseutsatt marked. Vi ser at de teknisk-organisatoriske strukturene får skylden når de ansatte ikke opplever å lykkes eller ha kontroll.:

Vi har lang behandlingstid og beslutningstid på lån – jeg må sitte og vente i flere dager på svar mens søknaden behandles i systemet (rådgiver C i intervju).

I datamaterialet opplever ansatte i liten grad å kunne påvirke disse prosessene som her nevnes. Det er en utfordring hvis de ansatte i Banken virkelig er ofre slik de i utgangspunktet presenterer seg selv. Dette kan gi et etisk dilemma. På denne bakgrunn blir det viktig også å fokusere på problemer og ikke ukritisk sette søkelyset på det positive (Ghaye 2008). Noen få informanter vektlegger at økt innsikt i systemenes oppbygging og funksjon vil forebygge offerhistorier og kan bidra til viktig forståelse og informasjon om Bankens aktivitet, noe som også samsvarer med teori om læring på arbeidsplassen (Nielsen & Andersen 2004; Wahlgren 2002).

Generelt ble også enkle forbedringer av lokaliteter nevnt som forbedringspunkt og årsak til offerhistorier i intervjuene med rådgiverne. Særlig generer åpne landskap støy ved prat og bråkete kopimaskiner, og gir konsentrasjonsproblemer når en skal forberede og skrive sakspapirene til kundene. Men også andre enkle upraktiske rammefaktorer som lett kan løses, skaper unødig belastning og offerhistorier:

Vi må ha telefon i nattsafen hvor vi alltid må være to på grunn av sikkerhet, slik at vi kan ringe kolleger når vi trenger hjelp eller avlastning. Slik det er nå må begge to gå ut av nattsafen når en enkel beskjed skal formidles (rådgiver D på kveldsseminar).

I de avdelingene hvor det ikke er offerhistorier knyttet til misnøye med lokalene, er det derimot frykten for at lokalene skal endres som skaper offerhistorier. Som at toppledelsen skal bestemme seg for å innføre åpne landskaper som bidrar til en vanskeligere arbeidsdag for rådgiverne. De positive erfaringene fra allerede innførte åpne landskaper er at de bidrar til å øke interaksjon og læring blant rådgiverne.

Som en fortolkning av empirien og prosessene, er det ikke alltid konstruktivt å arbeide med offerhistorier som bakgrunn for læring, fordi mange offerhistorier skyldes faktorer som ikke så lett lar seg løse av innformantene. En informant bekreftet også dette:

Æ har ikke gjort meg så mange tanker siden sist, æ har tenkt litt på det der offer- og aktørhistorier, og blant annet så trur æ det er viktig å stimulere aktørhistorier, at vi prøve å få frem en positiv stemning i teamet. Det er veldig viktig for å komme oss et steg videre. Vi møter mange tøffe utfordringer, men æ tror at hvis vi er positivt innstilt så går det meste mye lettere (rådgiver E på kveldsseminar).

De individuelle aktørhistoriene blant ansatte handler om primær oppgaven salg av produkter til kundene og håndtering av tid i en travel arbeidshverdag. En kvalifisert medarbeider som lykkes og oppleves av kunden som nær og dyktig vil da være en aktør:

Æ synes æ gjør en god jobb når æ gir et godt råd til en kunde. Særlig når det gjerne er en som er 20–30 år eldre enn meg. Men så ser æ i møtet at han oppfører seg rart, stiller rare spørsmål og æ kan svare på ting de ikke kan om for eksempel pensjon. Så det er noe som vi har lært oss, som de ikke kan. Så når æ gir gode råd så blir æ glad. Og med det mener æ når kunden har noen å snakke med (rådgiver F i teammøte).

Som vist handler en god kundesamtale om å gi gode råd basert på kunnskap og kan like gjerne, som salg av produkter, være en vurdering der kunden ikke får lån. Aktørhistoriene fra kundemøter kan også bekrefte at rutinene rundt Beste kunde prosess er gode verktøy for rådgiverne. Men vi har observert at ledelsen i Banken bevisst trekker frem suksesshistorier hvor rådgiverne har brukt Beste kunde prosess. Slik kan suksesshistoriene bidra til å legitimere og institusjonalisere de innførte rutinene. Spørsmålet er om en handler som en aktør, hvis en handler innenfor ferdig definerte strukturelle rammer som definerer en aktør. Eldre rådgivere arbeider for eksempel etter andre prinsipper enn Beste kunde prosess, og lykkes svært godt basert på egen erfaring, selv om dette ikke er i tråd med bankens mål og strategi.

At de positive aktørhistoriene fra rådgivere og dagligbank i Banken i all hovedsak knyttes til salg og gode råd til kundene samsvarer med forskning om hotellansatte. De ansatte opplever relasjonen til eksterne kunder som mer stimulerende enn de interne relasjonene (Andersen 2002). Det er indre sosiale relasjoner eller organisasjonsmessige forhold og systemer som skaper tretthet, utmatting, mistriivsel og offerhistorier (ibid.). Likevel skal det nevnes at enkelte rådgivere ble bevisst at de også blir gjort til offer av kundene, som enten krevde for gode vilkår eller stilte urimelige krav til saksbehandling. Basert på denne refleksjonen så rådgivere viktigheten av å være aktører i kunde-relasjonen.

Gjennom empirien ble det sosiale læringsmiljøets betydning for graden av

fortalte aktør- og offerhistorier tydelig. I avdelingene observerte vi store kulturforskjeller gjennom aktør- og offerhistoriene. En eldre kvinne med ansvar for kasse og service i en avdeling, fortalte i en plenumssesjon at hun aldri fortalte en god historie om seg selv. Hvis hun skulle gjøre det, så ville hun sittet med krocket rygg og blikket godt festet ned mens hun fortalte dette. Men utvikling skjer oftest i små skritt, og utover i arbeidet med aktørhistoriene ble det generelt viktig å holde fokus på de små personlige eller lokale suksesshistoriene. Senere i prosessen, når andre hadde fortalt positive historier, fortalte hun imidlertid en god historie til alle ansatte i organisasjonen, hvor hun fremhevet seg selv på en positiv måte. ”I dag har jeg håndtert 60 kunder i kassen og solgt 6 friflyt” (ansatt G i dagligbank på kveldsseminar).

Generelt kommer offerhistorier frem når statusforskjellene og arbeidsdeling mellom rådgivere og dagligbank forsterkes og en ikke hjelper hverandre. I avdelinger hvor banksjefene forsterker lagdeling eller statusforskjell på arbeidsplassen, kan ansatte i noen grad bli offer, mens rådgiverne blir aktører. I en avdeling er dette tydelig ved at dagligbanken har akkurat nok ansatte og høyt arbeidspress. Hvis noen blir sykemeldt for kort eller lang tid, har en ikke nok fleksibilitet til å unngå at arbeidsbelastningen blir stor. De som sitter i kassen, får da problemer med avlastning til nødvendige pauser, i den ytterste konsekvens blir det et problem å gå på do. Problemet øker hvis rådgiverne ikke vil, pålegges og heller ikke motiveres til å hjelpe dagligbanken. At avdelingene er fysisk adskilt ved at rådgiverne sitter i et eget åpent landskap bak en låst dør, forsterker samarbeidsproblemene. Et stort arbeidspress og ingen felles kaffe-/samlingskrok bidro heller ikke til et godt sosialt fellesskap. Basert på refleksjon gjennom seminarene har en nå etablert en felles kaffeøkt på fredag i denne avdelingen. Dette enkle tiltaket bidrar til både økt sosialt samhold og faglig utvikling. På banksjefsamlingene diskuterte vi å bruke mer tid på felles kaffepauser og uformelle møter. Å skape felles arenaer for uformell kommunikasjon er viktig for å øke læringsdrivet i en organisasjon (Wahlgren 2002; Wenger 2000), men kan og forklares ved at en skaper rom for diskusjon og felles trøst som letter arbeidspress og stress (Tiller 1986).

Gode aktørhistorier fremmes i avdelinger hvor rådgivere og dagligbank samarbeider godt. I en avdeling hadde en internt blitt enige om at det i møter med nye krevende kunder burde være to rådgivere på møtene. Dette var en fellesskapstankegang som ikke var rotfestet i Det balanserte målekortet og i Beste kundeopplevelse, som styrer mye av atferden i Banken. Slikt samarbeid som også er bekreftet i en annen avdeling i prosjektet, fremmer aktørhistorier som vist i sitatet nedenfor:

Om enkelrådgivere gjør en veldig god jobb, så betyr ikke det at Banken får opp bredden. Ved samhandling får du et annet engasjement inn. Å lykkes i fellesskap gir et ekstra kick, mer enn om en gjorde en god prestasjon selv. Dette avhenger også av kultur, når det å fortelle om en suksess og et godt resultat ikke lenger blir oppfattet som negativt og selvsikkert, men heller blir akseptert. Det tror æ kanskje har en sammenheng med at når flere gjør det i lag, så får en liksom et annet bilde av dette her (rådgiver H i intervju).

Ut fra empirien er det derfor positivt for læring hvis ledere fremmer aktørhistorier hvor flere er involvert og stimulerer til samarbeid og tillit mellom kolleger. Når alle forteller om sin suksess, spres positive erfaringer som skaper en positiv stemning, entusiasme og en følelse av å lykkes. Læring spres til kolleger, og det bidrar til et positivt arbeidsmiljø. For deltakerne som tar til seg begrepene, ligger de også der som en bakgrunn for å analysere situasjoner. Evne til å se mer langsiktig og lære mer av de positive suksesshistoriene vil også bidra til å skape et større potensial for flere aktørhistorier. Gjennom prosjektet ser vi også at dette blir tilfelle. Det øker forståelsen for hverandres viktighet i driften av organisasjonen, skaper samhold og utvikling av en positiv læringskultur, arbeidsmiljø og derav positive emosjoner som var intensjonen med prosjektet. Ut over kontekst, er tillit og respekt sentralt for læring i team (Edmonston 1999). Behovet for felles aktørhistorier ble understreket av banksjefer som hadde registrert en utvikling av en egoistisk kultur på avdelingene basert på individuell måling og oppfølging av de ansatte som en del av Det balanserte målekortet.

Begrepenes metodiske konsekvenser som læringsverktøy

Et helhetsinntrykk fra seminarer og intervju er at aktør- og offerhistoriene har begrensninger som læringsverktøy i praksis. Aktør og offer må forklares grundig for å forstås av deltakerne, og de blir tolket ulikt av deltakerne. Begrepene oppleves heller ikke som like relevante av alle. Bare et fåtall nevnte i intervjuene at de hadde tenkt på og brukt aktør- og offerhistorier etter samlingene, noe som kan forklares ved at begrepene er sterke, fordi de griper inn i individets forståelse av eget liv. Særlig offerhistorier viser hvor lett en blir offer for ytre rammer som en naturlig del av det daglige arbeidslivet, noe som naturlig nok kan bli vanskelig å forholde seg til, særlig over tid. Som overlevelsestrategi kan man i ytterste konsekvens si at individet enten må fortsette å arbeide under gitte forhold, eller så må en ta konsekvensen av ny lærdom og en offersituasjon og finne seg en annen arbeidsplass. Det har derfor

vært forskningsmessig utfordrende å spørre etter aktør- og offerhistorier, spesielt over en tidsperiode i feltarbeidet.

I forskningen viser det seg også at aktørhistoriene kan hindre offerhistoriene i å komme frem. På et feltbesøk i en bank fikk jeg vite av banksjefen at det hadde vært mange offerhistorier på grunn av høyt tids- og arbeidspress. Da jeg intervjuet de ansatte, så kom ikke disse forventede historiene frem, selv om jeg nærmest direkte spurte etter slike historier. Det kan ha sammenheng med at få frivillig vil innta en offerrolle. Dette gir et annet forskningsmessig problem. Kan verbal fokus på aktørhistorier underminere eller undertrykke offerhistoriene slik at vi adderer til ”trykkokersyndromet”, hvor de ansatte ikke tør eller vil fortelle offerhistorier til forskeren? Er det de selekterte ”søndagshistoriene”, og ikke de fortrolige historiene som fortelles til forskeren, hvor informantene viser den offisielle coverstoryen og skjuler de virkelige historiene (Møller 2004)? Eller er det et skille hos informantene i forhold til hva en uttaler om sine handlinger til forskeren og hva en i praksis forteller på arbeidsplassen? (Schøn 1987).

På den andre siden er det utfordrende for forskeren å grave dypt etter disse forklaringene da de kan undergrave de positive aksjonsforskningsprosessene. Hvis forskeren fokuserer mest på negative og kritiske aspekter kan en få utfordringer med legitimiteten i organisasjonen hvis ledelse og ansatte ikke ønsker å reflektere rundt dette. Dette er en stor etisk og forskningsmessig utfordring. Man bør likevel ikke unngå å ta tak i virkelige problemer som bidrar til offerhistorier, da disse både kan være et organisatorisk-, sosialt- og medarbeiderproblem.

En annen utfordring med begrepene er at når individer får kunnskap og bevissthet om egne handlinger som aktør eller offer, så kan disse begrepene få konsekvenser for individenes oppfattelse av egen rolle i familie-, venne- og fritidsrelasjoner. Aktør- eller offerrollen kan en innta både bevisst eller ubevisst. Hvis forsker introduserer begreper som gir en deltaker forståelsen av seg selv som offer, kan en naturlig forsvarsmekanisme være å ikke se denne rollen selv. Å introdusere slike begreper kan derfor få større konsekvenser for enkeltindividet enn planlagt i utgangspunktet. Vi er hele mennesker, og våre refleksjoner om oss selv trekkes inn på andre arenaer. Alle er aktører – også offeret. Som forsker må en derfor være bevist over denne utfordringen og forklare begrepene og bruke historiene med varsomhet.

Avslutning

Artikkelen har introdusert aktør- og offerbegrepene som læringsverktøy i et aksjonsforskningsprosjekt. Hensikten har vært å se om fokus på begrepene bidrar til mer læring og utvikling av et positivt arbeidsmiljø og, indirekte, positive emosjoner i en tradisjonelt toppstyrt bankbransje. I praksis har gjennomførte samlinger, seminarer og intervju blitt en arena som tilsvarer en rasteplass for deltakerne, der en kan stoppe når en har kjørt langt og trenger en kopp kaffe og noen å prate med. Et stoppested hvor en kan luften sine frustrasjoner og undersøke og fortelle om hva en lykkes med. Et stopp hvor en sammen med forskere kan forstå og forklare atferd og som kan bidra til påfyll og skape ny energi og ideer for den videre reise i hverdagen.

Første forskningsspørsmål var hvilke aktør og offerhistorier som fortelles i Banken. Oppsummert henger de fortalte offerhistoriene sammen med den teknisk-organisatoriske strukturen og stort arbeidspress. Offentlige krav og ledelse i Banken, via det balanserte målekortet fungerer som et sterkt styringsverktøy for de ansattes løsning av arbeidsoppgavene og kan som empirien har vist gi offerhistorier. De ansatte bruker da offerhistoriene for å luften ut frustrasjonen som en overlevelsesstrategi. Som nevnt tidligere kan følelsen av ikke å strekke til og mestre hverdagen bidra til økt sykefravær og negative emosjoner (Doctare, 2004). Manglende fleksibilitet og tid til å gjennomføre internt pålagt læring, kurs og fellesmøter i hverdagen, bidrar også til å forsterke offerrollen. Siden en ikke kan kontrollere tiden, kan dette gi en avmaktsfølelse. Disse offerhistoriene kan henge sammen med en for stor grad av rasjonalisering i Banken.

Gjennom arbeidsoppgavene kan medarbeiderne handle som aktører og bli bevisst positive handlinger, som skaper stolthet og sprer positive emosjoner blant de øvrige ansatte. De som har størst handlingsrom i arbeidsoppgavene, banksjefene og rådgiverne, viste seg å ha størst potensial for å skape aktørhistorier. I hovedsak er aktørhistoriene basert på løsning av arbeidsoppgavene som verdsettes av toppledelsen og synliggjøres i Det balanserte målekortet. Innenfor det sosiale læringsmiljøet ser vi store forskjeller i de fortalte aktør- og offerhistoriene i ulike avdelinger. Her ser vi også det største potensialet for bruk av aktørhistorier for å fremme læring og arbeidsmiljø. Særlig banksjefenes evne til å fremme felles gode historier synliggjøres i empirien som viktig for videre læring og utvikling.

Forskningsspørsmål to var bruk av aktør og offer som læringsverktøy i Banken. Her viser empirien at en kan bli letende etter små suksesser innenfor

sitt eksisterende handlingsrom. Hvis strukturene i organisasjonen blir for sterke, så blir en aktører/ofre innenfor rammer som ikke kan påvirkes. Ut over små lokale forbedringer, er det derfor ingen aktørhistorier fra avdelingene som handler om innovasjoner eller organisasjonslæring, som er viktig for utvikling av hele organisasjonen (Argyris & Schön 1996; Kaplan & Norton 1996). Et eksempel er når Banken innfører nye systemer for å logge seg på nettbanken uten å lage en god veiledning til kundene som de ansatte ute i lokalbankene kan bruke. I enkelte sammenhenger bekrefter også aktørhistorier fortreffeligheten til de overordnede strategier eller verktøy i Banken. De kan til og med misbrukes av ledere ved at en bare fokuserer på de gode aktørhistoriene og ikke vil ta tak i offerhistoriene og utfordringene som fortelles. De kan legitimere at en ikke tar tak i virkelige problemer. Her bekreftes Nilsens (2007) funn om at det ofte er detaljer, målsettinger og sammenligninger basert på måltallene som danner bakgrunn for diskusjoner og forbedringer i lokalbankene. Ikke de grunnleggende kritiske refleksjonene.

Gjennom refleksjonsprosessene ser vi også at deltakerne, ved bruk av aktør- og offerbegrepene, blir klar over strukturenes betydning for individuelle handlinger. Ved å se strukturene så kan en lettere agere aktivt og se muligheter. Det er når en ikke ser strukturene at en vanskelig kan forklare og takle tilværelsen. Deltakerne øker sin bevissthet rundt de materielle og sosiale forholdene i Banken (Nilsen 2007; Tiller 1986, 2006). Bevisstgjøringen omkring dette skaper sunn kritisk sans. Aktørbegrepene bidrar til å takle og synliggjøre det positive med strukturene, men som begrep for læring og refleksjon, kan begrepene i noen tilfeller bli for enkle.

Studien har empiriske begrensninger som casestudie. En intensjon i prosjektet var å få deltakerne til å skrive ned aktør- og offerhistoriene i en dagbok. Dette ble vanskelig i praksis. Deltakerne hadde lite trening i å skrive ned læringserfaringer, og det å gå fra en muntlig til en skriftlig kultur i refleksjonsarbeid tar gjerne tid (Dysthe 2003; Tiller 1986). Manglende nedskrevne aktør- og offerhistorier er derfor en svakhet med forskningen og artikkelens empiri.

To av avdelingsstudiene ble også avbrutt med henvisning til manglende tid og fokus på produksjon. Et interessant funn i seg selv, samtidig som det kan vise til en manglende forståelse og enighet mellom forskere og organisasjon om hva som var målet med forskningsarbeidet. En forklaring på dette var mangelen på representanter fra den operative toppledelsen i forankring og gjennomføring av prosjektet. Manglende beslutningsmyndighet begrenset både aksjonsforskningens prosjektet og bruk av aktør- og offerhistorier som

grunnlag for å tilrettelegge læreprosesser og bidra til en konstruktiv utvikling av hele virksomheten. Denne frustrasjon ble også kommentert av deltakerne, spesielt når interne og eksterne kontrollsystem viste seg så dominerende for de ansattes løsning av arbeidsoppgavene. Det er utfordrende både for forsker og deltaker å reflektere kritisk omkring systemers betydning og rammer for læring, når de som styrer ikke deltar (Ghaye 2005, 2008).

Et hovedfunn i studien er de fysiske rammer og strukturers samt ledelsens betydning for mulighetene til å lære, tenke positivt og spre positive emosjoner i en organisasjon. Teori om læring på arbeidsplassen fremhever betydningen av at den lærende har autonomi i forhold til egne arbeidsoppgaver. Fysiske strukturer, kontroll og rutiner begrenser handlingsrommet (Hackman og Wageman 2005:40) og derav banksjefers og ansattes opplevelser, emosjoner og muligheter til læring. Balansert målstyring påvirker motivasjon, ledelse og læring (Nørreklit 2003:617), og større forståelse for hvordan dette styrings-systemet påvirker og kan tilrettelegge for læring bør derfor tilstrebnes. Studien tydeliggjør at ledelse, makt og strukturer har betydning for emosjoner, læring og refleksjon på arbeidsplassen, og at vi trenger mer forskning om dette (Fenvick 2008; Vince 2002).

Det moderne arbeidslivet, i et regulert samfunn, innebærer å forholde seg til strukturer. Becks (1997) analyse av de moderne krav til arbeidstakerens individuelle kvalifikasjoner som evne til å være innovativ, selvstendig og fleksibel, blir utfordret og utnyttet av strukturer, makt og teknologi med retorikk knyttet til effektivitet og måling (Nilsen 2007). Slik sett vil begrepene uansett arbeidsplass i en eller annen forstand gjøre ansatte til offer. Det vil alltid være strukturer og systemer vi må forholde oss til, spesielt i bankvirksomhet. Oppsummert er det derfor store utfordringer knyttet til bruk av offerhistorier i aksjonsforskning. Likevel vil jeg fremheve at å lete etter aktørhistorier, og kanskje enda mer nøytrale suksesshistorier, kan være en fruktbar måte å bidra til organisasjonsutvikling. Begrepene hovedbudskap er å være redskap for å se sitt personlige handlingsrom og fremme initiativ som igjen er et grunnlag for gode emosjoner, læring og utvikling.

Referanser

- Amble, N. (2003). *Arbeidsmiljø og mestring hos frontlinjearbeidere i flytransporttjenesten*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Andersen, L. (2002). *Underorganisering. Bedriftsutvikling og ansattes arbeidsvilkår*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II theory, method, and practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Beck, U. (1997). *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage Publications.
- Beswick, D. (2007). Management implications of the interaction between intrinsic motivation and extrinsic rewards. <http://www.beswick.info/psychres/management.htm>
- Boud, D., Cressy, P. & Docherty, P. (2006). *Productive reflection at work*. New York: Routledge.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.
- Cuff, E. C., Francis, D. W. & Sharrock, W. W. (1990). *Perspectives in sociology* (3rd ed.). London: Unwin Hyman.
- Dahl, T. (1992). *Motivasjonens betydning for voksnes læring*. Paper presented at the Folkeopplysning-voksenpedagogikk-kompetanse.
- De Charms, R. (1968). *Personal causation the internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Doctare, C. (2004). *Hjernestress – kan det ramme meg?* Oslo: Noras ark.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Edmonston, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44: 350–383.
- Ellström, P.-E. (1996). Rutin och reflektion, förutättningar och hinder for lärande i dagligt arbete. I S. Larsson, B. Gustavsson & P.-E. Ellström (red.) *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksen, T. H. (2001). *Øyeblikkets tyranni rask og langsom tid i informasjonssamfunnet*. Oslo: Aschehoug.
- Fenwick, T. (2008). Understanding relations of individual – collective learning in work: A review of research. *Management learning vol 39*, No. 3, 227-243 (2008).
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk* (2. utg.). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means peace and conflict, development and civilization*. Oslo London: Institutt for fredsforskning PRIO Sage.
- Ghaye, T. (2005). *Developing the Reflective healthcare team*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Ghaye, T. (2008). *Building the Reflective Healthcare Organisation*. Oxford: Blackwell Publishing.

- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet selv og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Giddens, A. (1997). *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax.
- Greenwood, D. J. & Levin, M. (1998). *Introduction to action research. Social research for social change*. Thousand oaks: Sage publications.
- Grepperud, G. (2005). *Fleksibel utdanning på universitets- og høyskolenivå: forventninger, praksis og utfordringer*. Fleksibel utdanning som praksis. Avhandling for dr.philos graden. Tromsø: UVETIT, Universitetets videre- og etterutdanning.
- Hermansen, M. (2001a). *Den fortællende skole – om muligheter i skoleudviklingen, bog 1- Teori og metode, kapitel I-IV*. Århus: Klim.
- Hermansen, M. (2001b). *Den fortællende skole – om muligheter i skoleudviklingen bog 2- Cases og konklusion, kapitel V-IX*. Århus: Klim.
- Hochschild, A. R. (2003). *The managed heart commercialization of human feeling* (20th anniversary ed.). Berkeley, California: University of California Press.
- Illeris, K. (2002). Fra erhvervsrettet uddannelse til læring i arbejdslivet. I K. Illeris (red.), *Udspil om læring i arbejdslivet*. Fredriksberg: Learning Lab Denmark Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, C. H., & Warring, N. (2002). Læring på arbejdspladsen. In K. Illeris (Ed.), *Udspil om læring i arbejdslivet* (Vol. Learning Lab Denmark 1, pp. 219 s.). Fredriksberg: Learning Lab Denmark, Roskilde Universitetsforlag.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1996). *The balanced scorecard translating strategy into action*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Lai, L., Juel, E., Amdam, R. P., & Martinsen, Ø. L. (1997). *Strategisk kompetansestyring*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Lovullo, W. R. (2005). *Stress & health biological and psychological interactions* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- O'Reilly, C. A., & Chatman, J. A. (1996). Culture as social control: Corporations, Cults and Commitment. I Staw, B. og Cummings, L. (red), *Research in Organizational behavior, Volume 18*, 157-200. JAI Press Inc.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, F., & Andersen, V. (2004). Selvledelse under systemkontroll - om IKT og læringsmiljøer i arbejdet. In V. Andersen, B. Clematide & S. Høyrup (Eds.), *Arbejdsplassen som læringsmiljø* (Vol. Learning Lab Denmark). København: Roskilde Universitetsforlag.

- Nilsen, E. A. (2007). *Oversettelsens mikroprosesser om å forstå møtet mellom en global idé og lokal praksis som dekontekstualisering, kontekstualisering og nettverksbygging*. Tromsø: Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet.
- Nordhaug, O. (1998). *Kompetansestyring i arbeidslivet utvalgte emner*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Nygård, R. (2007). *Aktør eller brikke? søkelys på menneskets selvforståelse* (2. utg. ed.). Oslo: Cappelen.
- Nørreklit, H., (2003). *The Balanced Scorecard: what is the score? A rhetorical analysis of the Balanced Scorecard*. Accounting, Organizations and Society 28, 591–619. www.elsevier.com/locate/aos
- Podolny, J.M., Khurana R. & Hill- Popper, M. (2005). Revisiting the meaning of leadership In Staw, B and Kramer, R. M., *Research in Organizational Behavior: Volume 26*,1–36 Elsevier, 2005.
- Schneider, B., Salvaggio, A.N., og Subirates, M. (2002). Climate Strength: A new direction for climate research. *Journal of Applied Psychology* 2002, Vol 87, No 2, 220–229.
- Pålshaugen, Ø. (2002). Dialogkonferanser som metode i bedriftsutvikling. I Levin, M. og Klev, R. (red.) *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research participative inquiry and practice*. London: Sage.
- Røvik, K. A. (1998). *Moderne organisasjoner: trender i organisasjonstenkingen ved tusenårsskiftet*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass Publishers.
- Tiller, T. (1986). *Den tenkende skolen om organisasjonsutvikling og aksjonslæring på skolens egne premisser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Vince, R.(2002). Organizing ReflectionWahlgren, B. (2002). *Refleksjon og læring kompetenceudvikling i arbeidslivet*. København: Samfundslitteratur.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization articles*, 7(2), 225-246.