

# ROM FOR LÆRING: BETYDNINGEN AV HANDLINGSROM FOR LEDELSE F



**BJARNE ESPEDAL** er professor, Dr.philos. ved institutt for strategi og ledelse ved NHH. Han har tidligere vært seniorkonsulent / forsker ved AFF. Hans forskerinteresse er: Organisatorisk læring og endring; ledelse og lederutvikling. Han har hatt en rekke forskningsopphold ved Stanford og UC Berkeley og Irvine.



**OLAV A. KVITASTEIN**, PhD, er prosjektengasjert ved Institutt for strategi og ledelse, NHH og AFF. Han har tidligere vært forsker ved SNF. Hans forskerinteresse akkurat nå er: kvantitative intervensjonsanalyser, organisatorisk læring og endring, surveymetodikk for organisasjonsstudier. Han har hatt forskningsopphold ved University of Michigan, Texas Tech University og Ruhr-Universität Bochum.

## INNLEDNING

Ledelse blir sett på som drivkraft for organisasjonsmessig tilpasning til nye krav, utfordringer og muligheter (Yukl 2002, March og Weil 2005, Northouse 2010). Ledelseslitteraturen beskriver en rekke egenskaper og betingelser som trengs for at ledere skal kunne være endringsagenter. Bak disse egenskapene og betingelsene er det imidlertid et fundamentalt ledelseskrav: Ledelsen må ha *handlingsrom* eller *frihet* til å kunne velge og å gjennomføre valg (March og Weil 2005, Hambrick 2007, Espedal 2009).

Handlingsrom er imidlertid ikke bare et spørsmål om frihet. For å kunne fatte gode og passende beslutninger trenger ledere valid *kunnskap*. Slik kunnskap kan være et resultat av to forskjellige prosesser (March 1994). Den ene er analyser som kan gi premisser for valg relatert til konsekvensorientert, strategisk handling. Den andre er erfaringsbasert læring som kan gi premisser for valg relatert til kontinuerlig organisasjonsmessig forbedring, endring og tilpasning.

Denne artikkelen retter søkelyset mot erfaringsbasert læring og foreslår at handlingsrom er en betingelse for både valg og læring.

Ledere som endringsagenter trenger kunnskap, men de trenger også motivasjon og innflytelse (makt). Alle disse aspektene blir i ledelseslitteraturen relatert til handlingsrom. Vi vil derfor rette søkelyset mot sammenhenger mellom:

- handlingsrom og erfaringsbasert læring
- handlingsrom og motivasjon
- handlingsrom og innflytelse

Den førstnevnte relasjon drøftes med utgangspunkt i tidligere gjennomførte analyser basert på AFFs lederundersøkelse fra 2011. De to sistnevnte relasjoner vil bli utforsket på grunnlag noen interessante og klare funn fra dybdeintervjuer med elleve ledere.

I det følgende diskuteres først begrepene *handlingsrom* og *erfaringsbasert læring*. Deretter diskuteres

a) sammenhenger mellom de to begrepene, og b) forhold som kan påvirke sammenhenger. Drøftingen leder fram til en konseptuell modell som gjengir hovedfunnene i analysene av fra AFs lederundersøkelse fra 2011.

### HANDLINGSROM

Litteraturen som fokuserer på lederes handlingsrom, trekker et skille mellom et formelt og et subjektivt definert handlingsrom (Hambrick og Mason 1984, Hambrick og Finkelstein 1987, Stewart 1989, Finkelstein og Hambrick 1996, Hambrick 2007). Det formelle handlingsrom blir påvirket og formet av to organisasjonsmessige forhold. Det første er jobbkrav (forventninger), og det andre er føringer og begrensninger i form av hierarki, makt, ansvar, spesialisering, ressurser, regler og normer. Dersom det blir stilt mange og detaljerte jobbkrav, og dersom lederen opererer i en rigid organisasjonsstruktur, vil det være lite handlingsrom eller liten frihet til å velge i høve til mål eller midler. En leder vil derfor ha lite handlingsrom dersom organisasjonsmessig styring i stor grad er bygget inn i krav, rutiner og prosedyrer. Med andre ord, det formelle handlingsrom defineres som frihet eller som fravær av hemmende tids- og organisasjonsmessige begrensninger og føringer.

Det formelle handlingsrom formes av den formelle organisasjonen, men handlingsrom blir også påvirket av lederens tenkemåte, motivasjon og kompetanse. Forventninger, krav og strukturelle føringer er noe som kan tolkes, og handlingsrom blir dermed noe som en leder kan oppfatte, definere og forme subjektivt. En slik forming er viktig, for det er det subjektivt definerte handlingsrom som er av betydning for lederens valg og handling (Espedal 2009, Espedal mfl. 2012). En leder som gjennom læring har utviklet åpenhet, refleksjon, tillit og kompetanse i form av evne til å tåle og å mestre usikkerhet, tvetydighet og konflikt, vil kunne tolke og definere handlingsrommet på en annen måte enn en leder som er orientert mot det trygge og sikre, og som gjennom læring har utviklet liten toleranse for det komplekse og skiftende (Schein 1992, Leavitt 2003). Ledelsens læring kan derfor enten føre til økt fleksibilitet eller til økt rigiditet når det gjelder tenke- og handlemåte. Det vil si, læring påvirker hvordan ledere oppfatter eget handlingsrom.

Det er også en sammenheng mellom handlingsrom og motivasjon. Ytre motivasjon kan fungere bra for oppgaver som er enkle å definere og måle, men fungerer

## SAMMENDRAG

I ledelseslitteraturen framstilles handlingsrom som en faktor som gir a) ledere endringskapasitet eller evne til å fatte endringsrelaterte valg og b) mulighet til å gjennomføre valgene (endringene). Endringskapasitet er relatert til læring, motivasjon og innflytelse (makt). Denne artikkelen retter søkelyset mot sammenhenger mellom handlingsrom på den ene side og læring, motivasjon og innflytelse på den andre side. Drøftingen viser at antakelsene som ligger til grunn for handlingsrom kan være problematiske. Ledere som endringsagenter må derfor nøye vurdere hvilken situasjon eller endringsfase de står overfor. I en tidlig fase der det er behov for å utvikle kunnskap vil stort handlingsrom være av stor betydning. I en senere fase der det er behov for å gjennomføre valg kan imidlertid makt være viktigere enn autonomi. Endringskapasitet innebærer derfor at ledere som endringsagenter har evne til å utvikle fleksibilitet i forhold til eget handlingsrom.

mindre bra i situasjoner der det er komplekse ledelsesutfordringer (Kuvaas 2008). Det vil si at ytre motivasjon er noe som påvirker handlingsrom og læring negativt. Læring og kunnskapsdeling, relatert til tilpasning og endring, er en svært kompleks oppgave, og motivasjon for en slik oppgave forutsetter indre motivasjon – assosiert med frihet og gleden ved ledelsesprosessen (Pfeffer 1994, March og Weil 2005).

Diskusjonen viser at det subjektivt definerte handlingsrom er noe som kan variere – betinget av lederens persepsjon og tenkemåte. Det er derfor noe som kan oppfattes som større eller mindre enn det formelle handlingsrom.

Handlingsrom blir vurdert som et vilkår eller en forutsetning for at ledere kan påvirke og forme organisasjoners mål og resultater. En slik mulighet for å kunne påvirke vurderes som spesielt viktig i ledelseskontekster som er komplekse, skiftende og dynamiske (Kotter 1996, Scott 2003, Hambrick 2007). Med andre ord, ledere trenger handlingsrom for å kunne være endringsledere eller for å kunne skape lærende organisasjoner.

### ERFARINGSBASERT LÆRING

En organisasjon består av aktører som samhandler. Hvert individ kan lære av egen erfaring, men gjennom samhandling kan de også gjensidig lære av hverandres erfaringer (Levitt og March 1988, Argyris 1999, Espedal 2008). Erfaringsbasert læring er for det første et spørsmål om tilgang på egen og andres erfaring. Slik tilgang skjer gjennom handling, samarbeid og gjennom deltakelse i sosiale nettverk der aktørene kan både gi og be om informasjon, ideer og tilbakemelding. Som en konsekvens av informasjonsdeling kan samarbeidsrelasjoner og nettverk enten bli forsterket eller avvirket. Forsterkning er relatert til utvikling av tillit, åpenhet, forpliktelse og felles identitet. Avvikling er relatert til utvikling av egeninteresse, opportuniste og konflikt.

Erfaringsbasert læring er for det andre et spørsmål om hvordan lærende aktører forholder seg til egen og andres erfaring for å kunne gi erfaring og informasjon mening (Argyris 1999). Lærende aktører kan gi erfaring og informasjon mening ut fra en gitt ramme eller handlingslogikk. Dette er den enkleste form for erfaringsbasert læring og innebærer at individer og organisasjoner blir bedre på det de alt kan; dvs. de utvikler kompetanse og blir mer effektive i forhold til gjeldende mål, strategier, rutiner og aktiviteter på grunnlag av en kontinuerlig vurdering av løpende praksis. Lærende aktører kan imidlertid ha en mer reflektert holdning til det som har skjedd, det som skjer, hvorfor det skjer, og om det som skjer, er bra eller dårlig – i forhold til verdier, normer, mål, strategier og rutiner. En slik reflektert holdning innebærer at aktører nytolker tidlige praksis og utforsker framtidig praksis, med andre ord: De forholder seg søkende, prøvende og utforskende til erfaringer og ideer. Dette kan igjen lede til endring av handlingslogikker eller fortolknings skjemaer.

### RELASJONEN MELLOM HANDLINGSROM OG ERFARINGSBASERT LÆRING

Ledelse dreier seg om valg og gjennomføring av valg som påvirker organisasjonens retning, mål, resultater og overlevelse. Et vilkår for valg er tilgang på sann og relevant kunnskap. Slik kunnskap er ikke noe som ligger ferdig i konsentrert form i komplekse organisasjoner. Sann og valid kunnskap er noe som en leder bare kan få tilgang på i et åpent og tillitsfullt samarbeid med andre informerte og kompetente aktører (Tsoukas 2005). Andre aktører i organisasjonen har oversikt og

tilgang på relevant kunnskap innen sine delområder. For å kunne utvikle helskaplig forståelse (av situasjon, behov, krav og utfordringer) som kan gi gode premisser for valg, må den lokale kunnskapen deles, kombineres og integreres.

Vi argumenterer for at lederes handlingsrom kan påvirke og forme deling, kombinerings og integrering av kunnskap i organisasjoner. Det finnes flere grunner for en slik positiv utvikling. For det første, en leder som har handlingsrom, kan ha autoritet og legitimitet til å definere hva som er normer for det som er passende i organisasjoner (March og Weil 2005); dvs. lederen kan definere og legitimere at deling, kombinerings og integrering av kunnskap er noe som er kulturelt passende. På denne måten kan ledelsen også bidra til å utvikle organisasjonens absorberende kapasitet eller evne til å se, forstå og nyttiggjøre seg nye ideer og ny kunnskap fra eksterne aktører (Cohen og Levinthal 1990). For det andre, kunnskapsdeling er et spørsmål om gjensidig tillit (Kramer og Tyler 1996). En leder som har handlingsrom, har mulighet for å vise medarbeiderne tillit gjennom kunnskapsdeling. Medarbeiderne kan svare ved å vise ledelsen tillit og respekt gjennom deling av sin kunnskap. En slik gjensidig deling kan bidra til bygging av sosial kapital i form av gode nettverk, gode, tillitsfulle relasjoner og felles forståelse av retning, mål, krav og utfordringer. Sosial kapital vil igjen forsterke kunnskapsdeling (Nahapiet og Ghoshal 1998). For det tredje, ledelsens handlingsrom kan skape mulighet for eksperimenterende og utforskende «lek» i lærings- og endringsprosesser (March 1991). En slik lek vil være kontekst- og tidsbestemt. Lek følger en logikk som gir ledelsen mulighet til å frikoble seg fra bindinger og begrensninger som gjelder i den daglige, formelle ledelses-situasjon. Det vil si, lek kan gi ledelsen «spillerom» og frihet til å eksperimentere og utforske problemer, utfordringer og ideer som det ikke er mulig eller tillatt å fokusere på i den formelle, organisasjonsmessige kontekst. Lek er videre en aktivitet som har en klar tidsmessig begynnelse og avslutning.

Læringen som skjer i den frikoblede og temporære lekkonteksten, vil kunne gi erfaring med nye ideer og løsninger. Å overføre og å ta i bruk slike erfaringer i den formelle kontekst må imidlertid begrunnes ut fra organisatorisk logikk. Med andre ord, utvikling kan kreve et samspill mellom to kontekster som har ulike

handlingslogikker. Problemer og utfordringer fra den formelle, organisasjonsmessige kontekst kan undersøkes i en utforskende lek, og denne leken kan gi innsikt (argumenter og begrunnelser) som senere kan bidra til å løse problemene.

For det fjerde, et handlingsrom kan gi ledere frihet og autoritet til å prøve ut nye ideer som støttes av eksternt tilført kunnskap, men som bryter med interne, tradisjonelle verdier, normer, logikker og oppfatninger. Handlingsrommet kan representere et vern mot intern usikkerhet og kritikk som følger av utprøving av nye ideer (Espedal 2008).

For det femte, handlingsrom (autonomi) kan skape indre motivasjon for kunnskapsdeling (Foss mfl. 2009). Som en konsekvens av økt autonomi (trygghet, autoritet) kan ledere finne at kunnskapsdeling er både nyttig og trivselsskapende. En slik atferd kan igjen ha en forsterkende effekt på andre aktørers vilje til å dele kunnskap. Det vil si at lederen blir en rollemodell som bidrar til å utvikle en lærende organisasjon.

Drøftingen av relasjonen mellom handlingsrom og erfaringsbasert læring leder fram til en sentral antagelse om at *det er en positiv sammenheng mellom lederes handlingsrom og erfaringsbasert læring i organisasjoner.*

Lederes handlingsrom defineres som frihet eller som fravær av: a) mange krav (forventninger), og b) sterke begrensninger og føringer. Ut fra denne synsvinkel vil vi rette søkelyset mot to organisasjonsmessige aspekter (determinanter) som antas å påvirke og forme lederes handlingsrom, og hvordan disse aspektene påvirker erfaringsbasert læring i organisasjoner. Det første aspekt er organisasjonsmessige *regler*, og det andre er styringsformer eller ledelsesformer som assosieres med hierarkisk *kommando og kontroll*.

### ORGANISASJONSMESSIGE REGLER SOM INSTRUMENT FOR STABILITET OG ENDRING

Regler er et viktig og sentralt kjennetegn ved organisasjoner. Organisasjonsmessig handling skjer i stor grad på grunnlag av regler (March og Simon 1958, Cyert og March 1963, Thompson 1967, Nelson og Winter 1982). Organisasjonsmessige regler kan betraktes som nyttige og nødvendige handlingsprogrammer, men litteraturen uttrykker et tvetydig syn på slike handlingsprogrammer: har mye av organisasjons- og ledelseslitteraturen utviklet et kritisk eller negativt syn på organisasjonsmessige regler (Weber 1947, Selz-

nick 1949, Gouldner 1954, Merton 1957, Crozier 1964, Hambrick 2007). Disse forfatterne ser på regler som instrument for stabilitet – assosiert med ytre kontroll, rigiditet og mangel på fleksibilitet. Med andre ord, organisasjonsmessige regler er noe som begrenser handlingsrom og læring.

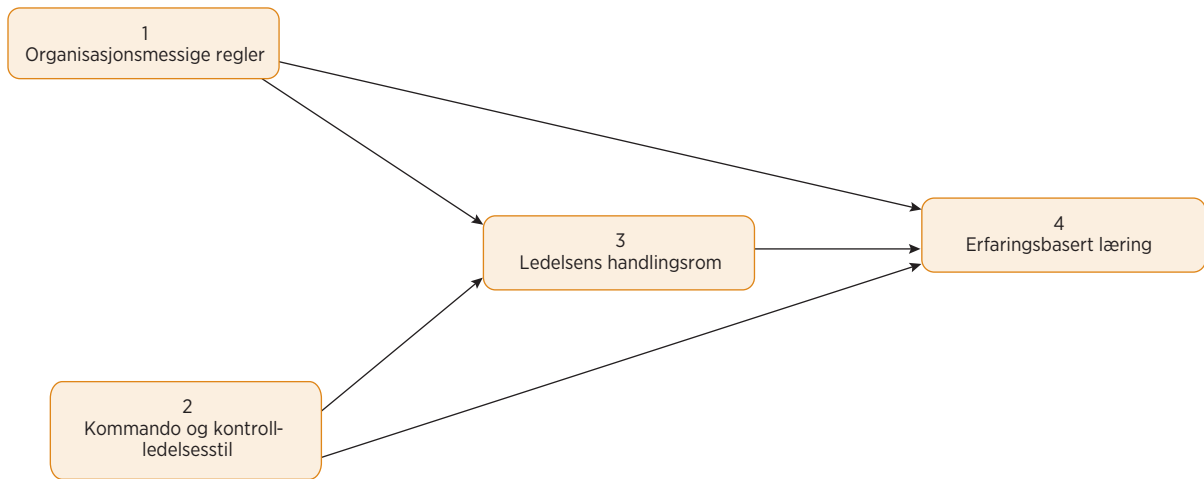
*På den andre side* uttrykker nyere organisasjons- og ledelseslitteratur et positivt syn på organisasjonsmessige regler; dvs. at regler blir vurdert som et viktig og nødvendig instrument for læring og endring: Regler er relatert til handling og erfaring, og de endres når erfaringer endres (Levitt og March 1988); regler er relatert til dynamiske kapabiliteter (Zollo og Winter 1999, Feldman og Pentland 2003, Teece 2007); regler lagrer erfaringsbasert innsikt (Levitt og March 1988); regler bidrar til orden, predikerbarhet og til en følelse av psykologisk trygghet og sikkerhet (Leavitt 2003); regler er en nødvendig betingelse for at ledere (på kort og lang sikt) skal kunne handle på en passende måte (March og Weil 2005); regler hindrer at impulsive behov og emosjoner tar styringen i beslutningssituasjoner (Elster 1986).

Drøftingen av regler som instrument for stabilitet og endring antyder to konkurrerende antagelser; enten at organisasjonsmessige regler har en *negativ* innvirkning på erfaringsbasert læring, eller at organisasjonsmessige regler har en *positiv* innvirkning på erfaringsbasert læring.

### STYRINGS- OG LEDELSESFORMER SOM ASSOSIERES MED HIERARKISK KOMMANDO OG KONTROLL

Styringsformer som assosieres med hierarkiske kommando- og kontrollteknikker, kan knyttes både til regelstyring og målstyring (Colbjørnsen 2004, Strand 2001). I en regelstyrt virksomhet finnes regler, instruksjoner, prosedyrer, budsjetter som gir retningslinjer for handling i de fleste situasjoner. Regler forteller hva som skal gjøres, og hvordan det skal gjøres. Det vil si at regler retter seg direkte mot arbeidsutførelsen. Dette kan sikre likebehandling og forutsigbarhet, men begrenser muligheten for autonomi og skjønnsutøvelse. I en regelstyrt organisasjon blir ledelsens rolle å passe på at reglene følges. Regelstyring er derfor relatert til hierarkisk kontroll, og en slik kontroll kan virke negativt inn på erfaringsbasert læring. I den grad regelstyring muliggjør læring, er det læring på lavt læringsnivå; dvs. det er læring som

**FIGUR 1** Analysemodell (som lå til grunn for analysen av spørreskjemadata).



er relatert til effektivitet – innen en gitt ramme eller handlingslogikk.

Målstyring bygger på en styringslogikk som inneholder tre elementer:

- utforming av klare, konsistente og konkrete mål
- rapportering av oppnådde resultater
- resultatoppfølging

Målstyring forutsetter at virksomhetens mål presiseres og ordnes i et målhierarki med hovedmål og delmål som er operasjonaliserbare, klare og konsistente. Et målhierarki innebærer at virksomhetens overordnede mål og strategi brytes ned i forventninger til den enkelte leder og medarbeidere. Leder og medarbeidere blir enige om hvilke aktiviteter som skal utføres for å oppfylle forventningene. Det klargjøres hvem som har ansvar for realisering av mål og delmål, og det etableres et resultatmålings-system med vekt på tilbakeføring av informasjon om oppnådde resultater. Informasjon om oppnådde resultater brukes i den videre ledelse. Slik kan mål gi retning og fungere som en konkrete og forpliktende målestokk for vurdering av oppnådde resultater. Lederen har avgjørende innflytelse på hva som skal gjøres, men det er rom for at medarbeiderne kan påvirke hvordan det skal gjøres. Med andre ord, målstyring stiller klare forventninger til resultater, men kan også gi autonomi og skjønnsutøvelse til den som skal skape resultater.

En leder som har formidlet målrelaterte forventninger, gir tilbakemelding på resultater gjennom belønningssystemet. Suksess premieres, og fiasko «straffes». Det vil si at oppnådde resultater får atferdsmessige og ressursmessige konsekvenser. Med andre ord, målstyring bygger på en forestilling om at det er forventninger om positive konsekvenser som motiverer til innsats, eller det er noe som virker gjennom ytre belønning.

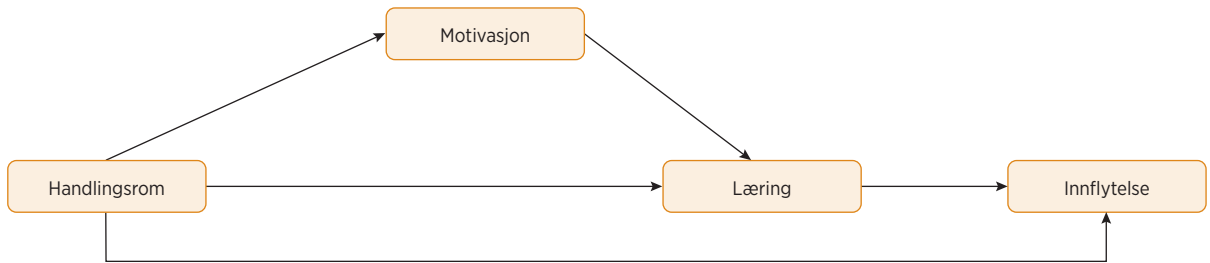
Målstyring har en innebygget spenning mellom autonomi og kontroll. På den ene side skal ledere få frihet i disponeringen av tildelte ressurser. På den andre side skal de underlegges et rigid og detaljert resultatrapporteringssystem. Målstyring tar sikte på å bidra til økt individuell og organisasjonsmessig læring og utvikling, men også til økt kostnadseffektivitet. Med andre ord, i den grad det skjer læring, vil det være læring på lavt læringsnivå – innen en gitt logikk eller ramme.

Både regelstyring og målstyring har klare elementer av kommando og kontroll. Kommando er relatert til mål og måloppnåelse, og kontroll er relatert til strukturer og systemer som skal sikre effektivitet. I den grad kommando- og kontrollorienteringen er sterk i organisasjoner, vil det ha negative konsekvenser for handlingsrom og læring. Dette leder til en antagelse om at *en kommando- og kontrollorientert ledelsesstil vil ha en negativ innvirkning på erfaringsbasert læring i organisasjoner.*

Drøftingen og antagelsene om sammenhenger leder fram til en konseptuell modell som vist i figur 1.



**FIGUR 2** Analysemodell (som lå til grunn for analysen av intervjudata).



Sammenhengene som antydes<sup>1</sup> i figur 1, er basert på analyser av data fra AFFs lederundersøkelse fra 2011. Resultater fra undersøkelsen støtter vår første antagelse om en «positiv sammenheng mellom lederens handlingsrom og erfaringsbasert læring i organisasjoner».

For sammenhengen mellom organisasjonsmessige regler (opplevd regelbundenhet) og erfaringsbasert læring har vi lite teoretisk eller entydig empirisk støtte for innvirkningen av *regler* på *læring*. Vi har derfor formulert to konkurrerende antagelser som antyder at:

organisasjonsmessige regler har en *negativ* innvirkning på erfaringsbasert læring, eller at organisasjonsmessige regler har en *positiv* innvirkning på erfaringsbasert læring.

Resultater fra analyser basert på AFFs lederundersøkelse fra 2011 indikerer at opplevd *regelbundenhet* har en klart signifikant positiv innvirkning både på *handlingsrom* og *erfaringsbasert læring*.

Når det gjelder virkningen av en *kommando- og kontrollorientert ledelsesstil*, har vi ut fra teori antatt at dette virker negativt på *erfaringsbasert læring*. Vår antagelse er formulert som «En kommando- og kontrollorientert ledelsesstil vil ha en negativ innvirkning på erfaringsbasert læring i organisasjoner». Analyser som er gjennomført, gir støtte til denne antagelsen. Den direkte effekten fra *k kontrollorientering* til *erfaringsbasert læring* er negativ, ikke sterkt negativ, men klart statistisk signifikant.

Slik modellen i figur 1 er satt opp, gir den også informasjon i tillegg til de sammenhenger som har funnet

støtte i samsvar med de teoribaserte antagelsene. Særlig forholdet mellom hvilken del av virkningen av *regelbundenhet* og *k kontrollorientering* som virker direkte inn på *erfaringsbasert læring*, og hvilken del av virkningen som virker via at den påvirker lederens oppfatning av *handlingsrom*, er av interesse. Ser vi på den *indirekte* virkningen av *regelbundenhet* på *erfaringsbasert læring*, viser analyser at cirka 18 prosent av effekten av *regelbundenhet* på *erfaringsbasert læring* blir formidlet via *handlingsrom*. Tilsvarende viser analyser at 61 prosent av effekten av *k kontrollorientering* på *erfaringsbasert læring* er formidlet via *handlingsrom*. Dette forteller oss at mens den positive virkningen av *regelbundenhet* på *erfaringsbasert læring* er betydelig sterkere enn den negative effekten av *k kontrollorientering*, formidles en betydelig større andel av virkningen av *k kontrollorientering* via lederens opplevelsen av *handlingsrom*.

#### ANALYSE AV INTERVJUDATA

Ledelse blir sett på som en drivkraft for organisasjonsmessig tilpasning til nye krav, utfordringer og muligheter, og denne artikkelen tar utgangspunkt i en forestilling om at ledere trenger *handlingsrom* for å kunne være endringsagenter. Undersøkelsen vi refererer til, bekrefter denne antagelsen. *Handlingsrom* er relatert til læring og kunnskap, men ledelseslitteraturen forutsetter også at *handlingsrom* er relatert til *motivasjon* og *innflytelse*. For å gå nærmere inn på sammenhengene mellom *handlingsrom* på den ene siden, og *motivasjon* og *innflytelse* på den andre siden, vil vi presentere noen interessante og klare funn fra dybdeintervjuer med elleve ledere. Den konseptuelle modell som lå til grunn for analysen av intervjudataene, er vist i figur 2.

1. Symbolene + og ±, som antyder positive/negative sammenhenger, er basert på sti-analyser av data fra AFFs lederundersøkelse.

Analysemodellen forutsetter at indre motivasjon (delvis) medierer sammenhengen mellom handlingsrom og læring, og den foreslår videre at det er en direkte sammenheng mellom handlingsrom og innflytelse.

### HANDLINGSROM OG MOTIVASJON

Samtlige elleve ledere (som ble intervjuet) mente at et formelt handlingsrom var en svært viktig motivasjonsfaktor for å kunne påta seg lederansvar. Formelt handlingsrom var viktig i den daglige drift, men spesielt ved endring og omstilling. Denne motivasjonsfaktoren var imidlertid mer knyttet til gleden ved ledelses- og endringsprosesser enn til det instrumentelle aspektet ved ledelse og endring. Intervjudataene illustrerte at indre motivasjon syntes å mediere en årsakssammenheng mellom handlingsrom (autonomi) og læring. Autonomi skapte indre motivasjon (glede ved prosesser), og indre motivasjon hadde igjen en betydning for erfaringsbasert læring:

«Det som gir meg glede som leder (motivasjon), er muligheten (handlingsrommet) for å kunne skape noe, påvirke og forme noe, få til samarbeid, løse konflikter, utvikle organisasjonen, etc.» ... «Følelsen av at jeg har autonomi (handlingsrom), skaper motivasjon for å kunne være kreativ og lærende i forhold til nye erfaringer og ideer» ...

«Handlingsrom er en nødvendig betingelse for min motivasjon når det gjelder ledelse – spesielt gjelder dette i forhold nyskaping og utvikling» ... «Det er den subjektive følelsen av frihet og påvirkningsmulighet som motiverer meg til innsats» ... «Dersom jeg ikke hadde et formelt handlingsrom, ville jeg ikke blitt i jobben» ... «Jeg sluttet i en jobb fordi det var for mange begrensninger».

### HANDLINGSROM OG INNFLYTELSE

Handlingsrom er definert som frihet til å kunne velge, og ledelseslitteraturen argumenterer for at en slik frihet har betydning for lederes mulighet både til å fatte og til å gjennomføre beslutninger. Det vil si at litteraturen forutsetter at det er en positiv sammenheng mellom *handlingsrom* (autonomi) og innflytelse (makt). Et viktig og klart funn fra intervjuundersøkelsen problematiserte imidlertid denne antagelsen. Funnet illustrerte et dilemma: Ledere ønsket seg et handlingsrom som

var relatert til både autonomi og innflytelse, men de opplevde at det var vanskelig å kombinere autonomi og innflytelse:

«Å klatre i organisasjonshierarkiet innebærer at jeg får mer formell makt og større formelt handlingsrom, men samtidig kan det bli flere begrensninger i form av interesser, relasjoner, normer, spilleregler, plikt, etc. Det paradoksale er at det formelle handlingsrom kan bli større, men det subjektive handlingsrom kan oppleves som mindre» ... «Som leder ønsker jeg frihet til å kunne påvirke og til å kunne forme. For å utøve innflytelse må jeg imidlertid være en integrert del av et system som består av sosiale nettverk, forventninger, ansvar, plikt, krav og normer» ... «For å oppnå noe må jeg forhandle med flere interessenter, jeg må delta i politiske prosesser, og jeg må være et samlende symbol. Dette kan skape bindinger som reduserer min frihet» ... «Å utøve ledelse er ikke en rettlinjet, instrumentell handling der jeg setter mål, bestemmer og kommuniserer. Det er mer å søke seg fram i et skiftende og uoversiktlig terreng» ... «Ledelse er relatert til kompleks og vanskelig beslutningstaking der jeg må forhandle innen kontekster som kan bestå av sammenfallende og motstridende interesser. I disse situasjoner er jeg en aktør som må følge spillereglene, og som utsettes for sosial kontroll. Som en konsekvens, maktutøvelse (for å oppnå noe) medfører begrensninger og bindinger som reduserer min autonomi.»

Funn fra intervjuundersøkelsen illustrerte at det var en positiv sammenheng mellom autonomi, motivasjon og læring. En slik sammenheng er positiv for beslutningstaking. Ledelse innebærer imidlertid at beslutninger blir gjennomførte, og gjennomføringsevne er relatert til innflytelse og makt. Dataene viste imidlertid at det var en problematisk sammenheng mellom autonomi og innflytelse. Innflytelse eller maktutøvelse krevde deltagelse i sosiale prosesser, og dette medførte bindinger og begrensninger. Med andre ord, lederne opplevde at maktutøvelse førte til tap av autonomi.

Analysen viser at det var lett for lederne å kombinere autonomi og læring, men at det var vanskelig for dem å kombinere autonomi og innflytelse. Ledere kan derfor ha frihet når det gjelder å fatte beslutninger, men denne friheten reduseres i sosiale prosesser der ledere søker opplutning og støtte for å gjennomføre beslutninger.

Det vil si at innflytelse var en negativ determinant når det gjaldt handlingsrom.

## KONKLUSJON

Handlingsrom – relatert til frihet, motivasjon, læring og innflytelse – er en nødvendig betingelse for at ledere kan være organisasjonsmessige endringsagenter i forhold til krav og utfordringer. Funn fra spørreskjemaunderøkelsen viser at det er en klar og signifikant sammenheng mellom handlingsrom og læring. Det å være endringsagent innebærer imidlertid også motivasjon. Funn fra intervjuundersøkelsen viste at handlingsrom (opplevelse av autonomi) skapte indre motivasjon for kunnskapsdeling, og at dette påvirket organisasjonsmessig læring. Det å være endringsagent innebærer videre at ledere har makt eller innflytelse til å kunne påvirke og forme organisasjonens utvikling – i lys av nye krav og utfordringer. Funn fra intervjuundersøkelsen viser imidlertid at makt synes å være en faktor som reduserer lederens handlingsrom. Lederen som

endringsagent står derfor overfor et dilemma: En leder som endringsagent trenger både handlingsrom (autonomi) og innflytelse (makt), men det synes å være vanskelig for en leder å ha handlingsrom og makt samtidig.

I ledelseslitteraturen framstilles handlingsrom som en faktor som gir ledere endringskapasitet eller evne til å fatte endringsrelaterte valg og mulighet til å gjennomføre valgene (endringene). Endringskapasitet er relatert til læring, motivasjon og innflytelse (makt). Denne artikkelen viser imidlertid at antagelsene som ligger til grunn for handlingsrom, kan være problematiske. Ledere som endringsagenter må derfor nøye vurdere hvilken situasjon eller endringsfase de står overfor. I en tidlig fase der det er behov for å utvikle kunnskap, vil stort handlingsrom være av stor betydning. I en senere fase der det er behov for å gjennomføre valg, kan imidlertid makt være viktigere enn autonomi. Endringskapasitet innebærer derfor at ledere som endringsagenter har evne til å utvikle fleksibilitet innenfor sitt eget handlingsrom. M

## REFERANSER

- Argyris, C. 1999. *On Organizational Learning* (2. utg.). Oxford: Blackwell Business.
- Cohen, W.M. og D.A. Levinthal. 1990. Absorptive-Capacity – a New Perspective on Learning and Innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35(1): 128–152.
- Colbjørnsen, T. 2004. *Ledere og lederskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Crozier, M. 1964. *The Bureaucratic Phenomenon*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cyert, R.M. og J.G. March. 1963. *A Behavioral Theory of the Firm*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Elster, J. 1986. *The Multiple Self*. Cambridge: Cambridge University Press. Oslo: Norwegian University Press.
- Espedal, B. 2008. In the Pursuit of Understanding How to Balance Lower and Higher Order Learning in Organizations. *Journal of Applied Behavioral Science*, 44(3): 365–390.
- Espedal, B. 2009. Maneuvering space for leadership. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 16(2): 197–212.
- Espedal, B., O.A. Kvitastein og K. Grønhaug. 2012. When Cooperation is the Norm of Appropriateness: How Does CEO Cooperative Behavior Affect Organizational Performance? *British Journal of Management*, 23(2): 257–271.
- Feldman, M.S. og B.T. Pentland. 2003. Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly*, 48(1): 94–118.
- Finkelstein, S. og D.C. Hambrick. 1996. *Strategic Leadership: Top Executives and Their Effects on Organizations*. Minneapolis/St. Paul: West.
- Foss, N.J., D.B. Minbaeva, T. Pedersen og M. Reinholdt. 2009. Encouraging Knowledge Sharing among Employees: How Job Design Matters. *Human Resource Management*, 48(6): 871–893.
- Gouldner, A.W. 1954. *Patterns of Industrial Bureaucracy*. New York: Free Press.
- Hambrick, D. 2007. Upper echelons theory: An update. [Editorial Material]. *Academy of Management Review*, 32(2): 334–343.
- Hambrick, D.C. og S. Finkelstein. 1987. Managerial discretion – A bridge between polar views of organizational outcomes. *Research in Organizational Behavior*, 9: 369–406.
- Hambrick, D.C. og P.A. Mason. 1984. Upper Echelons – the Organization as a Reflection of Its Top Managers. *Academy of Management Review*, 9(2): 193–206.
- Hummel, R.P. 1994. *The Bureaucratic Experience: A Critique of Life in the Modern Organization* (4. utg.). New York: St. Martin's Press.
- Kaufman, G.M. og H. Thomas. 1977. *Modern Decision Analysis: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin.
- Kotter, J.P. 1996. *Leading Change*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Kramer, R.M. og T.R. Tyler. 1996. *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Kuvaas, B. 2008. *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser. Evidensbasert HRM*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Leavitt, H.J. 2003. Why hierarchies thrive. *Harvard Business Review*, 81(3): 96–102.



- Levitt, B. og J.G. March. 1988. Organizational Learning. *Annual Review of Sociology*, 14: 319–340.
- March, J.G. 1991. Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science*, 2(1): 71–87.
- March, J.G. 1994. *A Primer on Decision Making: How Decisions Happen*. New York: Free Press.
- March, J.G. og H.A. Simon. 1958. *Organizations*. New York: Wiley.
- March, J.G. og T. Weil. 2005. *On Leadership*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Merton, R.K. 1957. *Social Theory and Social Structure* (revidert utg.). Glencoe, Ill.: Free Press.
- Nahapiet, J. og S. Ghoshal. 1998. Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2): 242–266.
- Nelson, R.R. og S.G. Winter. 1982. *An Evolutionary Theory of Economic Change*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
- Northouse, P.G. 2010. *Leadership: Theory and Practice* (5. utg.). Los Angeles: Sage.
- Pfeffer, J. 1994. *Competitive Advantage through People: Unleashing the Power of the Work Force*. Boston: Harvard Business School Press.
- Schein, E.H. 1992. *Organizational Culture and Leadership* (2. utg.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Scott, W.R. 2003. *Organizations: Rational, Natural, and Open Systems* (5. utg.). Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall: Pearson Education International.
- Selznick, P. 1949. *TVA and the Grassroots*. Berkeley, CA.: University of California Press.
- Stewart, R. 1989. Studies of Managerial Jobs and Behavior – the Ways Forward. *Journal of Management Studies*, 26(1): 1–10.
- Strand, T. 2001. *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Teece, D.J. 2007. Managers, markets and dynamic capabilities. I: C. Helfat, S. Fingelstein, W. Mitchell, M.A. Peteraf, H. Singh, D.J. Teece og S.G. Winter (red.), *Dynamic Capabilities: Understanding Strategic Change in Organizations* (s. 19–29). Oxford, UK: Blackwell.
- Thompson, J.D. 1967. *Organizations in Action: Social Science Bases of Administrative Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Tsoukas, H. 2005. *Complex Knowledge: Studies in Organizational Epistemology*. Oxford: Oxford University Press.
- Weber, M., A.M. Henderson og T. Parsons. 1947. *The Theory of Social and Economic Organization* (1. utg.). New York: Oxford University Press.
- Yukl, G.A. 2002. *Leadership in Organizations* (5. utg.). Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Zollo, M. og S.G. Winter. 1999. *From Organizational Routines to Dynamic Capabilities*. Fontainebleau: Insead.

