

Effektivitet i toppledergruppemøter:

Er det en sammenheng mellom klare mål, fokusert kommunikasjon og gruppeprestasjoner, og hjelper det å si fra hvis målet er uklart og kommunikasjonen er ufokusert?

Mariann Reinås Ovesen

**Hovedoppgave ved
Psykologisk Institutt
Universitetet i Oslo
Våren 2007
ISBN:**

Forord

Jeg vil rette en særlig takk til veileder Henning Bang for stort engasjement og god oppfølging under arbeidet med denne studien. Jeg er takknemlig for at du har stilt opp for meg, og gitt generøst av din tid og kunnskap. Du har en unik evne til å veilede på en konkret og forståelig måte, slik at jeg har fått muligheten til å lære og utvikle meg på mange områder. Du har vært en viktig inspirasjon både faglig og som menneske.

Jeg vil også takke Dag Erik Eilertsen for veiledning og hjelp med den metodiske og analysemessige delen av oppgaven. Jeg setter pris på at du, til tross for stor arbeidsmengde, har tatt deg tid til å gi meg gode råd i arbeidet med denne oppgaven.

Til slutt vil jeg takke min gode venn Synne Løvdahl for hjelp med denne studien, spesielt i forhold til å samle relevant litteratur.

Sammendrag

Forfatter:	Mariann Reinås Ovesen
Tittel:	Effektivitet i toppledergruppemøter: Er det en sammenheng mellom klare mål, fokusert kommunikasjon og gruppeprestasjoner, og hjelper det å si fra hvis målet er uklart og kommunikasjonen er ufokusert?
Hovedveileder:	Henning Bang

Denne studien er en del av et større forskningsprosjekt ledet av Henning Bang ved Psykologisk Institutt, Universitetet i Oslo. Studien er et resultat av arbeidet Bang, to forskningsassistenter og meg selv har utført siden januar 2004.

Hensikten med denne studien er å få en større forståelse av sammenhengen mellom målsetting og effektivitet i toppledergruppemøter. Vi har utført en observasjonsstudie med et korrelasjonsdesign i åtte reelle toppledergrupper fra offentlig sektor i Norge. Disse toppledergruppene behandlet 56 saker ble filmet av Henning Bang, og deretter transkribert, observert og skåret av fire individuelle observatører, inkludert meg selv. Observasjonsinstrumentet ble utviklet av Bang, med innspill fra meg og de to andre forskningsassistenter. Analysene i studien ble utført av meg med hjelp fra hovedveileder Bang, og metodeansvarlig ved Psykologisk Institutt, Dag Erik Eilertsen.

I denne studien undersøker jeg toppledergruppene behandling av saker, nærmere bestemt sammenhengen mellom målets klarhetsgrad, graden av fokusert kommunikasjon og gruppeprestasjon, samt effekten av to typer læringsatferd. Resultatene indikerer en positiv sammenheng mellom målets klarhetsgrad og gruppeprestasjon, samt at denne sammenhengen medieres av graden av fokusert kommunikasjon. Videre støttes hypotesen om at læringsatferden ”å si fra om uklart mål” har en modererende effekt på sammenhengen mellom målets klarhetsgrad og gruppeprestasjon, samt en modererende effekt på sammenhengen mellom målets klarhetsgrad og graden av fokusert kommunikasjon. Denne studien finner imidlertid ikke støtte for at læringsatferden ”å si fra om ufokusert kommunikasjon” modererer sammenhengen mellom graden av fokusert kommunikasjon og gruppeprestasjon.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
Innledning	5
Toppledergruppen og dens utfordringer	7
Begrepsavklaringer	9
Målets klarhetsgrad.....	9
Graden av fokusert kommunikasjon.....	9
Gruppeprestasjon.....	10
To typer læringsatferd: ”Å si fra om uklart mål” og ”Å si fra om ufokusert kommunikasjon”.....	10
Teori og hypoteser	13
Metode	19
Utvalget.....	20
Innsamling av data.....	21
Utvikling av observasjonsinstrumentet og trening av observatører.....	22
Observasjonsprosessen.....	24
Sak som observasjonsenhet.....	26
Statistiske analyser.....	28
Resultater	28
Diskusjon	33
Sammenhengen mellom målets klarhetsgrad, graden av fokusert kommunikasjon og gruppeprestasjon.....	33
Den modererende effekten av læringsatferden ”Å si fra om uklart mål”.....	38
Ikke-signifikante funn for den modererende effekten av ”Å si fra om ufokusert kommunikasjon”.....	39
Metodiske betraktninger.....	44
Konklusjon og fremtidig forskning	49
Referanser	52
Appendix A	61

Innledning

Dagens organisasjoner står ovenfor en betydelig utfordring i forhold til å håndtere økt konkurranse, tilpasning til markedet, rask utvikling av teknologi og kunnskap, i tillegg til intern styring (Iversen, 2006). En respons for å imøtekomme de økende eksterne og interne kravene er å la en toppledergruppe styre organisasjonen (Ancona & Nadler, 1989). Den underliggende antagelsen er at en gruppe kan prestere mer effektivt enn individer kunne gjort hver for seg. Nadler, Spencer og associates (1998) definerer toppledergruppen som et lite antall mennesker som kollektivt tar på seg rollen å utføre strategisk, operasjonell og institusjonell ledelse av organisasjonen. Denne øverste ledergruppen i en organisasjon er oftest synonymt med de lederne som rapporterer til organisasjonens øverste leder (Katzenbach, 1998).

Toppledergruppens medlemmer er ansvarlig for sin enhet eller funksjon i tillegg til å ha ansvaret for å lede organisasjonen som en helhet. Dette arbeidet utføres blant annet gjennom møter hvor toppledergruppen samles. Medlemmene treffes jevnlig (ofte en gang i uken), noen timer av gangen, for å diskutere sentrale tema i forhold til den overordnede styringen av organisasjonen. Disse temaene er som regel organisert i saker, og ett møte kan ha varierende antall saker på agendaen. Toppledergruppens arbeid med sakene innebærer aktiviteter som for eksempel beslutningsfatning, problemløsning, idemyldring, informering og planlegging (Nadler, Spencer & associates 1998).

Det meste av topplersgruppens kollektive arbeid utføres gjennom møter. Det er derfor av spesielt stor betydning at disse møtene fungerer effektivt. Det er imidlertid svært lite forskning på effektivitet i topplergruppemøter til tross for den sentrale rollen disse møtene har i organisasjoners strategiske, institusjonelle og operasjonelle styring.

De fleste empiriske studier av topplergrupper har undersøkt betydningen av gruppenes demografiske sammensetning – for eksempel medlemmenes alder, kjønn, utdanningsbakgrunn og antall års erfaring i ledergruppen – for organisasjonens resultater ut i fra en input-prosess-output modell (Carpenter, Geletkanycz & Sanders, 2004; Hambrick, 1994; Priem, Lyon & Dess, 1999; West, 1996). Det er imidlertid vanskelig å konkludere rundt hva slags sammenheng det er mellom ledergruppens

demografiske sammensetning og organisasjonens resultater, da denne forskningen har vist svært sprikende resultater. Den demografiorienterte forskningen har også blitt kritisert for sine begrensninger (Carpenter et al., 2004; Hambrick, 1994; Lawrence, 1997; Priem et al., 1999). Noe av denne kritikken går ut på at de medierende prosessvariablene i den kausale kjeden fra ledernes demografiske karakteristika til organisatoriske resultater i liten grad er undersøkt. Carpenter et al. (2004) mener det vil tilføre forskningsfeltet mye å undersøke prosessvariabler i toppledelsen selv om det er mer metodisk krevende. Flere forskere har anbefalt prosess-studier i toppledelsen, studert i sitt naturlige miljø og som gir praktisk anvendelige resultater (Carpenter et al., 2004; Hambrick, 1994; Lawrence, 1997; Priem et al., 1999).

I den senere tid har flere studier forsøkt å bidra til en bedre forståelse av de prosessene som spiller seg ut i toppledergrupper, ved blant annet å se på maktfordeling (Finkelstein, 1992), sosial integrasjon og kommunikasjon (Smith, Smith, Olian, Sims, O'Bannon & Scully, 1994), beslutningstaking (Papadakis, Lioukas & Champers, 1998) og konflikt (Amason, 1996; Jehn, 1995; Jehn & Mannix, 2001; Simons & Peterson, 2000). Disse studiene er i tråd med anbefalingen å skifte fokus fra stabile trekk ved toppledergruppen og dens medlemmer, til de prosesser som utspiller seg i toppledergrupper.

Denne studien retter, i likhet med studiene over, fokuset mot *prosesser* i toppledergrupper, nærmere bestemt målavklaring, fokusert kommunikasjon og effektivitet under toppledergruppens møter.

Det finnes som nevnt svært lite forskning på effektivitet i toppledergruppemøter, men også relativt lite forskning på effektivitet i møter generelt (Myrsiades, 2000; Pavitt, 1993). Møtelitteraturen består for det meste av observasjoner, synspunkter og praktiske tips i forhold til hvordan oppnå mer effektive møter. Det meste av litteraturen er bygget på forfatterens erfaringer eller teori ut i fra praktisk erfaring, og svært lite er empirisk testet (Nixon & Littlepage, 1992).

Dette er spesielt interessant når vi har funn som viser at ledere tilbringer 60-80% av sin tid i formelle og uformelle møter (Volkema & Niderman, 1996). Til tross for at mye tid brukes i møter, rapporterer flere studier at store deler av tiden oppleves som

ineffektiv (Chaney & Lyden, 1998; Elsayed-Elkhouly, Lazarus, Forsythe, 1997; Green & Lazarus, 1991; Myrsiades, 2000; Romano & Nunamaker, 2001). I USA er det estimert et årlig tap på 60 milliarder dollar på grunn av bortkastet tid i lite produktive møter (Mosvick & Nelson, 1996). Det viser seg at tiden tilbrakt i møter øker drastisk oppover i hierarkiet (O'Connell, 1979). Dette fremhever viktigheten av å empirisk undersøke møtevirksomhet i toppledelsen og få en større forståelse av hva som skaper effektive møter.

Hensikten med denne studien er å få en større forståelse av sammenhengen mellom målsetting, fokusert kommunikasjon og effektivitet i toppledergruppemøter, samt effekten av å si fra hvis man opplever målet som uklart eller kommunikasjonen som ufokusert. Studien tar utgangspunkt i Locke og Latham (1990) sin målteori, West (1996) sitt refleksivitetsbegrep, Edmondson (1999) sin forskning på læringsatferd i grupper, samt forskning på effektive møter (for eksempel Mosvick & Nelson, 1996). Studien er en korrelasjonsstudie utført i åtte reelle toppledergrupper fra offentlig sektor i Norge. Jeg vil nærmere bestemt undersøke om eksplisitt spesifisering av mål for saken har en sammenheng med gruppeprestasjon for hver sak toppledergruppen behandler. Videre vil jeg undersøke om denne sammenhengen medieres av i hvilken grad de kommuniserer og diskuterer i tråd med målet under behandlingen av saken (heretter referert til som graden av fokusert kommunikasjon). I tillegg vil jeg undersøke om sammenhengen mellom målets klarhetsgrad og graden av fokusert kommunikasjon modereres av om toppledergruppens medlemmer sier fra om uklart mål. Til slutt vil jeg undersøke om sammenhengen mellom graden av fokusert kommunikasjon og gruppeprestasjon modereres av om noen sier fra om at de opplever at gruppen avsporer under diskusjonen.

Toppledergruppen og dens utfordringer

Toppledergruppen står ovenfor store utfordringer i og med at den er ansvarlig for organisasjonens overordnede ledelse. Dens utfordringer kan deles inn i a) stort ansvar, b) komplekse oppgaver og c) høye krav. Toppledergruppen er *ansvarlig* for organisasjonens strategiske, operative og institusjonelle ledelse (Nadler, Spencer &

ass., 1998). Dette vil komme til uttrykk i de *oppgaver* toppledergruppen utfører. Disse oppgavene kan karakteriseres som komplekse og ustrukturerte (Edmondson, Roberto & Watkins, 2003; Hambrick, 1994). Toppledergruppens medlemmer må oppfatte og fortolke vag, tvetydig og motstridende informasjon fra mange kilder, og være i stand til å nyttiggjøre seg dette til det beste for organisasjonen (Hambrick, 1994).

Oppgavestrømmen kan sies å være ustrukturert, bestående av en kontinuerlig flyt av varierende og overlappende situasjoner, saker eller utfordringer. Noen av disse oppgavene er kjente og rutinemessige, mens andre krever læring og tilegnelse av ny kunnskap (Edmondson, 1999). I tillegg stilles *høye*, og ofte også motstridende, *krav* til toppledergruppen både fra styret, medarbeidere og andre ledere, samt fra eiere, kunder og konkurrenter (Hambrick 1994; Katzenbach, 1998).

Toppledergruppen er sammensatt av personer som tenderer til å preges av bestemte karakteristika (Katzenbach, 1998; Nadler, Spencer & ass., 1998). Medlemmene er ofte sterkt prestasjonsorienterte og karrierebevisste (Hambrick, 1994). De er som regel selektert gjennom en lang prosess av forfremmelser hvor de har utmerket seg for individuelle prestasjoner. Dette fører til en konkurranseorientering som gjør at de kan ha problemer med å jobbe som et team (Nadler, Spencer & ass., 1998). Videre er de alle ansvarlig for hvert sitt område i tillegg til det kollektive ansvaret. Denne "doble" identiteten kan føre til spenninger i det medlemmene forsøker å ivareta egne interesser (Hambrick, 1994). Som et resultat av disse trekkene foregår det ofte et betydelig maktspill hvor fokus er posisjonering innad i gruppen (Nadler, Spencer & ass., 1998).

De komplekse, ustrukturerte oppgavene og den unike sammensetningen av medlemmer kan gjøre det vanskelig å samle toppledergruppen til et felles fokus i saken de arbeider med. Det at medlemmene har forskjellige interesser og er sterke individualister kan føre til at diskusjonen under møtene trekkes i flere retninger. En følge kan være avsporing fra målet for behandling av saken. Flere studier indikerer at toppledergrupper kan ha problemer med å gjennomføre arbeidet på en effektiv måte (Amason, 1996; Eisenhardt, 1989; Hickson et al., 1986). Det blir derfor viktig å få mer kunnskap om møter i toppledelsen, spesielt siden organisasjonens strategiske, institusjonelle og operasjonelle beslutninger fattes i nettopp dette forumet. Til slutt

bør det nevnes at de unike forholdene i toppledergrupper tilsier at de bør studeres i sitt naturlige miljø (Hambrick, 1994), hvilket er tilfellet i dette studiet.

Begrepsavklaringer

Målets klarhetsgrad

I denne studien undersøkes sammenhengen mellom det å sette klare mål for behandlingen av en sak i toppledermøtet, og kvaliteten på prestasjonene i den aktuelle saken. Dette er eksplisitte, bevisste mål for noe konkret som ønskes utført eller oppnådd innenfor et gitt tidsintervall. Locke og Latham (1990) gir en oversikt over målrelaterte begreper som har blitt studert innenfor motivasjonsfeltet. De gjør en inndeling av målbegrepene i tre kategorier ut i fra om deres betydning vektlegger oppgavebeskrivelse, sluttresultat eller hensikt. I denne studien vil målbegrepet defineres bredt, og inneholde betydning fra alle disse tre kategoriene. Målets klarhetsgrad defineres som i hvilken grad det er *tydelig presisert hva som skal gjøres (oppgavebeskrivelse), hva som skal oppnås (sluttresultatet) og hvorfor dette er viktig (hensikten)*.

Graden av fokusert kommunikasjon

Toppledergrupper behandler saker i ledermøter. Under disse møtene kommer medlemmene med sine synspunkter, stiller spørsmål og diskuterer saken de behandler. Kommunikasjon har blitt studert innenfor mange fagfelt og innholdet i begrepet har blitt definert på mange forskjellige vis. De forskjellige definisjonene varierer i bredde og dybde ettersom de tar i betraktning ulike sider av kommunikasjonsbegrepet (som for eksempel om den er verbal—nonverbal, intensjonell—ikke-intensjonell, interpersonlig—mellom objekter og instanser, osv.). I denne sammenheng refererer kommunikasjon til den verbale (språklige) utvekslingen mellom medlemmene i toppledergruppen. Kommunikasjonen kommer til uttrykk gjennom samtale, informering og diskusjon.

Denne kommunikasjonen kan være fokusert eller ufokusert. ”Fokusert” vil si i tråd med tema og målet, mens ”ufokusert” innebærer avsporinger. Når det gjelder

avsporing kan dette komme til uttrykk på forskjellig vis. Avsporing *fra* tema eksisterer når man snakker om et annet tema enn det som ble angitt for saken, mens avsporing *innen* tema eksisterer når det som sies er for detaljert eller for vagt. En avsporing innen tema kan altså innholdsmessig sies å holde seg innenfor tema som er angitt, men det som sies kan for eksempel bli for detaljert slik at kommunikasjonen allikevel ikke er relevant for målet med å ta opp saken. Et eksempel på dette vil være en leder som går i detalj på egne budsjettposter, når målet er å få en rask oversikt over økonomisk status i de forskjellige enhetene. Videre er det å fortelle om skituren i helga en avsporing fra tema når målet er å få økonomisk oversikt innad i organisasjonen.

Oppsummert vil ”graden av fokusert kommunikasjon” referere til *i hvilken grad ledergruppens medlemmer holder seg til målet for behandlingen av en sak når de kommuniserer med hverandre*”.

Gruppeprestasjon

Flere studier har undersøkt hvilke faktorer som henger sammen med effektivitet i grupper (se for eksempel Cohen & Bailey, 1997; Gladstein, 1984; Guzzo & Dickson, 1996; Sundstrøm, De Meuse & Futrell, 1990; Yeatts & Hyten, 1998, for en oversikt over teameffektivitetsstudier). De fleste studier av effektivitet i organisasjoner benytter seg av en målorientert modell hvor effektivitet kan forstås ut i fra i hvilken grad de forhåndsbestemte målene er nådd (Pritchard, Jones, Roth, Stuebing & Ekeberg, 1988). Dette er i tråd med Mahoneys (1988) definisjon av ”prestasjonseffektivitet” som i hvilken grad det er overensstemmelse mellom prestasjonsnivået og målet for prestasjonen.

I denne sammenheng vil ”gruppeprestasjon” defineres som *i hvilken grad resultatet av å behandle en sak på toppledermøtet er i overensstemmelse med målet med å ta opp saken*.

To typer læringsatferd: ”Å si fra om uklart mål” og ”Å si fra om ufokusert kommunikasjon”

Flere studier innenfor møteforskningen finner at to av de største problemene ved gjennomføring av møter er uklart mål og at møtedeltakerne ikke holder seg til saken

(Mosvick & Nelson, 1996; Romano & Nunamaker, 2001). Når vi vet at toppledergrupper primært arbeider med ustrukturerte, komplekse oppgaver, kombinert med at gruppene kan preges av betydelige maktspill blant prestasjonsorienterte og karrierebevisste medlemmer, er det ikke usannsynlig at uklare mål og avsporinger fra saken også forekommer i toppledergrupper. Det vil derfor være interessant å undersøke om det *å si fra* hvis man opplever målet som uklart og *å si fra* hvis man opplever at gruppen avsporer fra målet med å behandle saken, har en sammenheng med resultatene toppledergruppen oppnår. Denne atferden kan ses som en type læringsatferd (Edmondson, 1999), hvor man forsøker oppklare et uklart mål eller å hjelpe gruppen til å refokusere en ufokusert kommunikasjon. Det er så langt jeg har funnet ut ikke utført noen studier som undersøker det *å si fra* om uklart mål eller *å si fra* om ufokusert kommunikasjon i en toppledergruppekontekst. Det finnes imidlertid flere forskere som er opptatt av beslektede fenomener.

West (1996) studerer effekten av at gruppemedlemmer reflekterer rundt sin måte å fungere på, når gruppen ikke arbeider optimalt. Han er opptatt av dette fenomenet i komplekse beslutningsfatningsgrupper som toppledergrupper er et typisk eksempel på. *Refleksivitet* defineres som i hvilken grad gruppens medlemmer åpent reflekterer og kommuniserer om gruppens mål, strategier og prosesser (for eksempel kommunikasjon), og tilpasser disse til de nåværende eller fremtidig antatte forhold (Schippers, den Hartog & Koopman, 2005; West, 1996). I følge Schippers et al. (2005) kan denne refleksjonen pågå før, under og etter utførelse av oppgaven. Refleksjon *før* oppgaven er karakterisert av en felles vurdering av mål, strategier og prosesser. Refleksjon *under* oppgaveutførelsen innebærer å vurdere om gruppen holder seg til saken, om det rette problemet blir løst og om dette gjøres korrekt. Refleksjon *etter* oppgaveutførelsen vil si å evaluere det gruppen har oppnådd og måten dette ble gjort på. Den delen av refleksivitets-begrepet vi fokuserer på i denne sammenheng er refleksjon før og underveis i oppgaven, rundt gruppens mål og arbeidsprosess (kommunikasjonen). Det *å si fra* ved uklart mål for behandling av saken eller ved ufokusert kommunikasjon under arbeidet med saken, kan ut i fra dette sies å være en del av refleksivitetsbegrepet.

Edmondson (1999) er i likhet med West (1996) opptatt av situasjoner hvor grupper ikke presterer optimalt fordi gruppemedlemmene unnlater å si i fra om oppdagelser og

informasjon som kan forbedre gruppens prestasjon. Hun fremsetter en modell om læringsatferd i grupper som jobber med komplekse oppgaver som for eksempel beslutningstaking. Edmondson (1999) sin definisjon av *læring* er avledet fra Dewey (1922), som beskrev læring som en interaktiv prosess bestående av å designe, utføre, reflektere over designet og utførelsen, og modifisere atferden. Edmondson ser læring på gruppenivå som en stadig pågående prosess som pendler mellom refleksjon og handling. Dette er i tråd med Argyris og Schön (1996) sin definisjon av læring som en prosess bestående av å avdekke og korrigere feil. *Læringsatferd* refererer til prosessen hvor gruppen snakker om atferd som kan være med på å tilpasse og forbedre gruppens prestasjon (Edmondson, 1999). Begrepet refererer altså til aktiviteter som karakteriserer læringsprosessen. Edmondson sitt begrep læringsatferd synes å være nært beslektet med West (1996) sitt refleksivitetsbegrep i den forstand at begge begrepene fokuserer på tre aspekter ved læring: a) Læring er en pågående prosess av refleksjon og handling, b) som innebærer en kommunikasjon rundt hvordan gruppen fungerer, og c) bruk av det som kommer frem i kommunikasjonen til å gjøre tilpasninger i gruppens måte å fungere på. Læringsatferd innebærer et bredt spekter av aktiviteter, som for eksempel å søke feedback, dele informasjon, spørre om hjelp, eksperimentere og å snakke om feilsteg (Edmondson, 1999). I og med at en del av læringsatferd handler om å kommentere oppdagelser som vil fremme gruppens prestasjon og å snakke om feilsteg, så kan det å si fra om ufokusert kommunikasjon sies å være en måte å utøve læringsatferd på. Det å si fra om avsporinger dreier seg om å kommentere arbeidsprosessen og foreslå en endring i fokus for å fremme gruppeprestasjonen. Videre kan det å kommentere et uklart mål være en annen måte å utøve læringsatferd på, fordi atferden innebærer å be om hjelp til å forstå målet, samt å si fra om noe som vil kunne forbedre dette gruppemedlemmets og potensielt gruppens prestasjon.

I denne sammenheng vil ”å si fra om uklart mål” referere til *i hvilken grad en eller flere medlemmer av toppledergruppen kommenterer, stiller oppklarende spørsmål om eller på andre verbale måter gir uttrykk for at de opplever målet for behandlingen av en sak som uklart.*

Videre vil ”å si fra om ufokusert kommunikasjon” referere til *i hvilken grad en eller flere medlemmer av toppledergruppen kommenterer at gruppen eller enkeltpersoner*

avsporer fra målet med å behandle saken, eller på andre verbale måter gir uttrykk for at man bør refokusere diskusjonen.

Teori og hypoteser

Toppledergruppens arbeid utføres blant annet i toppledermøtet hvor man behandler forskjellige saker. Det finnes svært lite forskning på møteeffektivitet i toppledergrupper. Dette kan virke underlig ut i fra at det er nettopp i dette forumet de øverste lederne av organisasjonen fatter beslutninger vedrørende organisasjonens strategiske, institusjonelle og operasjonelle ledelse. Det denne gruppen foretar seg når de samles for å behandle forskjellige saker kan få store konsekvenser både sosialt, økonomisk og organisatorisk (Nadler, Spencer & ass., 1998).

Det meste av litteraturen som omhandler effektivitet i møter generelt består av observasjoner, synspunkter og praktiske tips basert på forfatterens egen erfaring (Nixon & Littlepage, 1992). Noen studier undersøker effektivitet i møter ut i fra møtedeltakernes opplevelse av gjennomføringen av møtet (for eksempel Mosvick & Nelson, 1996). Det finnes svært få studier som undersøker møteeffektivitet empirisk (Nixon & Littlepage, 1992). Dette er et paradoks når studier viser at det stadig tilbringes mer tid i møter, og at rundt 50% av tiden tilbrakt i møter oppleves som ineffektiv (Mosvick & Nelson, 1996).

Mosvick og Nelson (1996) finner i sin studie av 1600 ledere og spesialister på forskjellige nivå i ulike organisasjoner, at det som oppleves som noen av de største problemene i møter er fraværende eller uklare mål, samt avsporinger fra saken. De fremhever viktigheten av at saksfremlegger i begynnelsen av møtet bruker tre til fem minutter på å spesifisere målet for møtet. I dette fremlegget anbefaler de blant annet en eksplisitt tydeliggjøring av oppgavebeskrivelse, hensikten med å utføre dette og ønsket sluttresultat, slik at det blir klart hva som forventes av møtedeltakerne. Et klart mål for møtet kan i følge Mosvick og Nelson (1996) anses som en grunnleggende byggestein som resten av møtet hviler på. Dette begrunnes med at et klart mål vil gi retning for gruppens videre arbeid og spare tid ved at avsporinger unngås. De påstår at et klart mål vil kunne halvere møtetiden, fordi møtedeltakerne vil ha en felles

oppfatning av hva de nå skal gjøre og hvilket resultat de skal nå. Ut i fra dette hevder Mosvick og Nelson (1996) at saksfremleggers spesifisering av mål for saken i begynnelsen av møtet er den mest avgjørende handlingen for å fremme effektive møter.

Flere studier innenfor møteforskningen undersøker sammenhengen mellom klart mål og opplevd effektivitet i møter. Nixon og Littlepage (1992) fant i sin studie av møtevirksomhet at klare, veldefinerte mål var en sentral faktor for opplevelsen av effektivitet i møter. Elsayed-Elkhouly et al. (1997) fant tilsvarende i sin spørreundersøkelse: klare, eksplisitt uttalte mål har en sammenheng med opplevd effektivitet i møter. I tillegg har Niederman og Volkema (1996, 1999) funnet at klart definerte mål var assosiert med opplevd møteeffektivitet.

I tråd med disse funnene viser flere studier utført innenfor motivasjonsfeltet at det å sette seg et mål i forhold til en oppgave påvirker handling og hvilket resultat som oppnås. Locke og Latham (1990) oppsummerer 30 år med forskning og over 500 studier på sammenhengen mellom mål og prestasjoner, og konkluderer med at det er en klart positiv sammenheng mellom mål og prestasjoner. Denne positive sammenhengen har vist seg å gjelde både i enkeltindivider og grupper (O'Leary-Kelly, Martocchio & Frink, 1994; Weldon & Weingart, 1993). Effekten av mål er robust og har vist seg sterk på tvers av oppgaver, subjekter, land, kriterier, varighet av studiet, type mål (enten det dreier seg om kvalitet, kvantitet eller hurtighet) og hvordan målet er satt (tildelt, selvsatt eller satt gjennom samarbeid) (Locke & Latham, 1990).

De fleste av studiene referert ovenfor undersøker effekten av målets vanskelighetsgrad og klarhet på prestasjoner. Få studier ser på effekten av *klart, spesifikt* mål på prestasjoner uavhengig av vanskelighetsgrad (Klein, Whitener & Ilgen, 1990). De få studiene som undersøker dette finner støtte for at det er en sammenheng mellom klart, spesifikt mål og prestasjoner (Klein, Whitener & Ilgen, 1990; Locke & Latham, 1990). Denne sammenhengen forklares blant annet ved at et klart mål reduserer variansen i det som presteres (Locke & Latham, 1990). Forskjellige mennesker kan forstå et vagt mål på ulike vis, mens et klart mål forstås mer på samme måte. Som en følge av dette vil prestasjonen bli mer i tråd med målet.

Studiene som undersøker målets klarhet ser på dette i forhold til kvantitative mål og ”gjør ditt beste”-mål i enkeltindivider ved utførelse av enkle oppgaver. Det finnes ingen studier som ser på effekten av klarhet i kvalitative mål i forhold til prestasjon og ved utførelse av komplekse oppgaver i grupper, slik situasjonen er i toppledergrupper. Vi antar imidlertid at et klart mål reduserer variansen i prestasjonen også i toppledergrupper. Når målet for behandling av en sak er tydelig vil det være lettere å utføre nøyaktig det målet spesifiserer, sammenliknet med et uklart mål. Med andre ord vil et klart mål kunne føre til en gruppeprestasjon som er mer i tråd med målet for behandling av saken.

På bakgrunn av studier innenfor møteforskningen og målteorien fremsetter jeg følgende hypotese:

Hypotese 1 (H1): *Det vil være en positiv sammenheng mellom målets klarhetsgrad i en sak og gruppeprestasjon i toppledermøter.*

Er det en direkte sammenheng mellom målets klarhetsgrad og gruppeprestasjon eller medieres denne av graden av fokusert kommunikasjon?

Mosvick og Nelson (1996) beskriver diskusjonen i et møte uten klart mål som et ”informasjonsprosesserings anarki”. De sammenlikner kommunikasjonen med det som skjer når en biljardkule sendes og treffer flere andre kuler, som videre settes i bevegelse. Saksfremleggers åpningskommentar oppfattes ulikt av møtedeltakerne, som igjen gir en respons i forskjellige retninger. Disse kommentarene utsettes for forskjellig forståelse og tolkning, og vekker nye responser. Dersom gruppen har et uklart mål kan tema lett endres gjennom forskjellige assosiasjoner etter hvert som diskusjonen utspiller seg (Mosvick & Nelson, 1996). Mosvick og Nelson (1996) hevder at et klart mål for møtet vil bidra til en mer *fokusert diskusjon* i og med at det er tydelig for møtedeltakerne hva de nå skal utføre sammen.

Dette er i tråd med Locke og Latham (1990) sin forskning på mål og prestasjoner. De beskriver i sin målteori hvordan mål er assosiert med prestasjon gjennom *fire*

mekanismer (forutsatt at individet er motivert for å nå målet): a) mål gir retning og fokus for oppmerksomhet og innsats, b) mål gir energi til oppgaverelevant aktivitet, c) mål gir lengre utholdenhet i innsatsen, og d) mål påvirker prestasjon indirekte ved å føre til aktivering og eventuelt bruk av oppgaverelevant kunnskap og strategier. De fire mekanismene underbygges av en rekke studier (for eksempel Bandura & Schunk, 1981; Bavelas & Lee, 1978; Bryan & Locke, 1967; Kaplan & Rothkopf, 1974; Rothkopf & Billington, 1975; Sales, 1970).

I denne studien er vi opptatt av den ene av disse mekanismene, nærmere bestemt at mål gir retning og fokus for oppmerksomhet og innsats. Målet spesifiserer hvor det er mest effektivt å rette fokus, og siden det å oppnå målet er ønskelig, vil også innsatsen legges i retning måloppnåelse. Mål utløser altså denne mekanismen både kognitivt og atferdsmessig. Ut i fra dette resonnementet vil klart mål for saken på toppledergruppemøtet kunne gi retning og fokus for oppmerksomhet og innsats, i tråd med Locke og Lathams (1990) mekanismer. Denne innsatsen vil kunne komme til uttrykk som blant annet fokusert kommunikasjon.

Videre hevder Locke og Latham (1990) at mekanismene utløst av mål fører til en mer effektiv prestasjon. Denne sammenhengen forklares med at mekanismen ”retning og fokus for innsats” øker sannsynligheten for mindre varians i prestasjonen, noe som vil gi et resultat mer i tråd med målet (Locke & Latham, 1990). Mekanismen ”retning og fokus for innsats” kan komme til uttrykk som fokusert kommunikasjon og dermed vil vi anta at fokusert kommunikasjon vil kunne føre til en mer effektiv gruppeprestasjon.

Flere studier rapporterer funn som indikerer at det er en sammenheng mellom fokusert kommunikasjon og kvaliteten på gruppes prestasjoner. Nixon og Littlepage (1992) fant at det å holde seg til saken som ble behandlet i møtet var relatert til møtedeltakernes opplevelse av effektivitet. Videre finner flere studier av effektivitet i møter at gruppemedlemmer som avsporer fra tema er et av de hyppigst rapporterte problemene i gjennomføringen av møter (Di Salvo, Nikkel og Monroe, 1989; Mosvick, 1982, 1986). I samsvar med disse studiene fant Myrsiades (2000) at avsporinger fra målet for møtet hadde en sammenheng med opplevelsen av møtet som lite effektivt.

Basert på Mosvick og Nelsons (1996) beskrivelse av kommunikasjon i møter, Locke og Lathams (1990) mekanismer og studier fra møteforskningen foreslår vi at graden av fokusert kommunikasjon medierer sammenhengen mellom målets klarhetsgrad og gruppeprestasjoner. I og med at Locke og Latham (1990) nevner tre andre mekanismer som utløses av mål, foreslår vi at denne sammenhengen *delvis* medieres av graden av fokusert kommunikasjon. Derav følgende hypotese:

Hypotese 2 (H2): *Graden av fokusert kommunikasjon vil delvis mediere sammenhengen mellom målets klarhetsgrad og gruppeprestasjon i toppledermøter.*

Flere studier av møter i organisasjoner finner at målet for saken eller møtet ofte er vagt definert eller fraværende (Di Salvo, Nikkel & Monroe, 1989; Mosvick & Nelson, 1996; Myrsiades, 2000), og at avsporinger fra saken er et stort problem for gjennomføringen av effektive møter (Mosvick & Nelson, 1996).

Det å si fra om uklart mål og om ufokusert kommunikasjon kan sies å være en måte å utøve refleksivitet eller læringsatferd på (se tidligere redegjørelse, s11). Både Edmondson (1999) sitt begrep læringsatferd og West (1996) sitt refleksivitetsbegrep dreier seg om å kommunisere om hvordan gruppen fungerer, og deretter å bruke det som kommer fram til å gjøre tilpasninger i gruppens måte å fungere på. Det å si fra hvis man opplever målet som uklart eller at gruppen ikke holder seg til saken, vil ut i fra dette kunne føre til en tilpasning i gruppens fungering, som for eksempel å tydeliggjøre målet eller å refokusere kommunikasjonen. Studier viser at grupper som regelmessig diskuterer åpent hva de gjør, hvordan de gjør det og om de beveger seg på en ønsket måte mot måloppnåelse, har større sannsynlighet for å oppnå gruppemålene (Hackman & Morris, 1975; Janis, 1972; Tjosvold, 1982). I samsvar med dette har både læringsatferd og refleksivitet vist seg å ha en sammenheng med effektivitet i grupper (Carter & West, 1998; Edmondson, 1999; Iversen, 2006; Schippers et al., 2003, 2005; West, 1996). Vi foreslår derfor at det å kommentere et uklart mål eller å si fra om at gruppen avsporer fra målet med å behandle saken vil føre til en mer effektiv gruppeprestasjon.

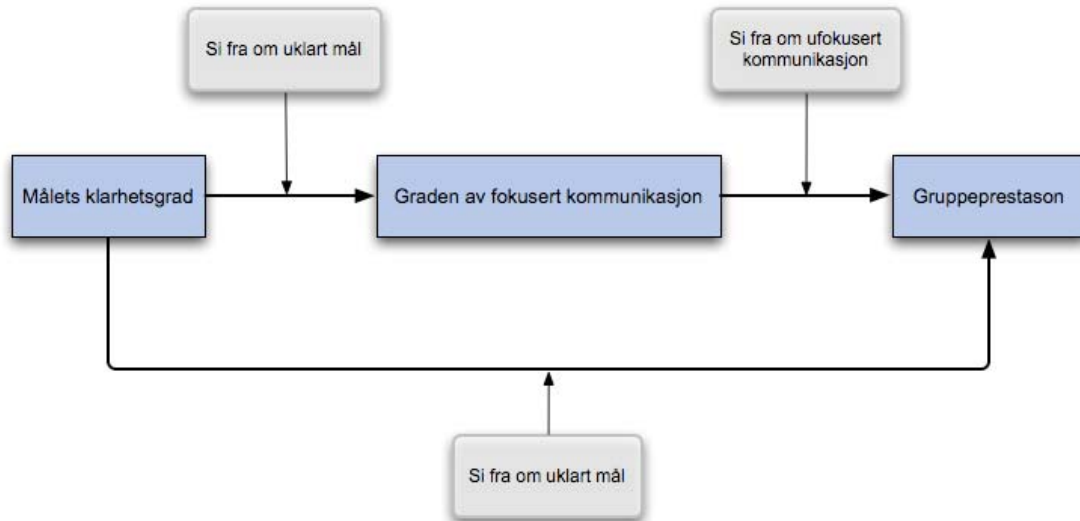
På bakgrunn av de ovenfornevnte teoretiske forklaringer og empiriske funn om betydningen av refleksivitet og læringsatferd fremsetter jeg følgende hypoteser:

Hypotese 3a (H3a): *Sammenhengen mellom målets klarhetsgrad og gruppeprestasjon modereres av om en eller flere av medlemmene i toppledergruppen sier fra om uklart mål.*

Hypotese 3b (H3b): *Sammenhengen mellom målets klarhetsgrad og graden av fokusert kommunikasjon modereres av om en eller flere av toppledergruppens medlemmer sier fra om uklart mål.*

Hypotese 3c (H3c): *Sammenhengen mellom graden av fokusert kommunikasjon og gruppeprestasjon, modereres av om en eller flere av medlemmene i toppledergruppen sier fra om ufokusert kommunikasjon.*

Figur 1: Modell av hypotesene i denne studien.



□

Metode

Denne studien er en observasjonsstudie med et korrelasjonsdesign hvor vi undersøker sammenhengen mellom målets klarhetsgrad, graden av fokusert kommunikasjon og gruppeprestasjon, samt den potensielt modererende effekten av to typer læringsatferd (å si fra om uklart mål, og å si fra om ufokusert kommunikasjon). Designet i studien ble valgt ut i fra et ønske om å undersøke sammenhengen mellom målsetting og møteeffektivitet i ledernes naturlige omgivelser, og gjøre dette på en måte som reduserer noen metodiske svakheter ved tidligere studier.

Tidligere studier som benytter seg av spørreskjema for å måle gruppeprosesser har vist seg å stå ovenfor noen metodiske utfordringer (Judd, Smith & Kidder, 1991; Robson, 2004). Et mulig problem ved bruk av spørreskjema kan være at svarene preges av en felles g-faktor som for eksempel tilfredshet eller missnøye på det tidspunktet spørreskjemaet ble fylt ut (Robson, 2004). Et annet potensielt problem kan være deltagerens ønske om å fremstille seg selv og gruppen i et positivt lys ("the social desirability response bias") (Taylor & Brown, 1988). Studier viser at det eksisterer diskrepans mellom hva folk rapporterer at de gjør og hva de faktisk gjør (Robson, 2004). I tillegg kan det tenkes at en del naturlige fenomen, som gruppens interaksjoner, ikke så lett lar seg måle ved at medlemmene selv forsøker å huske tilbake og svare på spørsmål om atferden som utspiller seg. Når ledergruppens medlemmer selv er engasjert i gruppens interaksjon med oppmerksomheten rettet mot å behandle saken, så kan det tenkes at det blir mindre mental kapasitet igjen til å monitorere gruppens atferd på de fem variablene vi måler i denne studien.

For å prøve å redusere disse problemene, valgte vi å utføre en observasjonsstudie. Observatørene er en uavhengig part som kun har som oppgave å observere og skåre ledergruppens atferd på de fem variablene. De kan rette oppmerksomhet og mental kapasitet mot å monitorere ledernes atferd i studien, uten å bli distraheret av at de selv deltar i behandlingen av saken. I tillegg vil bruken av observatører muliggjøre at vi måler ledernes faktiske atferd, og ikke hva lederne selv rapporterer at de gjør. Observatørene er heller ikke preget av "the social desirability response bias", i og med at de måler andres og ikke egen atferd.

Når det gjelder problemet med en felles g-faktor, så har vi forsøkt å redusere dette problemet på flere måter. For det første skårer vi ”målets klarhetsgrad” med en gang saksfremlegger har lagt fram målet, som vil si innen de første fem minuttene av behandlingen av saken. På denne måten vil ikke dette målet preges av om møtet gikk bra eller dårlig, slik faren er når lederne selv fyller ut et spørreskjema ved avsluttet behandling av en sak. For det andre skåres læringsatferden ”å si fra om uklart mål” etter at målet med å ta opp saken er formidlet av saksfremlegger. På denne måten unngår vi at målet vurderes som uklart *fordi* noen sa fra om uklart mål. For det fjerde skåres ”graden av fokusert kommunikasjon” (og eventuelt om noen sier fra om ufokusert kommunikasjon) i den perioden behandlingen av saken pågår. I motsetning til lederne som er involvert i samtalen kan observatørene vurdere ledergruppens atferd kun med disse variablene i fokus. For det femte har vi forsøkt å få et mest mulig ”objektivt” mål på gruppeprestasjoner. Dette ble gjort ved at observatørene skriver ned hvilke resultater gruppen oppnår, og deretter sammenlikner dette med målet slik det ble formulert av saksfremlegger i begynnelsen av møtet. Skåren for ”gruppeprestasjon” settes ut i fra i hvilken grad det er overensstemmelse mellom målet for behandlingen av saken og gruppens resultater. På denne måten har vi forsøkt å oppnå mest mulig uavhengige mål på variablene i studien, og redusere problemet med en felles g-faktor. I tillegg har det å måle variablene på forskjellige tidspunkt til hensikt å fremme en grundig observasjonsprosess, i og med at observatøren har mulighet til å ha sin fulle oppmerksomhet på kun en til to variabler av gangen.

Det bør nevnes at studiens korrelasjonsdesign gjør det svært vanskelig å trekke slutninger om årsakssammenhenger. Et eksperimentelt design ville kunne gjort dette mulig. Vi så det imidlertid som umulig å få toppledergruppene med på et slikt design. I tillegg mener vi at noe av styrken i vårt design nettopp er at vi studerer toppledergruppene i deres naturlige miljø, mens de utfører de aktivitetene de gjør til vanlig.

Utvalget

Datamaterialet i studien ble samlet inn fra åtte toppledergrupper, bestående av til sammen 61 ledere, fra åtte ulike organisasjoner innenfor offentlig sektor i Norge. De åtte organisasjonene dekker et bredt spekter av virksomheter og bransjer, som helse,

opplæring, forskning, finansielle tjenester, varehandel og landbruk. I tillegg er to toppledergrupper benyttet i en pilotstudie før hovedstudien. Vi satt som betingelse for deltakelse at hele ledergruppen skulle informeres direkte om forskningsprosjektet, og at deltakelse skulle vurderes først etter at denne informasjonen var gitt. Det ble også understreket at hvis kun en person i ledergruppen mente at de ikke skulle delta i prosjektet, skulle de si nei til deltakelse. Ledergruppene fikk vite at informasjonen de ga ville holdes konfidensielt. Deltakelse i studien forutsatte at toppledergruppene som deltok var en del av offentlig sektor (minst 50% eiet av stat, fylke eller kommune), bestod av minst 100 ansatte, og at det skulle være en reell toppledergruppe i organisasjonen med klare kriterier for hvem som var medlem. I tillegg måtte toppledergruppen møtes jevnlig i løpet av året (minst en gang i måneden). Det er ikke gjort noe forsøk på å selektere et tilfeldig og representativt utvalg av toppledergrupper. Utvalget kan i stedet beskrives som et ”skjønnsmessig utvalg” (Lund & Haugen, 2006).

I dette prosjektet velger vi å definere toppledergruppen som *den gruppen av ledere som møtes regelmessig i toppledermøter, og som definerer seg selv som organisasjonens toppledergruppe.*

Tabell 1

Kjennetegn ved utvalget av de åtte toppledergruppene (TLG)

Kjennetegn	Gjennomsnitt	Spredning (min-max)
Størrelse på TLG	7.6	5-11
Andel kvinner	38%	13% - 60%
Andel kvinnelige TLG-ledere	12.5%	
Alder	49.2 år	36-61 år
Antall ansatte i organisasjonen	650	104-1702
Varighet av sakene som ble behandlet	42 min.	10-161 min.

Innsamling av data

For å samle inn data, videofilmet vi toppledergruppene mens de hadde ledermøte. For å ivareta prinsippet om ”ikke-intervensjon” best mulig ble opptakene startet før møtet kom i gang og avsluttet da møtet var over. Etter at møtene var filmet, ble videoene transkribert av observatørene i studien.

Vi valgte å gjøre videoopptak av toppledermøtene, slik at vi i etterkant kunne bruke tid på å skåre og analysere medlemmenes atferd og vurdere resultatene som kom ut av behandlingen av de ulike sakene i løpet av ledermøtet. Videoopptak gjør det mulig å utføre en grundig analyse av fenomenet som utspiller seg, fordi det kan studeres et ubegrenset antall ganger, og opptakene kan transkriberes. Videre fører videoopptak til at vi kan diskutere uenigheter mellom observatørene, i og med at vi kan spole tilbake og se nærmere på de aktuelle møtesekvensene. I tillegg unngås bias i observasjonen som for eksempel at oppmerksomheten lett flyter og at konsentrasjonen blir mindre grunnet tretthet over tid, siden videoopptak gjør det mulig for observatøren å ta pauser underveis i skåringen (Judd, Smith & Kidder, 1991).

Ulempen med videoopptak er at det kan påvirke ledergruppemedlemmenes atferd, og på den måten svekke studiens validitet (Judd, Smith & Kidder, 1991). For eksempel kan det å bli filmet eller observert føre til at deltagerne i studien undertrykker negativ atferd (Samph, 1976), øker ønskelig atferd (Zegiob & Forehand, 1978), og reduserer aktivitetsnivået (White, 1977). Et alternativ for å unngå disse effektene er å skjule filmingen for deltagerne. I forhold til vår studie vurderer vi dette som uetisk, og det vil heller ikke la seg gjøre i en reell toppledergruppe hvor det kreves informasjon om studien og tillatelse for å få innpass. Til tross for ulempene ved filming av møtene, velger vi denne metoden fordi det gir en god mulighet til å utføre et grundig analysearbeid. Vi spurte også alle ledergruppene etter første videoopptak om hvordan de hadde opplevd å bli filmet, og i hvilken grad de følte at de hadde oppført seg annerledes enn til vanlig på ledermøtet. De fleste ga uttrykk for at de overraskende raskt "glemte" at de ble filmet, og at sakenes viktighet gjorde at de ikke brukte særlig oppmerksomhet på å tenke på observatøren som var til stede. En person ga eksplisitt uttrykk for at hun hele tiden var tenkte på at hun ble filmet.

Utvikling av observasjonsinstrumentet og trening av observatører

Videomaterialet ble skåret ved hjelp av et observasjonsinstrument som vi har utviklet. Det var umulig å benytte eksisterende observasjonsinstrumenter for å måle variablene i studien, da det så vidt oss bekjent ikke er utviklet et observasjonsinstrument med variabler tilsvarende de vi måler i denne studien. Målteorien til Locke og Latham (1990), Mahoney (1988) sin definisjon av effektivitet, West (1996) sitt

refleksivitetsbegrep, Edmondson (1999) sin forskning på læringsatferd i grupper, samt litteratur og forskning på effektive møter (for eksempel Mosvick & Nelson, 1996) ble et viktig teoretisk fundament for utviklingen av de ulike begrepsindikatorerne for hver av variablene i observasjonsinstrumentet.

En foreløpig versjon av observasjonsinstrumentet ble utviklet før filming av pilotmaterialet, og deretter brukt under observasjon av pilotmaterialet. Denne treningsprosessen hadde et todelt formål: a) å revidere skåreskjemaet slik at indikatorene i størst mulig grad skulle fange opp begrepene (variablene) vi ønsket å måle, samt b) å fremme en samkjørt observasjonsprosess observatørene i mellom (Judd, Smith og Kidder, 1991).

Under observasjonen av pilotmaterialet oppdaget vi at noen av begrepsindikatorerne var for utydelig formulert, og at enkelte indikatorer manglet.

Observasjonsinstrumentet ble da revidert.

Indikatorene i observasjonsinstrumentet er formulert som ”semantiske differensialer”, som går ut på å forankre to ytterpunkter på en skala i en beskrivelse (Robson, 2004). Denne målemetoden ble opprinnelig utviklet av Osgood, Suci & Tannenbaum (1957), og brukt i et selvutfyllingsskjema for å måle holdninger. Vi har valgt å bruke en 7-punkts skala hvor ytterpunktene er forankret i en atferdsbeskrivelse. Et ytterpunkt kan for eksempel være: ”Det er ikke klart uttrykt hvilket resultat man ønsker ut av diskusjonen”, hvor det andre ytterpunktet på skalaen beskrives med: ”Det er klart uttrykt hvilket resultat man ønsker ut av diskusjonen”. Observatøren skal gradere i hvilken grad atferden beskrevet i utsagnene forekommer. En 7-punkts skala er valgt ut i fra at den har vist seg å måle variasjon i et fenomen godt (Judd, Smith & Kidder, 1991). På bakgrunn av indikatorene gjør observatøren en helhetsvurdering som resulterer i en totalskåre for hver av de fem variablene på hver av sakene.

Observasjonsinstrumentet finnes i sin helhet i vedlegg 1.

Det at indikatorene er formulert som konkrete atferdsbeskrivelser har til hensikt å fremme en felles forståelse av variablene og indikatorene blant observatørene. Det ble lagt vekt på å lage utvetydig formulerte indikatorer for hver variabel. I tillegg ble en felles forståelse fremmet ved at observatørene diskuterte indikatorer og begrepet de

indikerer (variabelen) under observasjonen av pilotmaterialet.

Observasjonsinstrumentet ble ikke ansett som ferdig utviklet før alle fire observatørene kunne si seg enig i at hver av indikatorene målte det ønskede fenomenet, og at de var tilfredsstillende entydig formulert, slik at de ble forstått på samme måte av alle observatørene.

I tillegg til at observasjonen av pilotmaterialet fremmer en felles forståelse av indikatorer og begreper, har denne treningsprosessen også til hensikt å fremme en felles vektning av hendelser observatører i mellom. Når observatørene observerer pilotmaterialet og diskuterer skårene, øker sjansen for at observatørene oppfatter og vokter forskjellige hendelser på samme måte (Judd, Smith og Kidder, 1991). Ut i fra dette vil trening av observatørene kunne føre til en mer samkjørt skåreprosess, og på denne måten redusere systematiske målefeil, samt øke studiens reliabilitet og validitet.

Observasjonsprosessen

Etter at vi hadde brukt en måned på å trene og samkjøre observatørene, startet vi prosessen med å observere behandlingen av saker i de åtte topplerergruppene. Denne observasjonsprosessen foregikk i fire trinn:

- 1) *To og to observatører skårer halvparten av sakene hver.* Halvparten av sakene i datamaterialet ble skåret av to av observatørene, og den andre halvparten av sakene ble skåret av de to andre observatørene. Observatørene gjennomførte skåringen av videoene hver for seg, og det forekom ikke kommunikasjon mellom observatørene angående sakene eller skåringen, med unntak av to møter beskrevet nedenfor.
- 2) *Prinsipielle avklaringer underveis i observasjonsprosessen.* Det ble gjennomført to møter underveis i observasjonsprosessen, hvor alle de fire observatørene møttes. Disse møtene ble avholdt midtveis og mot slutten av observasjonsprosessen, og handlet om å diskutere prinsipielle dilemmaer som oppstod i løpet av observasjonsprosessen. Et dilemma referer til en situasjon som oppstår under ledermøtet, hvor observatøren blir i sterk tvil om hvordan han/hun skal skåre, fordi man, avhengig av hvilket prinsipp man legger til grunn for skåringen, vil kunne skåre atferden på to helt forskjellige måter. Disse dilemmaene ble lagt fram som generelle prinsipper, hvor det ble lagt

vekt på å ikke diskutere den konkrete saken og det som ble sagt av møtedeltakerne i saken. Et eksempel på et dilemma var følgende: Målet for behandling av saken kommer fram mot slutten av ledermøtet (under diskusjonen) etter at et ledergruppedlem etterspør hensikten med saken. Observatøren blir i tvil om hvordan variabelen "målets klarhetsgrad" skal skåres i de tilfeller avklaringen av målet ikke skjer før etter at diskusjonen er i gang, og man for så vidt ender opp med et klart mål, men uten at det har fått mulighet til å ligge som premiss for diskusjonen. Det prinsipielle dilemmaet legges frem i møtet, og observatørene blir enige om et prinsipp for hvordan de skal skåre "målets klarhetsgrad" når målet ikke blir klart før etter at diskusjonen er påbegynt. Disse møtene med diskusjon av dilemmaer kan betraktes som en kvalitetssikring av observasjonsprosessen, siden møtene hadde som målsetting å opprettholde felles prinsipper for skåring. Det at observatørene møtes noen ganger underveis i observasjonsprosessen for å opprettholde en samkjørt skåreprosess anbefales blant annet av Robson (2004).

- 3) *Diskusjon av saker hvor observatørparet var sterkt uenig (utført etter fullført observasjonsprosess):* Etter avsluttet observasjonsprosess møttes observatørene i observatørparet for å diskutere saker hvor de var sterkt uenig med hverandre, nærmere bestemt i saker hvor de hadde en forskjell på to eller flere skåringspoeng på 7-punktsskalaen. Dersom observatørene ble enig om hvordan den aktuelle saken skulle skåres, ble skåren endret til dette, hvis ikke ble de to skårene stående og et gjennomsnitt av de to observatørenes skårer ble satt inn i den endelige datamatriksen. Det ble presisert at ingen av observatørene skulle endre på sin skåre dersom den enkelte observatør fortsatt vurderte sin skåre som presis. Kun i tilfeller hvor observatøren, ut i fra en selvstendig vurdering, var enig i den andre parts argumenter skulle skåren endres. Denne prosessen ble utført for å redusere eventuelle målefeil og få en høyest mulig kvalitet på observasjonsvurderingene bak den endelige datamatriksen. En undersøkelse av interraterreliabilitet for variablene i vårt studie viser en Intra Class Correlation (ICC) fra .66 til .92 før diskusjonen av saker med to eller flere skårer i avvik mellom observatørene, og en ICC fra .79 til .99 etter diskusjonen (se tabell 2). I og med at observasjonsinstrumentet

benyttes av to observatører oppgis reliabilitetsestimatet basert på gjennomsnittet av to observatører (average measures).

Tabell 2.

Intra Class Correlation (ICC) før og etter diskusjon av saker med mer enn to skårer i avvik mellom observatørene.

Variabel	ICC før diskusjonen	ICC etter diskusjonen
Målets klarhetsgrad	.92	.96
Å si fra om uklart mål	.91	.99
Graden av fokusert kommunikasjon	.83	.87
Å si fra om ufokusert kommunikasjon	.74	.80
Grupprestasjon	.66	.79

Sak som observasjonsenhet

I denne studien har jeg valgt å ikke ta for gitt at variablene som undersøkes er stabile egenskaper ved en toppledergruppe, men tar utgangspunkt i at gruppeprosesser og effektivitet kan variere fra en situasjon til en annen (Edmondson, et al., 2003; Janis, 1982; Katzenbach, 1998). Det primære analysenivået i studien er derfor *sak*. I designet som er benyttet her, er det flere kilder til variasjon – observatør, sak og ledergruppe. I tillegg vil tilfeldige målingsfeil påvirke skårene. I og med gruppene har behandlet ulike saker, og observatørene delvis har observert ulike grupper, kan ikke disse kildene til variasjon analyseres uavhengig av hverandre. Dersom alle tenkelige interaksjonseffekter skulle estimeres, måtte ideelt sett hver observatør ha observert alle ledergrupper, og ledergruppene måtte ha behandlet de samme sakene. Det finnes metoder som kan gi tilnærmede estimater, men ettersom hovedfokus i oppgaven er på sammenhengen mellom de fem variablene beskrevet over, er ikke en slik detaljert analyse gjennomført. Noen refleksjoner er likevel presentert nedenfor.

Analysen på saksnivå forutsetter følgende:

1. *Betydelig variasjon fra sak til sak.* Temaet for denne oppgaven er variasjon i prestasjon (effektivitet) fra sak til sak. Hvis det foreligger liten variasjon fra sak til sak vil det bli vanskelig å påvise samvariasjon mellom prestasjon og andre variabler.

2. *Stor indre konsistens mellom observatørens vurdering av en sak.* Siden gjennomsnittsvurderingen av den enkelte sak benyttes som observasjonsenhet, må dette gjennomsnittet kunne antas å være representativt for observatørens vurdering av saken, og det må dermed foreligge en rimelig grad av enighet om vurderingen.

3. *Betydelig variasjon innad i hver enkelt ledergruppe.* Selv om variasjonen mellom saker er betydelig, kan det være slik at denne variasjonen kan forklares ved en "ledergruppe - effekt". I et ekstremt tilfelle kunne en tenke seg at ledergruppene ikke forholdt seg til sakene overhodet, men presterte likt fra sak til sak. Det ville i så fall være ubegrunnet å bruke sak som observasjonsenhet i analysene. Det må derfor også foreligge variasjon mellom sakene innad i den enkelte ledergruppe.

Tabell 3.

Resultater fra enveis-ANOVA med ledergruppe som uavhengig variabel og saker som observasjonsenhet.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	R²
Målets klarhetsgrad	Between Groups	54.211	7	7.744	3.269	.006	.32
	Within Groups	113.718	48	2.369			
	Total	167.929	55				
Graden av fokusert kommunikasjon	Between Groups	11.187	7	1.598	1.284	.278	.16
	Within Groups	59.741	48	1.245			
	Total	70.929	55				
Å si fra om uklart mål	Between Groups	11.355	7	1.622	1.066	.399	.13
	Within Groups	73.033	48	1.522			
	Total	84.388	55				
Å si fra om ufokusert kommunikasjon	Between Groups	4.260	7	.609	1.198	.322	.15
	Within Groups	24.378	48	.508			
	Total	28.638	55				
Gruppeprestasjon	Between Groups	16.803	7	2.400	1.543	.176	.18
	Within Groups	74.679	48	1.556			
	Total	91.482	55				

Som det fremgår av tabell 5, viser resultatene av en enveis-ANOVA betydelig variasjon innad i ledergruppene. Variasjon mellom ledergruppene forklarer i gjennomsnitt 19% av den totale variasjonen. Det mest interessante er at variasjonen

mellom gruppene er relativt liten sammenlignet med variasjonen innad i gruppene. Kun for variabelen ”klart mål” var det mulig å påvise en statistisk signifikant effekt av ”ledergruppe”. Dette tyder ikke på en systematisk ”ledergruppe-effekt” – dvs. at ledergruppene har en tendens til å prestere likt fra sak til sak.

På basis av analysene, mener jeg det er forsvarlig å velge *sak* som analyse-enhet. Det er betydelig variasjon mellom saker, og enigheten med hensyn til vurdering av den enkelte sak er tilfredsstillende. Det er også betydelig variasjon fra sak til sak innad i ledergruppene.

Statistiske analyser

Grunnlaget for diskusjonen av de empiriske sammenhengene er primært bivarierte korrelasjonsanalyser og multiple regresjonsanalyser. I alle analyser av samvariasjon ble det benyttet standardiserte variabler. Dette for å gjøre sammenligning av effekter mulig, og for å redusere multikollineariteten i analyser av interaksjonseffekter. Alle analyser ble utført ved hjelp av SPSS (versjon 14).

Resultater

Tabell 4 viser bivarierte korrelasjoner mellom alle variablene, samt gjennomsnitt og standardavvik for hver av variablene.

Tabell 4

Korrelasjoner mellom målets klarhetsgrad, graden av fokusert kommunikasjon, gruppeprestasjon, ”å si fra om uklart mål” og ”å si fra om ufokusert kommunikasjon”.

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Målets klarhetsgrad	-				
2. Graden av fokusert kommunikasjon	.31*	-			
3. Å si fra om uklart mål	-.06	-.00	-		
4. Å si fra om ufokusert kommunikasjon	-.08	-.20	.32*	-	
5. Gruppeprestasjon	.42**	.59**	-.03	-.13	-
Gjennomsnitt	4.54	5.46	1.42	1.33	5.23
SD	1.75	1.14	1.24	0.72	1.29

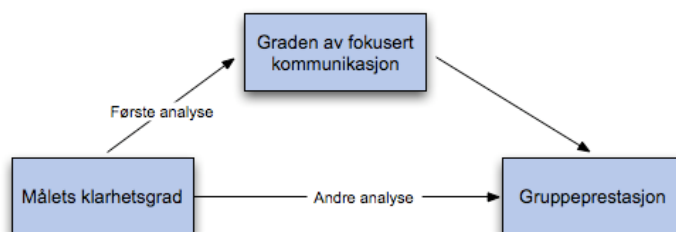
* Korrelasjonen er signifikant på 0.05 nivå (2-tailed)

** Korrelasjonen er signifikant på 0.01 nivå (2-tailed) n=56

Hypotese 1 støttes, i det målets klarhetsgrad er signifikant assosiert med gruppeprestasjon. ($r = .42, p < .05$).

For å teste om denne sammenhengen delvis medieres av graden av fokusert kommunikasjon (Hypotese 2), fulgte jeg prosedyren anbefalt av Baron og Kenny (1986), se figur 2. En mediator defineres som en variabel som forklarer sammenhengen mellom en prediktor og kriterievariabelen (Baron & Kenny, 1986). Resultatene indikerer en positiv forbindelse mellom målets klarhetsgrad og graden av fokusert kommunikasjon ($B = .31, p < .05$), og mellom graden av fokusert kommunikasjon og gruppeprestasjon ($B = .59, p < .05$). Videre indikerer resultatene at det er en positiv sammenhengen mellom målets klarhetsgrad og gruppeprestasjon ($B = .42, p < .05$). Sammenhengen mellom målets klarhetsgrad og gruppeprestasjon reduseres når jeg kontrollerer for effekten av graden av fokusert kommunikasjon ($B = .26, p < .05$). Ut i fra disse resultatene støttes hypotese 2, og indikerer at sammenhengen mellom målets klarhetsgrad og gruppeprestasjon *delvis* medieres av graden av fokusert kommunikasjon.

Figur 2: Testing av en mediatorhypotese ut i fra Baron og Kenny (1986) sin metode.

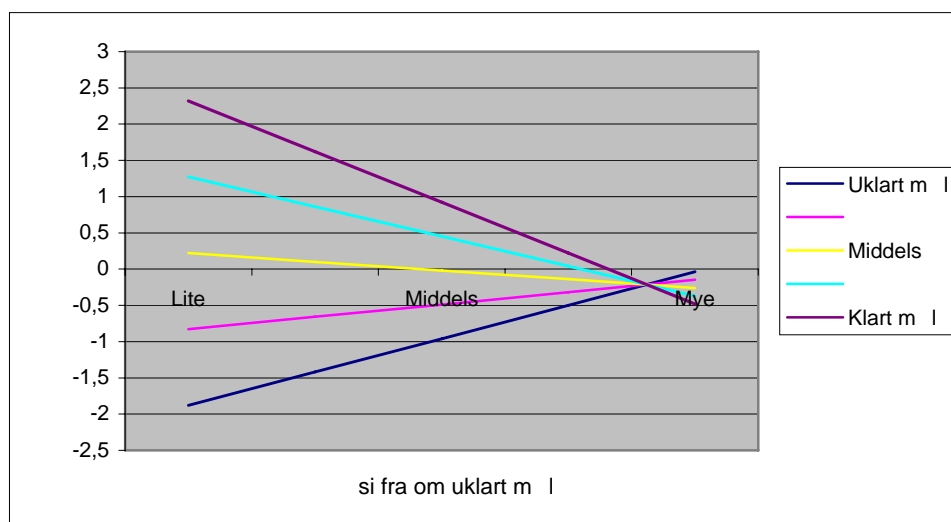


Ut i fra metoden anbefalt av Baron og Kenny (1986) undersøkte vi videre om læringsatferden ”å si fra om uklart mål” moderer sammenhengen mellom målets klarhetsgrad og gruppeprestasjon (Hypotese 3a). En moderator refererer til en variabel som endrer retningen eller styrken på en sammenheng mellom en prediktor og kriterievariabelen (Baron & Kenny, 1986). I hierarkisk regresjonsanalyse ville vi undersøke om interaksjonen mellom målets klarhetsgrad og ”å si fra om uklart mål” kan forklare en signifikant del av variansen i gruppeprestasjon utover hovedeffektene av ”målets klarhetsgrad” og ”å si fra om uklart mål”. Variablene ble lagt inn i blokker,

hvor vi ville se om det var en signifikant forandring i totalt forklart varians (R^2) etter å ha tilført en ny prediktor – nemlig interaksjonsvariablen (Cohen & Cohen, 1983). I steg 1 i regresjonsanalysen ble målets klarhetsgrad og ”å si fra om uklart mål” lagt inn. I steg 2 ble interaksjonen av målets klarhetsgrad og ”å si fra om uklart mål” lagt inn (som er produktet av de to standardiserte variablene). Resultatet av analysen gir støtte til hypotese 3a, siden det ble funnet en signifikant effekt av interaksjonen mellom målets klarhetsgrad og ”si fra om uklart mål” ($B = -.29, p < .05$) på gruppeprestasjon, når det ble kontrollert for målets klarhetsgrad og læringsatferden ”å si fra om uklart mål”. Forklart varians (R^2) i gruppeprestasjon øker fra 18 % i steg 1, til 33% i steg 2. Se tabell 5 for resultatene fra hierarkisk regresjonsanalyse (analyse A), og figur 3 for estimerte gjennomsnittsskårer av resultatet.

Figur 3.

Gruppeprestasjon avhengig av målets klarhetsgrad og hvorvidt det sies ifra om uklart mål (estimerte gjennomsnittsskårer).



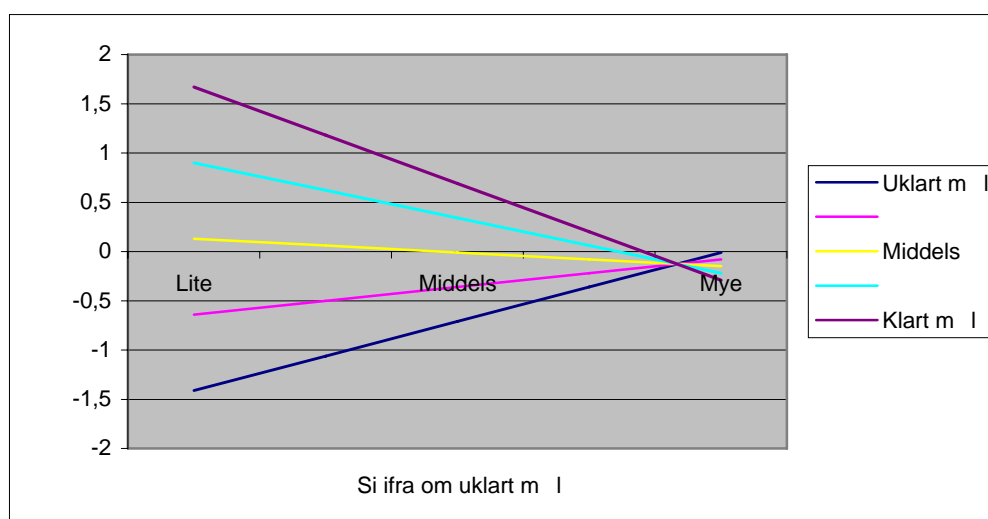
* Estimerte gjennomsnittsskårer er beregnet for verdiene -2 til +2 standardavvik på målets klarhetsgrad.

Videre undersøkte vi med samme metode om læringsatferden ”å si fra om uklart mål” moderer sammenhengen mellom målets klarhetsgrad og graden av fokusert kommunikasjon (Hypotese 3b). I steg 1 i regresjonsanalysen ble målets klarhetsgrad og ”å si fra om uklart mål” lagt inn, og i steg 2 ble interaksjonen mellom målets klarhetsgrad og ”å si fra om uklart mål” lagt inn. Resultatene fra analysen støtter hypotese 3b, siden det ble funnet en signifikant effekt av interaksjonen mellom målets

klarhetsgrad og å si fra om uklart mål ($B = -.21, p < .05$) på graden av fokusert kommunikasjon, når det ble kontrollert for målets klarhetsgrad og læringsatferden ”å si fra om uklart mål”. Forklart varians (R^2) i gruppeprestasjon øker fra 10% i steg 1, til 18% i steg 2. Se tabell 5 for resultatene fra hierarkisk regresjonsanalyse (analyse B), og figur 4 for estimerte gjennomsnittsskårer av resultatet.

Figur 4.

Graden av fokusert kommunikasjon avhengig av målets klarhetsgrad og hvorvidt det sies ifra om uklart mål (estimerte gjennomsnittsskårer).



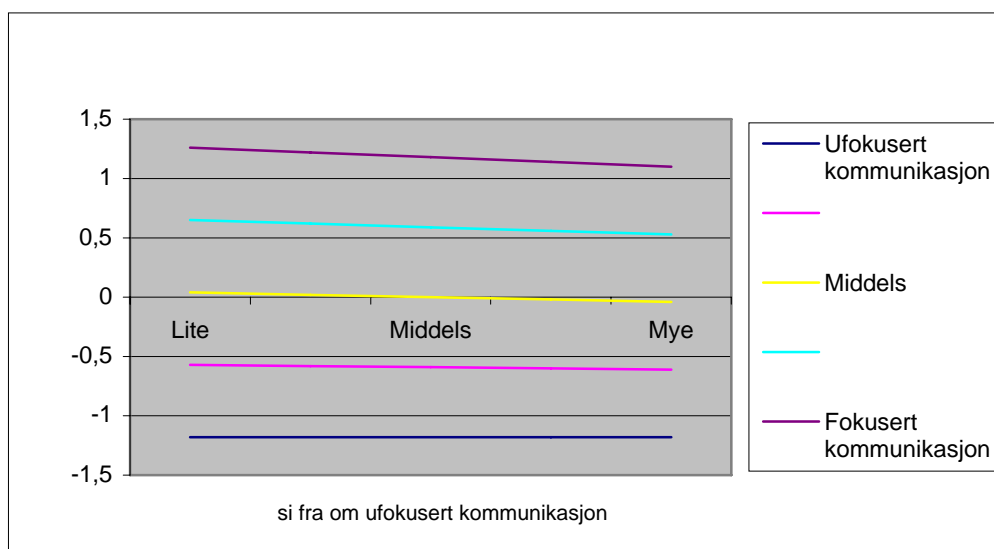
* Estimerte gjennomsnittsskårer er beregnet for verdiene -2 til +2 standardavvik på målets klarhetsgrad.

Til slutt undersøkte vi om læringsatferden ”å si fra om ufokusert kommunikasjon” modererer sammenhengen mellom graden av fokusert kommunikasjon og gruppeprestasjon (Hypotese 3c). I steg 1 i regresjonsanalysen ble graden av fokusert kommunikasjon og ”å si fra om ufokusert kommunikasjon” lagt inn, og i steg 2 ble interaksjonen mellom graden av fokusert kommunikasjon og ”å si fra om ufokusert kommunikasjon” lagt inn. Resultatet av analysen viser at det ikke ble funnet støtte for hypotese 3c, siden effekten av interaksjonen mellom graden av fokusert kommunikasjon og ”å si fra om fokusert kommunikasjon” på gruppeprestasjon ikke er signifikant, når det ble kontrollert for graden av fokusert kommunikasjon og ”å si fra om ufokusert kommunikasjon”. Det er ingen endring i forklart varians i gruppeprestasjon fra steg 1 til steg 2. Se tabell 5 for resultatene fra hierarkisk

regresjonsanalyse (analyse C), og figur 5 for estimerte gjennomsnittsskårer av resultatet.

Figur 5.

Gruppeprestasjon avhengig av graden av fokusert kommunikasjon og hvorvidt det sies ifra om ufokusert kommunikasjon (estimerte gjennomsnittsskårer).



* Estimerte gjennomsnittsskårer er beregnet for verdiene -2 til +2 standardavvik på graden av fokusert kommunikasjon.

Tabell 5.

Resultater fra hierarkisk regresjonsanalyse.

Analyse	Steg	Variabel	B	SE _B	p	R ²
A	1	Målets klarhetsgrad	.418	.125	.002	.175
		Å si fra om uklart mål	.000	.125	.999	
	2	Interaksjonen mellom målets klarhetsgrad og å si fra om uklart mål	-.290	.085	.001	.327
B	1	Målets klarhetsgrad	.309	.131	.022	.095
		Å si fra om uklart mål	.016	.131	.901	
	2	Interaksjonen mellom målets klarhetsgrad og å si fra om uklart mål	-.211	.094	.028	.176
C	1	Graden av fokusert kommunikasjon	.590	.113	.000	.351
		Å si fra om ufokusert kommunikasjon	-.014	.113	.903	
	2	Interaksjonen mellom graden av fokusert kommunikasjon og å si fra om ufokusert kommunikasjon	-.006	.139	.968	.351

Avhengig variabel i analyse A: Gruppeprestasjon

Avhengig variabel i analyse B: Graden av fokusert kommunikasjon

Avhengig variabel i analyse C: Gruppeprestasjon

Diskusjon

Hensikten med denne studien er å undersøke sammenhengen mellom målets klarhetsgrad, graden av fokusert kommunikasjon og effektivitet i toppledergrupper, samt effekten av to typer læringsatferd i toppledergruppers behandling av saker. Resultatene indikerer at det er en positiv sammenheng mellom målets klarhetsgrad og gruppeprestasjon. Videre støtter funnene antagelsen om at denne sammenhengen delvis medieres av graden av fokusert kommunikasjon. I tillegg indikerer funnene at læringsatferden ”å si fra om uklart mål” har en modererende effekt på sammenhengen mellom målets klarhetsgrad og gruppeprestasjon, samt en modererende effekt på sammenhengen mellom målets klarhetsgrad og graden av fokusert kommunikasjon. Det finnes imidlertid ikke støtte for at læringsatferden ”å si fra om ufokusert kommunikasjon” modererer sammenhengen mellom graden av fokusert kommunikasjon og gruppeprestasjon i denne studien.

Det understrekes at siden denne studien har et korrelasjonsdesign, er det ikke mulig å trekke slutninger om kausalitet. Med dette forbehold vil jeg drøfte *mulige* mekanismer og årsakssammenhenger. Disse tenkte mekanismene og potensielle årsakssammenhengene drøftes basert på tidligere teori og empiri, og må ikke ses som konklusjoner vedrørende årsak og effekt.

Sammenhengen mellom målets klarhetsgrad, graden av fokusert kommunikasjon og gruppeprestasjon

Vi finner i denne studien indikasjoner på en sammenheng mellom målets klarhetsgrad og gruppeprestasjon. Dette er i tråd med Locke og Latham (1990) sin målteori som for det meste er undersøkt i en eksperimentell laboratoriesituasjon, samt møteforskningen som finner at et klart mål har en sammenheng med deltagerens *opplevelse* av møteeffektivitet. Denne studien gir i tillegg *empirisk* støtte til sammenhengen mellom målets klarhetsgrad og gruppeprestasjon i en toppledergruppekontekst.

Hvordan kan så denne sammenhengen forklares? Resultatene våre indikerer at sammenhengen mellom målets klarhetsgrad og gruppeprestasjon blant annet medieres av fokusert kommunikasjon. Dette er i tråd med Locke og Latham (1990) sin

forskning som finner at tilstedeværelsen av mål utløser fire mekanismer (se side 16), og en av dem er fokusert innsats som kan komme til uttrykk som fokusert kommunikasjon.

I tillegg til å forklare sammenhengen mellom målets klarhetsgrad og gruppeprestasjon med de fire mekanismene, hevder Locke og Latham (1990) at et klart mål reduserer variansen i det som presteres. De hevder at et klart mål forstås mer på samme måte av gruppens medlemmer, og at det da blir lettere å utføre en prestasjon i tråd med målet.

Et perspektiv som belyser dette, og som kan utfylle målteorien når det gjelder å forklare sammenhengen mellom mål og prestasjoner i grupper, er forskningen på felles mentale modeller (Cannon-Bowers, Salas & Converse, 1993; Rouse, Cannon-Bowers & Salas, 1992). Felles mentale modeller defineres som kognitive representasjoner av oppgavekrav, prosedyrer og rolleansvar som er felles for gruppens medlemmer (Cannon-Bowers et al., 1993). Spesielt i situasjoner hvor beslutninger skal fattes i et komplekst miljø, er det i følge Rouse et al. (1992) viktig at gruppen utvikler felles mentale modeller. Et komplekst miljø kjennetegnes ved at: a) det er høyt tempo, b) mål varierer over tid og er til tider motstridende, c) informasjonen kan være ufullstendig eller tvetydig, d) en gruppe mennesker produserer sluttresultatet sammen, og e) beslutningstakingen foregår i en organisatorisk kontekst som krever tilpasning til eksterne krav. Et eksempel på en slik situasjon vil være toppledergruppers arbeid med behandling av saker. En gruppe kan ha felles mentale modeller på flere områder, blant annet i forhold til oppgaveforståelse som inkluderer klart mål, en forståelse av hva de nå skal utføre (oppgavebeskrivelse) og hensikten med å utføre oppgaven (Mathieu, Goodwin, Heffner, Salas & Cannon-Bowers, 2000; Mohammed, Klimoski & Rentsch, 2000). Empiriske funn indikerer at gruppemedlemmenes overlappende forståelse av virkeligheten vil føre til at gruppen i større grad jobber koordinert sammen, og oppnår mer effektive resultater (Cannon-Bowers, & Salas, 2001; Mathieu et al., 2000). Ut i fra dette kan det tenkes at et klart mål bidrar til å gi gruppen felles mentale modeller, som fører til et koordinert arbeid (som blant annet kommer til uttrykk som fokusert kommunikasjon), og som videre resulterer i en mer effektiv gruppeprestasjon.

En slik forklaring kan imidlertid kritiseres for ikke å ta hensyn til at et klart mål kan oppfattes ulikt av forskjellige medlemmer som et resultat av ulik *subjektiv forståelse av målet*. Det kan tenkes at ledernes forskjellige erfaringsbakgrunn kombinert med ulike personlige forutsetninger fører til forskjellige fortolkning av hva målet innebærer. Denne studien kan ikke si noe om dette er tilfellet, men vi finner det rimelig å anta at et klart mål kan øke sannsynligheten for en overlappende forståelse av målet lederne i mellom, sammenliknet med et uklart eller fraværende mål. Et slikt argument er i samsvar med en studie som fant en positiv sammenheng mellom målets klarhetsgrad og enighet i fortolkningen av målet i arbeidet (Locke, Harrison & Lustgarten, 1989).

Sammenhengen mellom målets klarhetsgrad og gruppeprestasjoner kan også forklares med at klart mål fører til mer presis feedback i prosessen mot måloppnåelse. Et perspektiv som belyser denne forklaringen er kontrollteorien (Carver & Scheier, 1981, 1982; Champion & Lord, 1982; Lord & Hanges, 1987; Powers, 1973a, 1973b, 1978). I følge kontrollteorien monitorerer individet prestasjonen i forhold til en gitt standard (et mål), og hvis en diskrepans mellom den nåværende status og dette målet oppdages, vil korrigerende handlinger igangsettes. Champion & Lord (1982) hevder at vage, uklare mål gir en dårlig standard å orientere seg etter. Jo mer spesifikt målet er, jo mindre tvetydighet i å evaluere progresjon, og dermed blir systemet mer presist med hensyn til å gjenkjenne avvik fra målet og igangsette korrigerende atferd som for eksempel øke innsatsen eller endre strategi. Med andre ord vil et vagt mål gi dårligere prestasjon fordi en lavere prestasjon kan bli oppfattet som måloppnåelse.

Prestasjonsvarians-effekten, som av Locke og Latham (1990) og forskningen på mentale modeller forklares med gruppemedlemmenes overlappende forståelse av målet, blir forklart på en annen måte av kontrollteorien. Champion & Lord (1982) hevder, i likhet med Locke og Latham (1990), at vage, uklare mål vil gi større varians i prestasjonen, og forklarer dette med et redusert korrigerende feedbacksystem. Klart mål vil altså føre til en prestasjon mer i tråd med målet på grunn av presis feedback underveis i prosessen.

De to forklaringene på sammenhengen mellom mål og prestasjoner kan tilsynelatende virke svært forskjellige. Jeg vil imidlertid argumentere for at de ikke er gjensidig

ekskluderende, men tvert imot utfyller hverandre. Slik jeg ser det, kan det tenkes at et klart mål både fører til en større grad av overlapping i medlemmenes forståelse av hva de nå skal utføre, og samtidig representerer en tydelig standard å orientere seg etter, slik at det blir mulig å få en mer presis feedback i prosessen mot måloppnåelse.

En alternativ forklaring på sammenhengen mellom målets klarhetsgrad og gruppeprestasjoner kan være at en gruppenorm for ”effektivt arbeid” fungerer som en underliggende tredjevariabel som fører til både klart mål, fokusert kommunikasjon og effektiv gruppeprestasjon. Gruppenormer er delte forventninger om hvordan et gruppemedlem bør oppføre seg (Levine & Moreland, 1990). I følge Feldman (1984) oppstår gruppenormer ved at den tidlige interaksjonen i en gruppe over tid blir et fast mønster, som kan sies å være gruppens normer. Bettenhausen & Murnighan (1985) hevder at gruppenormer oppstår via kognitive prosesser. De fremhever at vi alle har kognitive skript som spesifiserer passende atferd i ulike situasjoner. I møte med en ny gruppe vil det skriptet fra tidligere erfaring som har flest likheter med den nye situasjonen aktiveres. Over tid vil dette skriptet tilpasses de nye forholdene. Under prosessen med å danne gruppenormer foregår en form for ”forhandling” hvor gruppedeltagere nærmer seg hverandre i innholdet i skriptet for passende atferd i den aktuelle gruppen. Hvor lang tid det tar før felles gruppenormer oppstår, og hvor mye forhandling de må utføre, avhenger av i hvilken grad gruppemedlemmenes skript var like i utgangspunktet, og hvorvidt de klassifiserer situasjoner på samme måte. Det kan tenkes at noen eller flere av toppledergruppene i denne studien har utviklet en gruppenorm ”for effektivt arbeid”. En slik gruppenorm kan i følge Levine og Moreland (1990) føre til en mer effektiv prestasjon. Det kan ut i fra dette tenkes at noen eller flere av toppledergruppene i denne studien har en gruppenorm for ”effektivt arbeid” som fører til både formuleringen av et klart mål, at fokusert kommunikasjon skapes og at arbeidet resulterer i en effektiv gruppeprestasjon.

En annen mulig tredjevariabel som kan forklare sammenhengen mellom målets klarhetsgrad og gruppeprestasjon, er at medlemmene kan være motivert til en fokusert og effektiv innsats fordi gruppens prestasjon har betydning for deres sosiale identitet. Begrepet ”sosial identitet” defineres som ”den delen av en persons selvkonsept som kommer fra ens forståelse av deltakelsen i en sosial gruppe (eller grupper), sammen med den emosjonelle betydningen og verdien en slik deltakelse gir (Tjafel, 1978, s.

63, min oversettelse). Sosial identitet innebærer ut i fra dette en internalisering av gruppedlemskap som en del av "hvem du er", og at selvfølelsen dermed er knyttet til hvordan gruppen evalueres (Augoustinos & Walker, 2002). Ut i fra dette kan det tenkes at lederne motiveres til å formulere et klart mål for gruppens arbeid og utføre en fokusert og effektiv innsats fordi gruppens prestasjon påvirker ledernes selvfølelse.

På den annen side kan det ikke tas for gitt at lederne i denne studien har utviklet en så sterk grad av sosial identitet i forhold til toppledergruppedlemskap at gruppens prestasjoner påvirker selvfølelsen. Medlemmene i ledergruppen har ansvaret for forskjellige enheter og avdelinger i organisasjonen (Hambrick, 1994), og det kan tenkes at lederne i større grad identifiserer seg med egne enheter og avdelinger. Det er imidlertid mulig at medlemmene har utviklet flere sosiale identiteter (Haslam, 2004), både i forhold til toppledergruppedlemskap og i forhold til ledernes enheter og avdelinger. I en slik situasjon vil den mest aktuelle sosiale identiteten aktiveres i forhold til konteksten (Haslam, 2004).

Selv om sammenhengen mellom fokusert kommunikasjon og gruppeprestasjon kan sies å være sterk ($r = .59$), så kan det tenkes at en kommunikasjon som i stor grad er fokusert også kan medføre noen uheldige konsekvenser. Dersom medlemmenes kommunikasjon er svært fokusert i forhold til målet med å behandle saken, kan det tenkes at medlemmenes "selvsensur" øker, og at gruppen går glipp av en del kreative innspill og løsninger. Det kan tenkes at ingen utforsker alternative ideer som til å begynne med kan virke som en avsporing, men som etter at gruppen sammen har assosiert og "bygget på" den opprinnelige tanken, vil føre til nye og bedre løsninger eller beslutninger. Nemiro (2001) fremhever at en forutsetning for kreativitet er at gruppedlemmene opplever en viss frihet til å legge frem ideer uten frykt for å bli evaluert negativt.

Til slutt må det nevnes at denne studien definerer gruppeprestasjon som i hvilken grad resultatet gruppen oppnår er i overensstemmelse med målet med å behandle saken. Det betyr at vi ikke tar i betraktning den merverdi som kan oppstå under et møte, men som faller utenfor det saksfremlegger opprinnelig definerer som målet med å behandle saken.

Den modererende effekten av læringsatferden ”å si fra om uklart mål”

Det ble funnet støtte for at læringsatferden ”å si fra om uklart mål” har en modererende effekt på sammenhengen mellom målets klarhetsgrad og gruppeprestasjon, samt en modererende effekt på sammenhengen mellom målets klarhetsgrad og graden av fokusert kommunikasjon. Dette er i tråd med Edmondson (1999) sin teori om læringsatferd og West (1996) sin teori om refleksivitet. Ut i fra deres teorier vil gruppe-medlemmer som reflekterer over målet og velger å si fra ved uklart mål, gi gruppen en sjanse til å tydeliggjøre målet, som igjen vil kunne føre til en mer fokusert kommunikasjon og en bedre gruppeprestasjon.

På den annen side kan det tenkes at det å si fra om uklart mål moderer sammenhengen mellom målets klarhetsgrad og graden av fokusert kommunikasjon (samt gruppeprestasjon) på en annen måte enn ved å føre til en tydeliggjøring av målet. Det kan tenkes at det å si fra om uklart mål gir et signal til gruppen om å ”skjerpe innsatsen”. Det å stille et oppklarende spørsmål til et uklart mål kan potensielt aktivere et kognitivt skjema hos ledergruppens medlemmer som minner dem på at det i toppledergruppen sitter prestasjonsorienterte mennesker som har en stor arbeidsmengde, og at det derfor er sentralt med en effektivitet i arbeidet. I og med at det å si fra om uklart mål forekommer tidlig i møtet, og potensielt signaliserer ”skjerpet innsats”, kan det tenkes å påvirke graden av fokusert kommunikasjon, samt resultatene gruppen oppnår.

En alternativ forklaring kan være at medlemmenes potensielle målorientering er en underliggende tredjevariabel som fører til både læringsatferden ”å si fra ved uklart mål”, fokusert kommunikasjon og en effektiv gruppeprestasjon. Målorientering har blitt definert som det mentale rammeverket som brukes av individer for å guide fortolkning og atferd i en lærings- eller prestasjonsorientert aktivitet (Brett & Vande Walle, 1999; Ford, Smith, Weissbein, Gully & Salas, 1998; Phillips, & Gully, 1997). Det har blitt identifisert to typer målorientering (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988): a) mestrings eller læringsorientering, hvor individer søker å utvikle kompetanse ved å tilegne seg nye ferdigheter og mestre nye situasjoner, og b) prestasjonsorientering, hvor individer søker bekræftelse på sin egen kompetanse ved å søke gode prestasjonsevalueringer og unngå negativ tilbakemelding. Når det gjelder å

utføre læringsatferden ”å si fra om uklart mål”, kan det tenkes at en eller flere av lederne har et sterkt behov for å gjøre en bra jobb ut i fra en indre målorientering (enten mestringsorientert eller prestasjonsorientert), og at dette fører til en trang til å si fra ved uklart mål, at det kommuniseres fokusert, samt at effektive resultater oppnås.

Ikke-signifikante funn for den modererende effekten av ”Å si fra om ufokusert diskusjon”

Vi fant ingen støtte for at læringsatferden ”å si fra ved ufokusert kommunikasjon” modererer sammenhengen mellom graden av fokusert kommunikasjon og gruppeprestasjon. Dette funnet kan tolkes på forskjellige måter, og jeg vil i det følgende se på noen mulige forklaringer.

En mulig forklaring på det ikke-signifikante funnet er at det i denne studien er manglende varians i variabelen ”å si fra om ufokusert kommunikasjon”, slik at det ikke blir mulig å si noe om en modererende effekt. Læringsatferden ”å si fra om ufokusert kommunikasjon” forekommer kun i 30% av sakene, og har skårer i området fra 1-5 på en skala som går til 7 (hvor skåre 1 vil si at atferden ”å si fra om ufokusert kommunikasjon” ikke forekommer, og 7 vil si at atferden forekommer i stor grad). ”Å si fra om ufokusert kommunikasjon” har også et lavt gjennomsnitt (snitt = 1,33), og et lavt standardavvik på 0,72. Av de 21 sakene som skårer under gjennomsnittet for fokusert kommunikasjon (lavere enn 5.46), er det kun i under halvparten av sakene at noen sier fra om ufokusert kommunikasjon (43% av sakene). Det at vi i denne studien ser ut til å ha manglende varians i variabelen ”å si fra om ufokusert kommunikasjon”, kan ha en substansiell og/eller metodisk forklaring.

En mulig substansiell forklaring kan være at lederne i en del saker velger å ikke si i fra når medlemmer av ledergruppen avsporer fra målet med å behandle saken. Edmondson (1999, 2003) hevder at det psykologiske klimaet i en gruppe påvirker om læringsatferd forekommer eller ikke. Hun argumenterer for at det i enhver gruppe eksisterer en felles oppfatning om konsekvensene av å si eller gjøre noe som innebærer en mellommenneskelig risiko. Hun bruker begrepet ”psychological safety” (heretter referert til som psykologisk trygghet) for å referere til et gruppeklima hvor medlemmene opplever det som trygt å si i fra, og ikke frykter at teammedlemmene vil

reagere med å avvise, straffe eller gjøre vedkommende flau. Psykologisk trygghet består altså av et sett av overbevisninger i forhold til hvordan gruppen vil reagere i situasjoner som når et medlem spør et spørsmål, rapporterer en feil, kommenterer arbeidsprosessen eller fremlegger en ny ide. Ut i fra Edmondson (1999, 2003) sin teori, står medlemmene stadig ovenfor "micro-behavioral decision points" hvor de måler den mellommenneskelige risikoen ved å si fra. Dersom gruppens psykologiske trygghet er høy, vil sannsynligheten øke for at medlemmene vil si fra, og dersom det råder lav psykologisk trygghet vil medlemmene sannsynligvis velge å tie. På denne måten kan det å utøve læringsatferd variere fra gruppe til gruppe, ettersom i hvilken grad gruppen kan sies å ha et klima preget av psykologisk trygghet. Det kan tenkes at medlemmene av ledergruppen ikke sier i fra av frykt for negative reaksjoner fra andre medlemmer av gruppen. Dersom det for eksempel kommenteres ovenfor enkeltmedlemmer at de sporer av og bør holde seg til saken, kan det tenkes at dette i noen situasjoner vil bli tatt ille opp av den som avsporer. En mellommenneskelig risiko ved å si fra vil være faren for at relasjonskvaliteten mellom den som sier i fra og den som blir sagt fra til svekkes. Andre mulige årsaker til å ikke si i fra kan være frykten for å tape ansikt eller fremstå som inkompetent. Dette kan skje i tilfeller hvor den som avsporer går i forsvar når dette kommenteres, og for eksempel svarer skarpt med å hevde at det bør være innlysende at det som sies er relevant. Dette er i tråd med Argyris (1992) sin teori om defensive rutiner i organisasjoner, som tilsier at det som potensielt kan oppleves som truende eller flaut ofte unngås.

Det kan også tenkes at toppledergruppens sammensetning av prestasjons- og konkurranseorienterte medlemmer kan gjøre det vanskeligere å oppnå en høy grad av psykologisk trygghet. I følge Nadler, Spencer og ass. (1998) foregår det i mange toppledergrupper et betydelig maktspill hvor fokus er posisjonering innad i gruppen. I en slik situasjon kan det hende at risikoen ved å si fra om ufokusert kommunikasjon oppleves som høyere enn i andre situasjoner. Frykten for at det som sies kan bli brukt imot en, kan tenkes å være en årsak til at medlemmer av ledergruppen velger å ikke si i fra. I tillegg kan det at de treffes så sjeldent (fra en gang i uka til en gang i måneden), og ikke arbeider sammen til daglig, bidra til at det blir vanskelig å oppnå et klima karakterisert av høy psykologisk trygghet. Edmondson (2003) fremhever at grupper med høy grad av psykologisk trygghet tilbringer mye tid sammen og kjenner hverandre godt (høy grad av "familiarity").

Dersom det er tilfellet at noen eller flere av toppledergruppene har et klima karakterisert av lav grad av psykologisk trygghet, og det bør være høy grad av psykologisk trygghet for å uttrykke læringsatferd, hvordan har det seg da at vi i denne studien finner at lederne synes å si fra dersom målet er uklart? Hva kan forklare at en viss type læringsatferd utføres (si fra om uklart mål), mens en annen ikke utføres (si fra om ufokusert kommunikasjon)? En mulig forklaring kan være at det oppleves som en mindre mellommenneskelig risiko å stille oppklarende spørsmål i forhold til målet, enn det å konfrontere et annet medlem eller deler av teamet med at man avsporer i forhold til saken som behandles. Ut i fra dette kan det tenkes at det å si fra om uklart mål er mindre avhengig av individets vurdering av psykologisk trygghet, mens når det gjelder å si fra om ufokusert kommunikasjon blir denne vurderingen fremtredende. Det vil med andre ord være mulig at medlemmer sier fra om uklart mål, samtidig som de unnlater å si fra ved ufokusert kommunikasjon, når det er lav grad av psykologisk trygghet i ledergruppen.

På den annen side kan det tenkes at psykologisk trygghet ikke er avgjørende for læringsatferden ”å si fra om ufokusert kommunikasjon”, men at det finnes andre underliggende mekanismer som hindrer denne typen læringsatferd. En alternativ forklaring på at medlemmer unnlater å si fra når diskusjonen sporer av, kan være pluralistisk ignorans (Latané & Genovese, 1970). Pluralistisk ignorans forekommer som oftest i en tvetydig situasjon hvor aktørene er usikre på korrekt respons, og ser på andre individer i nærheten for å få hint om hvordan situasjonen skal forstås. En avsporing fra saken under et ledermøte skjer som oftest gradvis, og det kan i enkelte tilfeller råde tvil om det som kommuniseres kan sies å være en avsporing. I slike situasjoner kan det tenkes at medlemmene ser på hverandre for å få klarhet i hvordan situasjonen skal forstås, og siden alle tier om avsporingen, blir dette tatt som belegg for at det egentlig ikke foreligger en avsporing. I følge Latané og Darley (1970) forekommer pluralistisk ignorans også i situasjoner hvor det ikke råder tvetydighet om hva som foregår, men hvor de passive individene i situasjonen påvirker hverandre til å tro at passivitet er passende respons. Det kan ut i fra dette tenkes at medlemmene av ledergruppen unnlater å si fra ved ufokusert kommunikasjon, fordi de forstår hverandres fravær av respons slik at de tenker at det å tie er passende respons (eller at det er upassende å si fra).

I tillegg til pluralistisk ignorans kan det tenkes at det også forekommer en ”diffusjon av ansvar” når det gjelder å si fra om ufokusert kommunikasjon (Latané og Darley, 1970). Dette er et fenomen som forekommer når det er flere mennesker til stede, og de har et felles ansvar for å reagere. Det kan tenkes at medlemmene i ledergruppen mener at noen andre i gruppen bør ta ansvaret for å si fra ved ufokusert kommunikasjon. Spesielt siden denne typen læringsatferd kan sies å innebære en mellommenneskelig risiko, kan det være et ubehag knyttet til å påta seg ansvaret for å si fra ved ufokusert kommunikasjon. Dette kan resultere i at ingen i ledergruppen sier fra ved ufokusert kommunikasjon. En beslektet forklaring kan være at medlemmene av ledergruppen mener at det er topplederens ansvar å gripe inn hvis kommunikasjonen ikke er fokusert, og at de vil føle det som upassende å gripe inn når topplederen ikke gjør det.

Det kan også tenkes at det å si i fra om ufokusert kommunikasjon ikke forekommer fordi gruppemedlemmene finner andre mer ”skånsomme” måter å oppnå det samme på. Et eksempel på dette vil være å benytte kroppsspråk, som for eksempel å strekke på seg, ordne papirene sine og se på klokken, for å signalisere at gruppen bør holde seg til saken. Et annet eksempel kan være et ledergruppemedlem som under en ufokusert diskusjon griper ordet, og holder et fokusert innlegg, eller stiller et spørsmål hvor det er passende med et fokusert svar. Det kan også tenkes at gruppemedlemmene eller gruppens leder velger å si fra til enkeltpersoner om ufokusert kommunikasjon etter ledermøtet. Ettersom det å si fra at en enkeltperson eller gruppen sporer av muligens medfører risiko og ubehag, kan det tenkes at lederne i denne studien heller velger andre uttrykksformer.

En annen forklaring på at vi i denne studien ser ut til å ha manglende varians i variabelen ”å si fra om ufokusert kommunikasjon”, kan være at denne typen læringsatferd forekommer, men at vi ikke får registrert dette på grunn av svakheter i studiens metode. Behandlingen av en sak foregår over tid (10-160 minutter), og skårer har i oppgave å skåre ”graden av fokusert kommunikasjon” og læringsatferden ”å si fra om ufokusert kommunikasjon”, basert på hva som foregikk i denne perioden. Det kan tenkes at det er vanskelig for skårer å få med seg en kort setning som kommenterer ufokusert kommunikasjon.

På den annen side har skårerne utført jobben med å transkribere alle møtene, og ut i fra dette er det sannsynlig at de har fått med seg det som kommuniseres under behandlingen av saken. I tillegg vil det at vi har valgt å videofilme tillate et ubegrenset antall pauser, om skårer skulle bli sliten og ukonsentrert under skåringen.

En annen mulig forklaring på tilsynelatende manglende varians i variabelen ”å si fra om ufokusert kommunikasjon” kan være at det meste av kommunikasjonen i vårt materiale var fokusert i forhold til målet med å behandle saken, slik at behovet for å si fra om ufokusert kommunikasjon i stor grad faller bort. Dataene viser at det er varians i variabelen ”graden av fokusert kommunikasjon”, men den er noe skjevt fordelt (Skårer fra 2-7, Gjennomsnitt: 5,5, Standardavvik: 1,14). Ut i fra dette kan det tenkes at en mulig årsak til at vi i denne studien registrerer lite av læringsatferden ”å si fra om ufokusert kommunikasjon”, er at lederne i de fleste saker kommuniserer fokusert i forhold til målet med å behandle saken.

På den annen side finnes det faktisk varians i variabelen ”graden av fokusert kommunikasjon”. Det vil si at det eksisterer tilfeller av ufokusert kommunikasjon, hvor lederne kunne ha sagt i fra om dette i et forsøk på å refokusere kommunikasjonen. Selv om kommunikasjonen under behandlingen av en sak får skåre 5 eller 6 innebærer dette at det forekommer tilfeller med avsporing, hvor det er mulig for lederne å si i fra.

Dersom det er slik at vi allikevel har tilfredsstillende varians i variabelen ”å si fra om ufokusert kommunikasjon” kan en forklaring på det ikke-signifikante funnet være at ”å si fra om ufokusert kommunikasjon” ikke har en effekt på sammenhengen mellom graden av fokusert kommunikasjon og gruppeprestasjon. Det kan tenkes at ledergruppen fortsetter å avspore til tross for at noen sier i fra. Gruppen kan for eksempel ha utviklet en gruppenorm som tillater en stor grad av avsporing, og at denne normen er sterkere enn effekten av at noen kommenterer en avsporing.

Til slutt kan det tenkes at læringsatferden ”å si fra om ufokusert kommunikasjon” faktisk fører til mer fokusert kommunikasjon, uten at dette igjen medfører en mer effektiv gruppeprestasjon. Det å si fra om ufokusert kommunikasjon kan potensielt

føre til en fokusert kommunikasjon, men kvaliteten på kommunikasjonen kan være svekket på grunn av redusert relasjonskvalitet medlemmene imellom. Amason, Thompson, Hockwarter & Harrison (1995) påpeker at relasjonelle konflikter øker sannsynligheten for fiendtlighet, mistillit, kynisme og apati hos gruppe-medlemmer, samt svekker tilhørigheten til gruppen, i tillegg til å redusere gruppens evne til å arbeide sammen i framtiden. Det kan ut i fra dette tenkes at medlemmer som blir konfrontert med å være avsporende, reagerer negativt og reduserer aktiviteten i den påfølgende diskusjonen, samtidig som det som kommuniseres kan sies å være fokusert i forhold til målet. Det kan også tenkes at kreative innspill reduseres når noen konfronterer medlemmer med at de er avsporende i forhold til målet med å behandle saken. Dette er i tråd med studier som finner at en forutsetning for kreativitet er at gruppe-medlemmene opplever en viss frihet til å legge fram ideer uten frykt for å bli evaluert negativt (Nemiro, 2001; West, 1990). Ut i fra dette kan det ”å si fra om ufokusert kommunikasjon” ha en sammenheng med fokusert kommunikasjon, uten at det samtidig fører til en mer effektiv gruppeprestasjon, siden kvaliteten på kommunikasjonen reduseres.

Metodiske betraktninger

Studiens validitet refererer til i hvilken grad studien måler det den har til intensjon å måle, samt i hvilken grad disse resultatene kan generaliseres til en gitt populasjon (Walsh & Betz, 2000).

Indre validitet referer til i hvilken grad kausale slutninger mellom variablene kan sies å være holdbare (Shadish et al., 2002). I og med at vi i denne studien har et korrelasjonsdesign, er det svært vanskelig å si noe om årsaksforhold mellom variablene. Utover å drøfte *potensielle* sammenhenger mellom variablene slik jeg har gjort i diskusjonen, vil jeg ikke gå nærmere inn på studiens indre validitet. Vi har valgt studiens design for å undersøke sammenhenger mellom de frem variablene, og det har ikke vært et formål med studien å trekke slutninger om kausalitet.

Statistisk validitet refererer til sikkerheten av slutningen om at et resultat er ikke-trivielt, det vil si at (1) resultatet er systematisk, ikke tilfeldig eller slumpmessig, og (2) resultatet er markert, som vil si av en rimelig størrelsesorden (Shadish et al., 2002). I denne studien er sammenhengene i hypotesene relativt sterke

(korrelasjonskoeffisienter fra .31 til .59, og B for moderatoreffekter på -.21 og -.29). Resultatene er statistisk signifikante på .05 nivå, med unntak av for hypotese 3c (den modererende effekten av å si fra om ufokusert kommunikasjon), hvor vi finner ikke-signifikante resultater.

Konstruktvaliditet referer til i hvilken grad begreper, definisjoner og operasjonaliseringer måler det de er ment å skulle måle (Judd, Smith & Kidder, 1991). En del av konstruktvaliditet dreier seg om i hvilken grad begrepene kan sies å være forskjellige fenomen definert uavhengig av hverandre, samt i hvilken grad de lar seg måle uavhengig av hverandre. En svakhet ved denne studien kan sies å være at de to variablene ”graden av fokusert kommunikasjon” og ”gruppeprestasjon” begge er definert i forhold til målet for å behandle saken. Graden av fokusert kommunikasjon defineres i forhold til om gruppe medlemmene holder seg til målet for behandlingen av en sak, og gruppeprestasjon defineres i forhold til om resultatet av å behandle en sak på toppleder møtet er i overensstemmelse med målet med å ta opp saken. Det kan stilles spørsmål ved om variablene er definert og målt tilfredsstillende uavhengig av hverandre. Spesielt i tilfeller hvor målet er uklart eller fraværende kan dette være et problem. Dersom målet er fraværende kan det bli vanskelig for observatøren å bedømme hva som er fokusert kommunikasjon eller avsporinger i forhold til målet, samt å måle om resultatene er i overensstemmelse med målet. I tilfeller hvor målet er vagt oppstår et liknende problem. Et vagt mål kan for eksempel være at saksfremlegger nevner et overordnet tema for saken. I en slik situasjon vil all kommunikasjon kunne risikere å bli skåret som fokusert, fordi målet er spesifisert som et bredt omfattende tema. Det vil i en slik situasjon også kunne være problematisk å undersøke om resultatene er i samsvar med målet for behandlingen av saken.

Vi har forsøkt takle dette problemet ved å komme fram til et felles prinsipp for skåring i saker der målet er fraværende eller vagt. Dette prinsippet tar utgangspunkt i at observatørene i saker med et fraværende eller vagt mål først vurderer hvorvidt diskusjonen holder seg til det temaet saksfremlegger har spesifisert eller som fremkommer i sakspapirene. Hvis det er tilfellet, skåres kommunikasjonen som fokusert. Dersom det forekommer tilfeller hvor verken mål eller tema for diskusjonen er spesifisert noe sted, skårer observatøren diskusjonen etter i hvilken grad den holder

seg til ett og samme tema, eller følger en rød tråd. Hvis det er tilfellet, skåres kommunikasjonen som fokusert.

Dette prinsippet kan imidlertid kritiseres. Selv om en ”rød tråd” kommer til syne og gir observatøren en oppfatning av at kommunikasjonen er fokusert, har vi ikke mulighet til å vite om dette er den *rette* røde tråden. Vi kan anta at denne røde tråden representerer saksfremleggers hensikt med å ta opp saken, men dette har vi ikke mulighet til å vite med sikkerhet. I tillegg vil det i slike saker bli problematisk å bedømme gruppens resultater. Det er derfor rimelig å anta at denne studien inneholder ekstra kilder til målefeil i situasjoner hvor målet er fraværende eller svært uklart. Det bør imidlertid kommenteres at et fraværende mål forekommer kun i 3 av 56 saker (skåre: 1), og at et svært vagt mål forekommer i kun 3 av 56 saker (skåre: 2).

Et beslektet problem som kan oppstå dersom variablene er definert avhengig av hverandre, er at en bestemt skåre på en variabel vil kunne påvirke skåren på en annen variabel. Et eksempel på dette vil være at en høy skåre på graden av fokusert kommunikasjon lett vil kunne føre til en høy skåre på gruppeprestasjon, på grunn av at variablene er definert som avhengige av hverandre. Selv om både graden av fokusert kommunikasjon og gruppeprestasjon er definert i forhold til målet med å behandle saken, vil jeg argumentere for at vi måler disse variablene relativt uavhengig av hverandre. Det at indikatorene for hver variabel er formulert som konkrete atferdsbeskrivelser gjør det tydeligere for observatøren hvilken atferd som indikerer begrepet, og at vi måler forskjellige fenomen. I tillegg er graden av fokusert kommunikasjon et mål på om de holder seg til saken, og ikke hvorvidt merverdi skapes. Det er mulig i vår studie at en ledergruppe for eksempel har en fullstendig fokusert diskusjon, og at gruppen allikevel får lav skåre på gruppeprestasjon. Dette kan skje i tilfeller hvor gruppen holder seg til saken (tema), men allikevel ikke oppnår målet som for eksempel å fatte en beslutning, finne en løsning på et problem, eller utarbeide en fremtidig strategi.

En styrke ved denne studien når det gjelder å ha uavhengige mål, er at variablene måles på forskjellige tidspunkt under behandlingen av saken. Et eksempel på dette er at målets klarhetsgrad vurderes i begynnelsen av behandlingen av saken, ved at videoopptaket stoppes, og skåren skrives ned. Deretter forsettes visningen av

videoopptaket og læringsatferden ”å si fra om uklart mål” skåres, dersom denne atferden forekommer. På denne måten unngår vi at målet for saken vurderes som klart *fordi* en eller flere ledergruppemedlemmer sa fra om uklart mål. (Se fullstendig redegjørelse som inkluderer de andre variablene i studien på s20). Det at variablene skåres på forskjellige tidspunkt under behandlingen av saken vil ut i fra dette bidra til å fremme uavhengige mål på variablene i studien.

Det at vi benytter oss av observatørbasert måling av variablene på forskjellige tidspunkt kan tenkes å redusere problemet med en felles g-faktor. Et tidligere studie som benytter seg av spørreskjema for å undersøke sammenhengen mellom målets klarhetsgrad, fokusert kommunikasjon og gruppens resultater i toppledergruppers behandling av saker (Løvdahl, 2006), finner forholdsvis høye korrelasjoner ($r = .46-.74$) mellom prediktorer og kriterievariabel. Løvdahl (2006) kommenterer at dette muligens kan skyldes en felles g-faktor. I og med at korrelasjonene i denne studien er noe lavere ($r = .31 - .59$) kan det tenkes at vi har fått til å redusere effekten av en felles g-faktor, unngå ”social desirability response bias” og oppnå mer uavhengige mål på variablene, siden vi benytter oss av observatørbasert måling.

På den annen side kan det tenkes at observatørene blir preget av en ”forventningseffekt” (Judd, Smith & Kidder, 1991). De samme observatørene skårer ledergruppens atferd på alle variablene. Det kan tenkes at en observatør som vurderer målets klarhetsgrad som høy vil ha en forventning om at den påfølgende kommunikasjonen under behandlingen av saken vil være fokusert, samt at gruppen oppnår effektive resultater. Det kan tenkes at denne forventningen gir observatøren en bias i persepsjonen, slik at sammenhengen mellom variablene blir høyere enn det som egentlig er tilfellet. Vi har imidlertid forsøkt å redusere dette problemet ved å formulere indikatorene for hver variabel som konkrete atferdsbeskrivelser slik at det blir tydelig når atferd relevant for variabelskåren forekommer. Ideelt sett skulle imidlertid forskjellige observatører utført målingen av hver sin variabel for å sikre uavhengige målinger, men dette lot seg ikke gjøre av ressursmessige hensyn.

En annen del av konstruktvaliditet, kalt *innholdsvaliditet*, dreier seg om i hvilken grad indikatorene på en tilstrekkelig måte representerer de begrepene de er ment å skulle måle (Shadish et al., 2002). Det ble i denne studien brukt mye tid på å utvikle

observasjonsinstrumentet (se redegjørelse s23). Vi var nødt til å legge mye arbeid i dette, fordi det så vidt oss bekjent ikke finnes noe observatørinstrument for å måle variabler tilsvarende de vi måler i denne studien. Dette innebærer at det heller ikke er utført metodiske undersøkelser av observatørinstrumentet, og medfører at det er noe usikkerhet knyttet til om indikatorene på en tilstrekkelig måte dekker begrepet de forsøker å måle.

En annen mulig svakhet ved studien er at vi ikke tar i betraktning at ledergruppen i de fleste av sakene får utdelt saksdokumenter og agenda. Dersom de på forhånd får utdelt dette kan det tenkes at målet for behandlingen av saken er klart for lederne, selv om saksfremlegger ikke eksplisitt uttaler målet eller vagt nevner tema. Dette vil kunne påvirke funnene i denne studien.

På den annen side er hensikten med denne studien å undersøke betydningen av et *eksplisitt* uttalt mål ved begynnelsen av behandlingen av en sak. Jeg vil argumentere for at det at målet uttales eksplisitt vil kunne skape et ekstra fokus som gir retning for ledergruppens arbeid. Dette er i tråd med Mosvik og Nelson (1996) som vektlegger betydningen av å eksplisitt si eller gjenta målet ved møtets begynnelse, i tillegg til en skriftlig agenda. Det at sakspapirer og agenda i noen tilfeller er delt ut på forhånd, gir ingen garanti for at lederne har lest de, slik at de har målet friskt i minne når de skal behandle saken.

Det bør også nevnes at det er et paradoks at vi finner en svært liten forekomst av læringsatferden ”å si fra om ufokusert kommunikasjon”, når flere studier innefor møteforskningen finner at avsporinger fra saken er det største problemet ved gjennomføringen av møter (Mosvick & Nelson, 1996). Det kan tenkes at deltagerne i denne studien undertrykker negativ atferd (Samph, 1976), øker ønskelig atferd (Zegiob & Forehand, 1978), og reduserer aktivitetsnivået (White, 1977), som et resultat av at de er oppmerksomme på at de blir filmet og observert. Vi finner det rimelig å anta at ledergruppemedlemmenes atferd til en viss grad preges av at vi videofilmer dem under møtet, og at dette kan bidra til å svekke studiens validitet.

Ytre validitet refererer til i hvilken grad resultatene i studien er gyldig på tvers av personer, situasjoner og konsekvenser (Shadish et al., 2002). Judd, Smith og Kidder

(1991) hevder at feltstudier kan ha en høyere grad av ytre validitet enn andre studier, i og med at de måler fenomener slik de forekommer i det virkelige liv. Det kan imidlertid stilles spørsmålsteget ved generaliserbarheten av funnene i denne studien. Dette begrunnes med at denne studien har et lite og ikke-tilfeldig utvalg, hvor saker er hentet fra åtte toppledergrupper i offentlig forvaltning i Norge. I og med at vi ikke har et tilfeldig, representativt utvalg er det ikke gitt at resultatene vil være gyldige i andre virksomheter, som for eksempel organisasjoner i privat sektor. Det tenkes at resultatene i studien preges av for eksempel størrelsen på organisasjonen, organisasjonskulturen, ledelseskulturen, nasjonalitet og av de personlighetstrekk som kjennetegner akkurat de medlemmene som utgjør de åtte toppledergruppene i studien.

Til slutt vil jeg hevde at det er en styrke ved denne studien at vi undersøker målsetting og effektivitet, samt effekten av to typer læringsatferd, i reelle saker i reelle toppledergrupper. Tidligere demografistudier av toppledergrupper, samt laboratoriestudier av målsetting, kritiseres nettopp for i liten grad å fange opp fenomener slik det kommer til uttrykk i toppledergruppens naturlige omgivelser (Pettigrew, 1992; Pritchard et al., 1998). Flere forskere oppfordrer til studier som undersøker prosessvariabler i toppladelsen, selv om dette er mer metodisk krevende (Carpenter et al., 2004; Hambrick, 1994; Priem et al., 1999). Vi har fått tilgang til åtte toppledergruppers behandling av saker, og har i denne studien forsøkt å fange opp ledernes fungering i deres naturlige omgivelser. Det at vi studerer et naturlig fenomen som utspiller seg i toppledergrupper, og reviderte observasjonsinstrumentet ut i fra hva vi så av atferd i pilotmaterialet, kan ha ført til at vi har fått tak i et reelt fenomen på en bedre måte enn hvis vi hadde valgt en annen metode.

Konklusjon og fremtidig forskning

I denne studien finner vi indikasjoner på at toppledergruppens prestasjoner henger sammen med hvor klare mål som settes for hver av sakene i ledermøtet, samt hvor fokusert kommunikasjonen er rundt målet for saken. I tillegg finner vi indikasjoner på at det å si fra hvis en opplever målet som uklart kan være nyttig, både for å bidra til at kommunikasjonen på ledermøtet blir fokusert, og for å øke sjansen for at gruppeprestasjonene blir av høy kvalitet. Vi finner imidlertid ikke støtte for at det å si fra hvis en opplever kommunikasjonen som ufokusert har noen betydning for

gruppeprestasjonene. Dette har klare implikasjoner for hvordan toppledergrupper bør legge opp sine møter, og hva de bør etterstrebe i kommunikasjonen seg imellom for at møtet skal bli effektivt.

Det trengs imidlertid videre forskning på dette området, både for å finne ut om våre funn er gyldig utover det utvalget vi har studert, for å bøte på de svakhetene som ligger i vårt design, og for å gå dypere inn i hvilke mekanismer som fremmer eller hemmer målklarhet, fokusert diskusjon og læringsatferd i ledermøter. Fremtidige studier kan for eksempel gå nærmere inn på følgende forhold:

- a) Anvende forskningsdesign som kan si noe om det er faktiske årsakssammenhenger mellom graden av målklarhet, fokusert diskusjon, læringsatferd og gruppeprestasjoner i toppledergruppemøter
- b) Anvende lydopptak i stedet for videoopptak, og ikke være til stede i møtene, for å unngå at ledergruppene blir for påvirket av at de blir observert. Man kunne dermed også inkludere flere saker i studien, og ledergrupped medlemmene kunne lettere vende seg til å bli tatt opp.
- c) La ulike observatører skåre ulike variabler, slik at man unngår at skåringen av variablene påvirkes av hvordan en selv har skåret de andre variablene.
- d) Vurdere reliabilitet og validitet av skåringsskjemaet vi har utviklet, og videreutvikle skjemaet for å sikre at indikatorene er indre konsistente med hverandre, at de dekker begrepene vi måler godt nok, og at de klart nok diskriminerer begrepene fra hverandre.
- e) Inkludere andre mål for gruppeprestasjoner, både for å kunne få flere kilder til å vurdere kvaliteten på det ledergruppene presterer i ledermøtene, og for å vurdere effekten av målklarhet, fokusert diskusjon og læringsatferd på flere effektivitetsvariabler, som for eksempel teamets overlevelsessevne og grupped medlemmenes tilfredshet (Hackman, 1990).
- f) Undersøke om det er forskjeller i effekten av *hvordan* man sier fra om ufokusert kommunikasjon, og om man sier fra i forhold til enkeltpersoner eller til gruppen. Vi finner det rimelig å anta at effekten av å si fra om ufokusert kommunikasjon varierer med hvor konstruktivt man sier fra, og dette har vi ikke vurdert i vår studie.

- g) Undersøke hvilke faktorer som fremmer målklarhet, fokusert kommunikasjon og læringsatferd i ledermøter, slik at vi får mer kunnskap om hva ledergrupper kan gjøre for å legge forholdene mer til rette for dette.

Referanser

- Amason, A. C. (1996). Distinguishing the effects of functional and dysfunctional conflict on strategic decision making: Resolving the paradox for top management teams. *Academy of Management Journal*, 39, 123-148.
- Amason, A. C., Thompson, K. R., Hockwarter, W. A., & Harrison, A. W. (1995). Conflict: An important dimension in successful management teams. *Organizational Dynamics*, 24, 20-35.
- Ancona, D. G., & Nadler, D. A. (1989) Top hats and executive tales: designing the senior team. *Sloan Management Review*, høst, 19-28.
- Argyris, C. (1992). *On Organizational Learning*. Massachusetts: Blackwell Publishers Inc.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II. Theory, method, and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bavelas, J., & Lee, E. S. (1978). Effect of goal level on performance: A trade-off of quantity and quality. *Canadian Journal of Psychology*, 32, 219-240.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Becker, L. J. (1978). Joint effect of feedback and goal setting on performance: A field study of residential energy conservation. *Journal of Applied Psychology*, 63, 428-433.
- Bettenhausen, K., & Murnighan, J. K. (1985). The emergence of norms in competitive decision-making groups. *Administrative Science Quarterly*, 30, 350-372.
- Boon, H., & Stewart, M. (1998). Patient-physician communication assessment instruments: 1986 to 1996 in review. *Patient Education and Counseling*, 35, 161-176.
- Brannick, M. T., Salas, E., & Prince, C. (1997). *Team performance assessment and measurement: Theory, methods, and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brett, J. F., & VandeValle, D. (1999). Goal orientation and goal content as predictors of performance in a training program. *Journal of Applied Psychology*, 84, 863-873.
- Bryan, J. F. & Locke, E. A. (1967). Goal setting as a means of increasing motivation. *Journal of Applied Psychology*, 51, 274-277.

- Buttom, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behav. Hum. Decisions Processes*, 67, 26-48.
- Cannon-Bowers, J. A., & Salas, E. (2001). Reflections on shared cognition. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 195-202.
- Cannon-Bowers, J. A., Salas, E. & Converse, S. (1993). Shared mental models in expert team decision making. I N. J. Castellan, Jr (red.), *Individual and group decision making* (s.221-245). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carpenter, M. A., Geletkanycz, M. A. & Sanders, W. G. (2004). Upper enchelons research revisited: Antecedents, Elements, and consequences of top management team composition. *Journal of Management*, 30, 749-778.
- Carter, S. M., West, M. A. (1998). Reflexivity, effectiveness, and mental health in BBC-TV production teams. *Small Group Research*, 29, 583-601.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. New York: Springer-Verlag.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality-social, clinical, and health psychology. *Psychological Bulletin*, 92, 111-135.
- Champion, M A., & Lord, R. G. (1982). A control systems conceptualization of the goal-setting and changing process. *Organizational Behavior and Human Performance*, 30, 265-287.
- Chaney, L. H. & Lyden, J. A. (1998). Managing meetings to manage your image. *Supervision*, 59, 13-15.
- Choen, J., & Choen, P. (1983). *Applied Multiple Regression/ Correlation Analysis for the Behavior Sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Choen, S. G., & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23(3), 239-290.
- Day, D. V. (1986). *Individual differences in respons to performance feedback: A control theory application*. Upublisert masteroppgave, The University of Akron, OH.
- Di Salvo, V. S., Nikkel, E., & Monroe, C. (1989). Theory and practice. A field investigation and identification of group members perceptions facing natural work groups. *Small group Behavior*, 20, 551-567.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*, 256-273.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, *44*, 350-383.
- Edmondson, A. C. (2004) Psychological Safety, Trust and Learning: A Group-level Lens. I R. Kramer, & K. Cook (red.), *Trust: Emerging perspectives, enduring questions* (s. xx.xx). New York: Russell Sage.
- Edmondson, A. C., Roberto, M. A., & Watkins, M. D. (2003). A dynamic model of top management team effectiveness: managing unstructured task streams. *The Leadership Quarterly*, *14*, 297-325.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Making fast strategic decisions in high-velocity environments. *The Academy of Management Journal*, *32*, 543-576.
- Elsayed- Elkhoully, S. M., Lazarus, H., & Forsythe, V. (1997). Why is a third of your time wasted in meetings? *Journal of management*, *16*, 672-676.
- Erez, M. (1977). Feedback: A necessary condition for the goal-setting performance relationship. *Journal of Applied Psychology*, *62*, 624-627.
- Feldman, D. C. (1984). The development and enforcement of group norms. *Academy of Management Review*, *9*, 47-53.
- Ford, J. K., Smith, E. M., Weissbein, D. A., Gully, S. M., & Salas, E. (1998). Relationships of goal-orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. *Journal of Applied Psychology*, *83*, 218-233.
- Frost, P. J., & Mahoney, T. A. (1976). Goal setting and the task process. I An interactive influence on individual performance. *Organizational Behavior And Human Performance*, *17*, 328-350.
- Gladstein, D. (1984). A model of task group effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, *29*, 499-517.
- Green, W., & Lazarus, H. (1991). Are today's executives meeting with success? *Journal of management development*, *10*, 14-25.
- Guzzo, R. A. & Dickson, M. W. (1996). Teams in organizations: Recent research on performance and effectiveness. *Annual Review of Psychology*, *47*, 307-338.
- Hackman, J. R. (1990). *Groups that works (and those that don't)*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Hackman, J. R., & Morris, C. G. (1975). Group tasks, group interaction process, and group performance effectiveness: A review and proposed integration. I Berkowitz (Red.), *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press.

- Hanges, P. J. (1986). *A catastrophe model of control theory's decision mechanism: The effects of difficulty, task difficulty, goal direction, and task direction on goal commitment*. Upublisert doktoravhandling, The University of Akron, OH.
- Hambrick, D. C. (1994). Top management groups: A conceptual integration and reconsideration of the "team" label. I B. M. Staw, & L. L. Cummings (red.), *Research in organizational behaviour* (s. 171-213). Greenwich, CT: JAI Press.
- Hambrick, D. C. & Mason, P. A. (1984). Upper echelons: The organization as a reflection of it's top managers. *Academy of Management Review*, 9, 193-206.
- Hirokawa, R. Y., Erbert, L., & Hurst, A. (1996). Communication and group decision-making effectiveness. In: R. Y. Hirokawa and M. S. Poole (red). *Communication and group decision making* (s. 269-300). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Holmbeck, G. N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: Examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 599-610.
- Hoy, S. L. (1986). *The effects of frequent feedback and goal importance: A control theory perspective of multiple goals for a computerized inventory task*. Upublisert doktoravhandling, The University of Akron, OH.
- Ilgen, D. R., Fisher, C. D., & Taylor, M. S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64, 349-371.
- Iversen, H. S. (2006). *Læringsatferd og prestasjon i ledergrupper*. Upublisert hovedoppgave, Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.
- Janis, I. L. (1972). *Groupthink: A study of foreign policy decisions and fiascos*. Boston: Houghton Mifflin.
- Janis, I. L. (1982). *Groupthink: Psychological studies of policy decisions and fiascos*. Boston: Houghton Mifflin.
- Jehn, K. A. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40, 256-282.
- Jehn, K. A., & Manix, E. (2001). A longitudinal study of intragroup conflict and group performance. *Academy of Management Journal*, 44, 238-251.
- Judd, C. M., Smith, E. R., & Kidder, L. H. (1991). *Research Methods in Social Relations*. Harcourt Brace: The Dryden Press, Sanders College Publishing.
- Kaplan, R., & Rothkopf, E. Z. (1974). Instructional objectives as directions to learners: Effect of passage length and amount of objective-relevant content. *Journal of Educational Psychology*, 66, 448-456.
- Katzenbach, J. R. (1998). *Teams at the top*. Boston: Harvard Business School Press.

- Kernan, M. C. (1985). *Multiple versus single goals: The effect of goal valence, feedback specificity, and discrepancies on goal commitment and performance*. Upublisert doktoravhandling, The University of Akron, OH.
- Kernan, M. C., & Lord, R. G. (1987). The effect of participative versus assigned goals and feedback on goal commitment and performance in a multitrial laboratory task. *Motivation and Emotion, 11*.
- Kim, J. S., & Hammer, W. C. (1976). Effect of performance feedback and goal setting on productivity and satisfaction in an organizational setting. *Journal of Applied Psychology, 61*, 48-57.
- Klein, H. J., Whitener, E. M., & Ilgen, D. R. (1990). The role of goal specificity in the goal-setting process. *Motivation and Emotion, 14*, 179-193.
- Latane, B., & Darley, J. M. (1968). Group inhibition of bystander intervention in emergencies. *Journal of Personality and Social Psychology, 10*, 215-221.
- Lawrence, B. S. (1997). The black box of organizational demography. *Organizational science, 8*, 1-22.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A Theory of Goalsetting and Task Performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Locke, E. A., Chah, D. O., Harrison, S. & Lustgarten, N. (1989). Separating the effects of goal specificity from goal level. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*.
- Lord, R. G., & Hanges, P. J. (1987). A control system model of organizational motivation: Theoretical development and applied implications. *Behavioral Science, 32*, 161-178.
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Løvdahl, S. (2006). *Effektivitet i toppledergrupper. Sammenhengen mellom klart mål, fokusert innsats og effektivitet*. Upublisert hovedoppgave, Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.
- Nixon, C. T., & Littlepage, G. E. (1992). Impact of meeting procedures on meeting effectiveness. *Journal of Business and Psychology, 6*, 361-369.
- Mahoney, T. A. (1988). Productivity defined: The relativity of efficiency, effectiveness, and change. I J. P. Campbell, R. J. Campbell, & associates (red.), *Productivity in organizations (s. 13-39)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mathieu, J. E., Goodwin, E., Heffner, T. S., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2000). The influence of shared mental models on team process and performance. *Journal of Applied Psychology, 85*, 273-283.

- Mohammed, S., Klimoski, R., & Rentch, J. R. (2000). The measurement of team mental models: We have no shared schema. *Organizational Research Methods*, 3, 123-165.
- Mosvick, R. K. (1982). Communication practices of managers and technical professionals in four large scale high technology industries. I *Proceedings of Speech Communication Association National Convention*, Louisville, Kentucky.
- Mosvick, R. K. (1986). *Communication practices of managers and technical professionals in four large scale high technology industries: an update*. Unpublished manuscript, Macalester College, St. Paul, Minneapolis.
- Mosvick, R. K., & Nelson, R. B. (1996). *We've got to start meeting like this! A guide to successful meeting management*. Indianapolis: Park Avenue Productions.
- Myrsiades, L. (2000). Meeting sabotage: met and conquered. *Journal of Management Development*, 19, 870-885.
- Nadler, D. A., & Spencer, J. L., & associates (1998). *Executive teams*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nemiro, J. E. (2001). Connection in creative virtual teams. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 2, 92-113.
- O'Connell, S. E. (1979). *The manager as communicator*. San Francisco: Harper & Row.
- O'Leary-Kelly, A. M., Martocchio, J. J., & Frink, D. D. (1994). A review of the influence of group goals on group performance. *Academy of Management Journal*, 37, 1285- 1301.
- Osgood, C. E., Suci, C. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The Measurement of Meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Papadakis, V. M., Lioukas, S., & Champers, D. (1998). Strategic decision-making processes: The role of management and context. *Strategic Management Journal*, 19, 115-147.
- Pavitt, C. (1993). What (little) we know about formal group discussion procedures: A review of relevant research, *Small Group Research*, 24, s217-235.
- Pettigrew, A. (1992). On studying managerial elites. *Strategic Management Journal*, 13, 162-182.
- Phillips, J. M., & Gully, S. M. (1997). Role of goal orientation, ability, need for achievement, and locus of control in the self-efficacy and goal-setting process. *Journal of Applied Psychology*, 82, 792-802.
- Powers, W. T. (1973). Feedback: Beyond behaviourism. *Science*, 179, 351-356.

- Powers, W. T. (1973). *Behaviour: The control of perception*. Chicago, IL: Aldine.
- Powers, W. T. (1978). Quantitative analysis of purposive systems: Some spadework at the foundations of scientific psychology. *Psychological Review*, 85, 417-435.
- Priem, R. L., Lyon, D. W. & Dess, G. G. (1999) Inherent limitations of demographic proxies in top management team heterogeneity research. *Journal of Management*, 25, 935-953.
- Pritchard, R. D., Jones, S. D., Roth, P. L., Stuebing, K. K., & Ekeberg, S. E. (1988). Effects of group feedback, goal setting, and incentives on organizational productivity. *Journal of Applied Psychology*, 73, 139-145.
- Robson, C. (2004). *Real world research*. Cornwall: Blackwell Publishing.
- Romano, N., Jr., & Nunamaker, J., Jr. (2001). *Meeting analysis: Findings from research and practice*. Proceedings of the 34th annual Hawaii international conference on system sciences, Hawaii, USA.
- Rothkopf, E. Z. & Billington, M. J. (1975). A two-factor model of the effect of goal descriptive-directions on learning from text. *Journal of Educational Psychology*, 67, 692-704.
- Rouse, W. B., Cannon-Bowers, J. A., & Salas, E. (1992). The role of mental models in team performance in complex systems. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics*, 22, 1296-1308.
- Sabini, J. (1994). *Social psychology*. New York: Norton & Company.
- Sales, S. M. (1970). Some effects on role overload and role underload. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5, 592-608.
- Samph, T. Observer effects on teacher verbal classroom behavior. (1976). *Journal of Educational Psychology*, 68, 736-741.
- Schippers, M. C., den Hartog, D. N., Koopman, P. L., & Wienk, J. A. (2003). Diversity and team outcomes: The moderating effects of outcome interdependence and group longevity and the mediating effect of reflexivity. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 779-802.
- Schippers, M. C., den Hartog, D. N., Koopman, P. L. (2005). Reflexivity in teams: A measure and correlates. *Report Series Research in Management*, November 2005.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Smith, K., Smith, K., Olian, J., Sims, H., O'Bannon, D., & Scully, J. (1994). Top management demography and process: The role of social integration and communication. *Administrative Science Quarterly*, 39, 412-438.

- Sundstrøm, E., De Muse, K. P., & Futrell, D. (1990). Work teams: Applications and effectiveness. *American Psychologist*, *45*, 120-133.
- Strang, H. R., Lawrence, E. C., & Fowler, P. C. (1978). Effect of assigned goal level and knowledge of results on arithmetic computation: A laboratory study. *Journal of Applied Psychology*, *63*, 446-450.
- Stevens, C. K., Gist, M. E. (1997). Effects of self-efficacy and goal-orientation training on negotiation skill maintenance: What are the mechanisms? *Personal Psychology*, *50*, 955-978.
- Swift, T. A., & West, M. A. (1998). *Reflexivity and group processes: Research and practice*. Sheffield: The ESRC Centre for Organization and Innovation.
- Taylor, S., & Brown, J. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, *103*, 193-210.
- Taylor, M. S., Fisher, C. D., & Ilgen, D. R. (1988). Individual reactions to performance feedback in organizations: A control theory perspective. *Research in Personnel and Human Resources Management*, *2*, 81-124.
- Tjosvold, D. (1982). Effects of approach to controversy on supervisors' incorporation of subordinates' information in decision making. *Journal of Applied Psychology*, *67*, 189-193.
- Volkema, R. J., & Niederman, F. (1996). Planning and managing organizational meetings: an empirical analysis of written and oral communications. *The Journal of Business Communication*, *33*, 275-296.
- Walsh, W. B., & Betz, N. E. (2000). *Test and assessment*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Weldon, E., & Weingart, L. R. (1993). Group goals and group performance. *British journal of social psychology*, *32*, 307-334.
- West, M. A. (1990). The social psychology of innovation in groups. I M. A. West & J. L. Farr (Red.), *Innovation and Creativity at Work* (s. 309-322). New York, NY: John Wiley & Sons.
- West, M. A., (1996). Reflexivity and work group effectiveness: A conceptual integration. In: M. A. West (red.), *Handbook of work group psychology* (s. 555-79). Chichester: John Wiley & Sons.
- West, M. A. (2000). Reflexivity, revolution and innovation in work teams. I M. M. Beyerlein, D. A. Johnson & S. T. Beyerlein (Red.), *Product development teams* (Vol 5, s.1-29). Stamford CT: JAI Press.
- West, M. A., Garrod, S., & Carletta, J. (1997). Group decision-making and effectiveness: Un explored boundaries. I C. L. Cooper & S. E. Jackson (Red.),

Creating tomorrow's organizations: A handbook for future research in organizational behavior (s. 293-316). Chicester: John Wiley & Sons Ltd.

White, G. D. (1977). The effects of observer presence on the activity level of families. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *10*, 734-745.

Yeatts, D. E., & Hyten, C. (1998). *High performing self-managed work teams: A comparison of theory to practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Zegiob, L. E., & Forehand, R. (1978). Parent-child interactions: Observer effects and social class differences. *Behavior Therapy*, *9*, 118-123.

Appendiks A: Observasjonsinstrumentet

Observasjonsinstrument for videoanalyse av målets klarhetsgrad, graden av fokusert kommunikasjon, å si fra om uklart mål, å si fra om ufokusert kommunikasjon og gruppeprestasjon

Organisasjon:	
Dato:	
Møtenr.:	
Saksnr.:	
Navn på saken:	
Saksfremlegger:	
Sakstype (Orientering/Diskusjon/Beslutning):	
Videotid (start- og sluttid for saken):	
Navn på skårer og medskårer:	
Totalskåre <i>Målets klarhetsgrad</i> <input type="checkbox"/>	Tid brukt på å beskrive målet:
Totalskåre <i>Si fra om uklart mål</i> <input type="checkbox"/>	Tid brukt på å si fra om uklart mål:
Totalskåre <i>Graden av fokusert kommunikasjon</i> <input type="checkbox"/>	Tid brukt på behandlingen:
Totalskåre <i>Si fra om ufokusert kommunikasjon</i>	Tid brukt på å si fra om dette:
Totalskåre <i>Gruppeprestasjon</i> <input type="checkbox"/>	

Målets klarhetsgrad	Start:	Slutt:	Totalscore:
<i>Kjennetegn ved kommunikasjonen som trekker mot uklart mål for behandlingen av saken</i>	Score fra 1-7	<i>Kjennetegn ved kommunikasjonen som trekker mot klart mål for behandlingen av saken</i>	
1. Det uttrykkes ikke eksplisitt hvilke spørsmål eller problemstillinger gruppen skal behandle		1. Det uttrykkes eksplisitt hvilke spørsmål eller problemstillinger gruppen skal behandle	
2. Det er ikke klart uttrykt hva ledergruppen inviteres til å gjøre i saken		2. Det er klart uttrykt hva ledergruppen inviteres til å gjøre i saken	
3. Det er ikke klart uttrykt hvilket resultat man ønsker ut av diskusjonen		3. Det er klart uttrykt hvilket resultat man ønsker ut av diskusjonen	
4. Hensikten med å ta opp saken er enten uklart eller ikke eksplisitt formulert		4. Hensikten med å ta opp saken er klart og eksplisitt formulert	
5. Det er uklart hva som er poenget å behandle saken i ledergruppen (i stedet for å behandle den i et annet forum)		5. Det er helt klart hva som er poenget å behandle saken i ledergruppen (i stedet for å behandle den i et annet forum)	
6. Målet drukner i ord eller annen informasjon fra den som beskriver det		6. Målet er klart og tydelig fremsatt , uten å drukne i ord eller annen informasjon	
7. Målet er utflytende og/eller perifert ift. temaet som skal diskuteres		7. Målet er avgrenset og sentralt ift. temaet som skal diskuteres	
8. Man starter med å orientere om saken uten å ha tydeliggjort problemstillingen eller målet gruppen skal arbeide med		8. Problemstillingen eller målet gruppen skal arbeide med er tydeliggjort før orienteringen starter	
9. Man starter med å diskutere saken uten å ha tydeliggjort problemstillingen eller målet gruppen skal arbeide med		9. Problemstillingen eller målet gruppen skal arbeide med er tydeliggjort før diskusjonen starter	
10. Koder forstår ikke hvilken oppgave ledergruppen skal løse, eller hvilken merverdi man ønsker skapt i den aktuelle saken		10. Det er helt tydelig for koder hvilken oppgave ledergruppen skal løse, eller hvilken merverdi man ønsker skapt i den aktuelle saken	
Formuler målet for behandling av saken.			
<p>a) Hva sies eksplisitt?</p> <p>b) Hva er essensen av målet?</p>			

Å si fra om uklart mål		Totalscore:
<i>Kjennetegn ved kommunikasjonen som indikerer at noen sier fra ved uklart mål</i>	Score fra 1-7	<i>Kjennetegn ved kommunikasjonen som indikerer at ingen sier fra ved uklart mål</i>
1. Ingen stiller oppklarende spørsmål til målet med å behandle saken.		1. En eller flere stiller oppklarende spørsmål til målet med å behandle saken.
3. Ingen sier noe som kan tyde på at de har opplevd målet for saken som uklart		3. En eller flere sier fra at de opplever målet for saken som uklart
4. Det er ingen diskusjon i gruppen om problemstillingen som de skal fokusere på under behandling av saken		4. Gruppen diskuterer problemstillingen som de skal fokusere på under behandling av saken
5. Ingen foreslår en justert problemstilling å fokusere på		5. En eller flere foreslår en justert eller tilleggsproblestilling å fokusere på
6. Eventuelle kommentarer på at målet er uklart er vagt uttrykt, knapt og/eller lite klart begrunnet		6. Eventuelle kommentarer på at målet er uklart er tydelig, utfyllende og/eller klart begrunnet
Kommentarer til videoen:		
<p>Tidspunkter (start/stopp) hvor "å si fra om uklart mål" forekommer:</p>		

Graden av fokusert kommunikasjon		Totalscore:
Videotid behandling av saken, Start:		Slutt:
<i>Kjennetegn ved kommunikasjonen som trekker mot ufokusert diskusjon eller samtale</i>	Score fra 1-7	<i>Kjennetegn ved kommunikasjonen som trekker mot fokusert diskusjon eller samtale</i>
1. Medlemmene holder innlegg som er helt på siden av det spesifisert i målet for behandling av saken		1. Medlemmene holder innlegg som er helt i tråd med målet for behandling av saken
2. Andre følger opp innlegg som er helt på siden av det spesifisert i målet for behandling av saken		2. Avsporende innlegg følges ikke opp av andre medlemmer av gruppen
3. Relevante innlegg følges ikke opp eller bygges på andre medlemmer av gruppen		3. Relevante innlegg følges opp eller bygges på av andre medlemmer av gruppen
4. Spørsmål som stilles er lite relevante i forhold til saken		4. Spørsmål som stilles er relevante i forhold til saken
5. Lite relevante spørsmål blir besvart eller fulgt opp		5. Lite relevante spørsmål blir ikke besvart eller fulgt opp
6. Relevante spørsmål blir ikke besvart eller fulgt opp av noen i gruppen		6. Relevante spørsmål blir besvart eller fulgt opp av noen i gruppen
7. Det introduseres nye temaer som er på siden av det som er spesifisert i målet for saken		7. Det introduseres ingen nye temaer som er på siden av det som er spesifisert i målet for saken. Eventuelle nye temaer er relevante for å oppnå målet for saken som behandles
8. En undergruppe (to-tre personer) går inn i en diskusjon som er på siden av eller utenfor det spesifisert av målet for saken , eventuelt at resten av gruppen i tillegg synes å miste interessen (begynner å gjøre noe annet, ser vekk, eller gir andre nonverbale signaler på at de synes diskusjonen er på siden)		8. Det er ingen undergrupper som går inn i detaljdiskusjoner , eventuelt at resten av gruppen synes å miste interessen (begynner å gjøre noe annet, ser vekk, eller gir andre nonverbale signaler på at de synes diskusjonen er på siden)
9. En eller flere holder lange, detaljerte innlegg som vanskelig forstås som relevant for målet med å behandle saken, og som eventuelt i tillegg får de andre medlemmene til å miste interessen underveis		9. Ingen holder lange, detaljerte innlegg som vanskelig forstås som relevant for målet med å behandle saken, og som eventuelt i tillegg får de andre medlemmene til å miste interessen underveis
10. En eller flere forfølger temaer (kjepphester) som vanskelig kan forstås som relevant for målet med å behandle saken		10. Ingen forfølger temaer (kjepphester) som vanskelig kan forstås som relevant for målet med å behandle saken
11. Innlegg og spørsmål er uklart formulert og vanskelig å forstå		11. Innlegg og spørsmål er klart formulert og lett å forstå
12. Det er ingen som opsummerer hva gruppen er blitt enige om		12. Noen oppsummerer hva gruppen er blitt enige om
13. To eller flere personer spiller ut personkonflikter (kverulerer, misforstår hverandre, stadig må oppklare hva de mener, karakteriserer hverandre negativt og lignende) slik at diskusjoen avsporer		13. Det spilles ikke ut personkonflikter slik at diskusjonen avsporer
14. Diskusjonen beveger seg etter hvert langt vekk fra temaet spesifisert i målet for saken		14. Diskusjonen sporer ikke av fra temaet spesifisert i målet for saken
15. Koder klarer ikke å forstå hvordan innlegg som holdes er relevante for å oppnå målet for saken		15. Det er helt klart for koder hvordan innlegg som holdes er relevante for å oppnå målet for saken

Si fra om ufokusert kommunikasjon		Totalscore:
<i>Kjennetegn ved kommunikasjonen som trekker mot at ingen sier fra ved ufokusert diskusjon eller samtale</i>	Score fra 1-7	<i>Kjennetegn ved kommunikasjonen som trekker mot at noen sier fra ved ufokusert diskusjon/samtale</i>
1. Ingen kommenterer at diskusjonen sporet av eller var på siden av saken		1. Det kommenteres at diskusjonen sporet av eller var på siden av saken
2. Ingen kommenterer at man må tilbake til temaet igjen		2. Det kommenteres at man må tilbake til temaet igjen
3. Ingen kommenterer direkte overfor enkeltperson(er) at de må holde seg mer til saken eller at må komme til poenget		3. Det kommenteres overfor enkeltperson(er) at de må holde seg mer til saken eller at de må komme til poenget
4. Ingen gjentar problemstillingen som diskuteres underveis for å refokusere diskusjonen		4. Problemstillingen som diskuteres gjentas underveis for å refokusere diskusjonen
5. Ingen kommenterer at diskusjonen er for detaljorientert , operativ, for lite overordnet eller for lite strategisk orientert		5. Noen kommenterer at diskusjonen er for detaljorientert , operativ, for lite overordnet eller for lite strategisk orientert
6. Det sies aldri i fra når koder opplever at det er behov for det		6. Det sies i fra hver gang koder opplever at det er behov for det
Kommentarer til videoen:		
<p>Tidspunkter (start/stopp) hvor ”å si fra om ufokusert kommunikasjon” forekommer:</p>		

Gruppeprestasjon**Totalscore (resultater sett i forhold til målet):****Beskriv med egne ord hvilke resultater gruppen oppnådde ved å behandle saken:**