

Forholdet mellom teamledelse og teameffektivitet i ledergrupper:

*Den medierende effekten av kontinuerlig
gruppelæring*

Mina Helene Soli



Masteroppgave ved Psykologisk institutt

UNIVERSITETET I OSLO

15.05.2018

Copyright Mina Helene Soli

2018

Forholdet mellom teamledelse og teameffektivitet i ledergrupper: Den medierende effekten av
kontinuerlig gruppelæring

Mina Helene Soli

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

TEAMLEDELSE OG TEAMEFFEKTIVITET I LEDERGRUPPER

Sammendrag

Teamledelse har vist seg å spille en avgjørende rolle for effektivitet i arbeidsgrupper og team (Sessa & London, 2006; West, 2008). Svært få studier har imidlertid utforsket sammenhengen mellom teamledelse og teameffektivitet i ledergrupper, eller potensielle mediatorer i dette forholdet. I denne studien undersøker jeg relasjonen mellom teamledelse og teameffektivitet i 215 skandinaviske ledergrupper, og hvorvidt kontinuerlig gruppelæring medierer denne sammenhengen. Resultatene viste et signifikant og positivt forhold mellom teamledelse og teameffektivitet. Både teamledelse og teameffektivitet var assosiert med kontinuerlig gruppelæring. Kontinuerlig gruppelæring medierte delvis sammenhengen mellom teamledelse og teameffektivitet, selv om medieringseffekten var svak. Funnene bidrar til økt forståelse av hvordan teamledere påvirker effektivitet i ledergrupper, ved at kontinuerlig gruppelæring kun kan forklare en liten del av effekten teamledelse har på teameffektivitet. Denne studien indikerer dermed at det kan være flere faktorer, utover kontinuerlig gruppelæring, som i større grad forklarer sammenhengen mellom teamledelse og teameffektivitet i ledergrupper.

Nøkkelord: ledergrupper, teamledelse, kontinuerlig gruppelæring, teameffektivitet, saksresultater, individuell tilfredshet og læring

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lærerik og utfordrende prosess. Først og fremst ønsker jeg å takke Henning Bang for detaljert veiledning og faglig støtte gjennom hele læringsprosessen. Jeg har spesielt verdsatt din direkte væremåte, enorme entusiasme og beundringsverdige ekspertise innen fagfeltet. Jeg vil også takke Dag-Erik Eilertsen for tålmodig metodeveiledning og oppklarende diskusjoner.

En stor takk til kollega Henrik Øhrn i HR Norge for nøyaktige og konstruktive tilbakemeldinger. Jeg har satt stor pris på våre faglige diskusjoner. Videre ønsker jeg å takke Oda Egerdal Selsaas og Kristine Stokke Hoddevik for innspill og gjennomlesning av oppgaven, samt Ida Alnes og Marie Prebensen Juell for et godt samarbeid og sparring underveis i læringsprosessen.

Til slutt ønsker jeg å takke min samboer Henrik Herrebrøden for faglig og personlig støtte. Ditt øye for detaljer, interesse for forskning og evne til å se sammenhenger har vært avgjørende for mitt læringsutbytte under masterstudiet. Takk for all tid du legger ned for å hjelpe meg, uansett hvor travel du selv er. Ditt indre driv og din høye arbeidsmoral inspirerer meg til å jobbe hardt mot målene jeg setter meg.

TEAMLEDELSE OG TEAMEFFEKTIVITET I LEDERGRUPPER

Innholdsfortegnelse

Sentrale begreper og definisjoner	2
Ledergruppe	2
Teameffektivitet	2
Kontinuerlig gruppelæring	3
Teamledelse	4
Sammenhengen mellom teamledelse og teameffektivitet	5
Forholdet mellom teamledelse og kontinuerlig gruppelæring	7
Forholdet mellom kontinuerlig gruppelæring og teameffektivitet	9
Den medierende effekten av kontinuerlig gruppelæring	12
Metode	13
Utvalg og prosedyre	13
Måleinstrumenter	14
Analyser	15
Aggregering av data	15
Kontrollvariabler	18
Resultater	19
Diskusjon	23
Praktiske implikasjoner	26
Begrensninger og styrker ved studien	27
Fremtidig forskning	29
Konklusjon	30
Referanser	32
Appendiks 1	41

TEAMLEDELSE OG TEAMEFFEKTIVITET I LEDERGRUPPER

Forholdet mellom teamledelse og teameffektivitet i ledergrupper: Den medierende effekten av
kontinuerlig gruppelæring

De fleste organisasjoner av en viss størrelse i dag benytter seg av ledergrupper for å styre og koordinere virksomheten, både på høyere og lavere nivåer i organisasjonshierarkiet (Bang & Midelfart, 2012). En rapport fra Bang og Øverland (2009) viser at norske toppledergrupper i gjennomsnitt bruker 10 til 12 timer på ledermøter hver måned. I samme rapport oppgir respondentene at 40% av tiden brukt i ledermøter oppleves som bortkastet og lite produktiv. Dette belyser potensielle utfordringer knyttet til ledergruppers effektivitet. Å undersøke faktorer som påvirker teameffektivitet synes dermed å være viktig, spesielt fordi det ofte er en sterk sammenheng mellom ledergruppens fungering og organisasjonens suksess (Sessa & London, 2006; West, 2008; Zaccaro, Rittman & Marks, 2001).

Effektive ledelsesprosesser er en av de mest kritiske faktorene for at organisatoriske team skal lykkes (Zaccaro et al., 2001). Til tross for den omfattende ledelsesforskningen, er det mindre forskning på hvordan teamledere skaper og håndterer effektive team (Zaccaro et al., 2001). Teamledelse skiller seg fra tradisjonell ledelse ved at lederen fokuserer på teamet som helhet, og deler ansvaret for teamets prestasjon med teamet selv (Hackman, 2002). Kozlowski og Ilgen (2006) etterlyser studier som undersøker hva ledere gjør for å skape gode prestasjoner i grupper. Flere forskere har undersøkt sammenhengen mellom teamledelse og teameffektivitet (f.eks. Morgeson, DeRue & Karam, 2010; Santos, Caetano & Tavares, 2015), men få har utforsket teamlederens rolle i ledergrupper (med unntak av f.eks. Carmeli, Tishler & Edmondson, 2012; Myrtveit, 2016). Dette kan blant annet forklares gjennom utfordringene med å få tilgang til slike team og deres prosesser (Carmeli et al., 2012).

Lederens påvirkning på teameffektivitet skjer ikke direkte, men gjennom muligheten til å påvirke gruppens mål, organisering og prosesser (Bang & Midelfart, 2012). Det blir dermed nødvendig å undersøke *hva* en teamleder gjør for å bidra til økt effektivitet i team (Edmondson, Roberto & Watkins, 2003). Flere studier indikerer at kontinuerlig gruppelæring er relatert til både teamledelse (Burke et al., 2006; Carmeli et al., 2012) og teameffektivitet (Carter & West, 1998; Popper & Lipshitz, 2000; Schippers, Den Hartog & Koopman, 2007). Kontinuerlig gruppelæring er en prosess hvor ledergruppen jevnlig søker tilbakemeldinger på eget arbeid, stiller spørsmål, reflekterer rundt egne resultater samt diskuterer suksesser og feilgrep (Edmondson, 1999). I denne studien vil jeg undersøke hvorvidt kontinuerlig gruppelæring medierer effekten av teamledelse på teameffektivitet i ledergrupper. Så vidt meg bekjent er det kun én studie som tidligere har undersøkt medieringseffekt i forholdet mellom

TEAMLEDELSE OG TEAMEFFEKTIVITET I LEDERGRUPPER

teamledelse og teameffektivitet (se Myrvtveit, 2016). Ingen studier later til å ha undersøkt kontinuerlig gruppelæring som potensiell mediator i dette forholdet. Kunnskap om hvorvidt kontinuerlig gruppelæring kan være en av flere faktorer som forklarer teamlederens påvirkning på teameffektivitet, vil kunne øke forståelsen av hvordan teamledere bidrar til effektivitet i ledergrupper. Jeg vil i det følgende definere begreper, diskutere tidligere forskning samt presentere mine hypoteser. Videre følger presentasjon av metode, resultater og diskusjon av disse.

Sentrale begreper og definisjoner

Ledergruppe

En ledergruppe består typisk av en overordnet leder og ledere som rapporterer til ham eller henne (West, Anderson & Bobko, 1996). De møtes jevnlig og oppfatter seg selv som en ledergruppe i organisasjonen (Bang & Midelfart, 2012). Ledergrupper utarbeider strategier, tar beslutninger og koordinerer oppgaver for organisasjonene de er en del av (Bang & Midelfart, 2012; Hambrick & Mason, 1984).

En ledergruppe er en beslutnings- og problemløsningsgruppe som skiller seg fra andre typer team på flere områder (Bang & Midelfart, 2012; Forsyth, 2014). For det første leder hvert teammedlem sin egen enhet i organisasjonen, og er ansvarlig for resultatene denne enheten skaper. For det andre er medlemskapet i ledergruppen basert på posisjon i organisasjonshierarkiet, og ikke hva ledergruppen trenger for å løse sine oppgaver. For det tredje vil ledergruppens medlemmer sjelden oppleve seg som den primære produksjonseenheten, da resultatene først og fremst produseres i hver enkelt enhet. Videre har ledergruppen ofte ikke et klart mandat for sitt arbeid, og målet med gruppens eksistens kan være uklart. De opererer i dynamiske omgivelser med aktører som gjerne har motstridende interesser (Zaccaro et al., 2001), og arbeidet er ofte preget av høye krav, stort ansvar og komplekse oppgaver (Nadler & Spencer, 1998).

Teameffektivitet

Teameffektivitet er et generelt begrep som brukes for å beskrive kvaliteten på det en gruppe utretter. Teamprestasjon, teamproduktivitet og teameffektivitet brukes av og til om hverandre, men denne oppgaven vil benytte begrepet teameffektivitet. En effektiv ledergruppe skaper merverdi utover det den enkelte leder kan oppnå alene, og har potensielt sterk påvirkning på organisasjonens suksess (Hambrick & Mason, 1984). Effektive ledergrupper oppnår sine mål, forbedrer sin samarbeidsevne, og bidrar til motivasjon og utvikling for

TEAMLEDELSE OG TEAMEFFEKTIVITET I LEDERGRUPPER

enkeltmedlemmene (Wageman, Nunes, Burruss & Hackman, 2008). Ledergruppers effektivitet kan kategoriseres gjennom hvorvidt de oppnår tilfredsstillende resultater på følgende områder: saksresultater, individuell tilfredshet og læring samt samarbeidsevne (Hackman, 2002; Wageman, Hackman & Lehman, 2005). I denne oppgaven vil jeg ta for meg to spesifikke nivåer av teameffektivitet: saksresultater og individuell tilfredshet og læring.

Saksresultater. En effektiv ledergruppe skaper saksresultater som gir et signifikant og positivt bidrag til organisasjonens suksess (Bang & Midelfart, 2012). Bang og Midelfart (2017) bygger på arbeidet til Drath et al. (2008) og foreslår at effektive ledergrupper typisk skaper tre viktige saksutfall: retning, koordinering og engasjement. Retning refererer til en felles enighet om oppdrag, visjon eller mål i gruppen. Koordinering refererer til organisering og justering av kunnskap og arbeid. Engasjement refererer til i hvilken grad teammedlemmene er villige til å legge inn innsats i gruppen. Gjennom gode saksresultater bidrar ledergruppen til økt merverdi for organisasjonen (Hackman, 2002).

Individuell tilfredshet og læring. Effektive ledergrupper skaper også økt individuell tilfredshet og læring for det enkelte teammedlem. Medlemskapet i ledergruppen bidrar til personlig vekst, motivasjon og utvikling (Hackman, 2002). Gjennom økt individuell tilfredshet og læring skaper arbeidet i ledergruppen merverdi for enkeltindividene.

En modell for teameffektivitet. Det er identifisert et stort antall variabler som synes å være viktige for teameffektivitet i ledergrupper (Bang & Midelfart, 2017). Disse variablene kan organiseres i en input-prosess-output-modell (IPO) (Forsyth, 2014). Modellen har sine svakheter (Ilgen, Hollenbeck, Johnson & Jundt, 2005), men kan fungere som et rammeverk for å forstå hvordan ledergrupper oppnår teameffektivitet. IPO skiller mellom *forutsetninger* (input), *prosesser* og *utfall* (output). Ifølge modellen har team forutsetninger som eksisterer før gruppen formes (f.eks. riktig kompetanse), prosesser som oppstår når gruppen jobber sammen (f.eks. kontinuerlig gruppelæring) og utfall som blir produsert (f.eks. saksresultater) (Franz, 2012). Forutsetninger, prosesser og utfall i en ledergruppe er relatert til og påvirker hverandre (Marks, Mathieu & Zaccaro, 2001). I denne studien vil jeg ta for meg to prosesser – kontinuerlig gruppelæring og teamledelse – samt to spesifikke nivåer av utfall: saksresultater og individuell tilfredshet og læring.

Kontinuerlig gruppelæring

Kontinuerlig gruppelæring er en prosess hvor ledergruppen jevnlig og aktivt søker tilbakemeldinger på eget arbeid, stiller spørsmål, reflekterer rundt egne resultater, diskuterer suksesser og feilgrep samt endrer seg dersom det er nødvendig (Edmondson, 1999; Schippers

et al., 2007; Sessa & London, 2006). Denne prosessen av refleksjon og handling går under flere navn i litteraturen: organisasjonslæring (Argyris & Schön, 1996), læringsatferd (Edmondson, 1999), refleksivitet eller teamrefleksivitet (Bunderson & Sutcliffe, 2003; de Dreu, 2007; Schippers et al., 2007; West et al., 1996), systematisk refleksjon (Ellis, Carette, Anseel & Lievens, 2014) og teamlæring (Bell, Kozlowski & Blawath, 2012; Edmondson, 2002). I denne oppgaven vil jeg benytte kontinuerlig gruppelæring som begrep, men i refereringen til tidligere forskning vil jeg henvide til det opprinnelige begrepet (som f.eks. refleksivitet).

Kontinuerlig gruppelæring kan for eksempel komme til uttrykk gjennom teammedlemmenes *læringsatferd* eller gruppens *læringsorientering*. Læringsatferd er handlinger relatert til læring, som for eksempel å søke tilbakemeldinger og å dele kunnskap (Bang & Midelfart, 2012). Læringsorientering dreier seg om i hvilken grad klimaet i gruppen oppmuntrer til proaktiv læring (Bunderson & Sutcliffe, 2003). En ledergruppes læringsorientering sier kun noe om teamets fokus på læring, ikke hvorvidt de lykkes med læring. Både faktisk læringsatferd og gruppens klima for læring har vist seg å ha en sammenheng med teameffektivitet (Bunderson & Sutcliffe, 2003; Schippers et al., 2007).

Det er flere faktorer som påvirker hvorvidt en ledergruppe lykkes med kontinuerlig gruppelæring, og teamledere har vist seg å kunne spille en nøkkelrolle når det kommer til å fasilitere læring i grupper (se f.eks. Edmondson et al., 2003; Morgeson et al., 2010; Popper & Lipshitz, 2000).

Teamledelse

Denne studien vil basere seg på den funksjonelle ledelsestilnærmingen, som er den mest kjente og etablerte tilnærmingen til teamledelse (Edmondson & Harvey, 2017; Hackman & Walton, 1986; Zaccaro et al., 2001). Ifølge funksjonell ledelsesteori tar effektive teamledere ansvar for funksjoner som er kritiske for både gjennomføring av oppgaver og samhold i gruppen (Hackman & Walton, 1986). Hvordan lederen sørger for dette, hvilken lederstil som blir brukt eller hvorvidt lederen gjør det personlig eller får andre til å gjøre det for seg, er av mindre viktighet (Hackman, 2002; Zaccaro et al., 2001). Det viktigste er at teamlederen identifiserer gruppens behov og sørger for at disse behovene blir tatt hånd om. Effektive teamledere har dermed et konstant overblikk over utfordringene ledergruppen står ovenfor (Kozlowski & Ilgen, 2006). Med bakgrunn i funksjonell ledelsesteori er jeg i denne studien interessert i *hva* teamledere gjør for å bidra til teameffektivitet.

Det er viktig å understreke at et fåtall av studier har undersøkt teamledelse i en ledergruppekontekst, og at de fleste eksemplene trukket frem i denne oppgaven baserer seg på forskning om andre typer grupper og team. Dette innebærer både studentgrupper (f.eks. Marks et al., 2001) og mindre grupper med tre medlemmer (f.eks. Kane, Zaccaro, Tremble & Masuda, 2002). En stor del av forskningen på teamledelse baseres også på utvalg som har slått sammen ulike typer grupper, som arbeidsteam, prosjektgrupper og ledergrupper i virksomheter (Bang & Midelfart, 2012). Jeg vil i det følgende presentere det jeg anser som relevant forskning for mine hypoteser og min studie.

Sammenhengen mellom teamledelse og teameffektivitet

Det er god støtte for å hevde at ledelse påvirker effektivitet, både innen generell ledelsesteori og teamledelsesteori (Bass & Bass, 2008; Hogan & Kaiser, 2005; Joyce, Nohria & Roberson, 2003; Marks, Zaccaro & Mathieu, 2000; Morgeson et al., 2010). Joyce et al. (2003) fant for eksempel at ledere står for 14% av variansen i virksomheters effektivitet. Flere forskere hevder at man må være forsiktig med å generalisere forskningsresultater innen generell ledelsesteori til å gjelde for ledelse av team (f.eks. Kozlowski & Ilgen, 2006). På den annen side indikerer studier at de lederferdighetene- og egenskapene som skaper effektive team på mange måter er de samme som får ansatte til å trives og prestere på jobb generelt (Burke et al., 2006; Yukl, 2006). Det bør derfor kunne trekkes paralleller mellom teamledelse og den store mengden generell ledelsesforskning som finnes. I det følgende vil jeg presentere relevant forskning som har tatt for seg sammenhengen mellom ledelse og effektivitet, både innen generell ledelsesteori og teamledelsesteori, med en antakelse om at resultatene har relevans for teamledelse i ledergrupper.

Flere aspekter ved ledelse har vist seg å være vesentlige for både teammedlemmers tilfredshet (Hogan & Kaiser, 2005; Podsakoff, MacKenzie & Bommer, 1996) og resultatene organisasjonen skaper (Bass & Bass, 2008; Joyce et al., 2003). Eksempelvis har sammenhengen mellom leders personlighet og organisasjonens effektivitet blitt utforsket i en rekke studier (Hogan & Kaiser, 2005; Judge, Bono, Ilies & Gerhardt, 2002; Peterson, Smith, Martorana & Owens, 2003). Peterson et al. (2003) gjennomførte en studie av toppledere i blant annet Coca-Cola, Disney og International Business Machines (IBM). Et fokus i studien var hvordan toppleders personlighet påvirket kulturen i ledergruppen de var en del av. Resultatene indikerte at lederes personlighet hadde en sterk sammenheng med ulike gruppekaraktistikker, deriblant samhold og risikoaversjon. Dessuten viste funnene at disse

TEAMLEDELSE OG TEAMEFFEKTIVITET I LEDERGRUPPER

karakteristikkene var sterkt knyttet til ulike mål på utfall i bedriften, som inntekt og salgsvekst. Funnene indikerer altså at karakteristikkene ved ledere kan påvirke karakteristikkene i teamene de er del av, og at dette videre har en sammenheng med hvordan organisasjonen presterer.

I tillegg til saksresultater har effektiv ledelse vist seg å ha en sammenheng med individuell tilfredshet hos medarbeidere (Hogan & Kaiser, 2005). I en rapport fra Ennova og HR Norge (2017) ble nærmeste leder identifisert som den tredje viktigste forklaringen på at medarbeidere sier opp jobben, etter jobbinnhold og lønn (som ledere også har stor innflytelse over). Podsakoff et al. (1996) undersøkte i sin studie effektene av atferd relatert til transformasjonsledelse. De samlet inn data fra 1539 ansatte på tvers av industrier, organisatoriske settinger og nivåer. Resultatene viste at atferd relatert til transformasjonsledelse hadde en positiv sammenheng med ansattes tilfredshet. Tilsvarende fant Braun et al. (2013) at transformasjonsledelse var positivt relatert til jobbtilfredshet på teamnivå.

Det er også påvist en sammenheng mellom ledelse og individuell læring (Li & Zhang, 2016). Ledere kan skape en kontekst som gjør at ansatte føler psykologisk trygghet og frihet til å lære (Li & Zhang, 2016). Teamets leder spiller en særegen rolle for at gruppen skal lykkes med kontinuerlig gruppelæring (Edmondson, 2003), og teamets læring kan fremme individuell læring på problemløsende oppgaver (Laughlin, Carey & Kerr, 2008). Gruppelæring har altså en sammenheng med læring hos det individuelle teammedlem. Det antas derfor at det vil være en positiv sammenheng mellom teamledelse og individuell læring.

Selv om mye empiri fokuserer på effektivitet blant ansatte som individer, er det også mye som tilsier at ledere har stor betydning for effektivitet i team. En metaanalyse av 50 empiriske studier (Burke et al., 2006) støtter påstanden om at ledelse har en sterk sammenheng med teameffektivitet. Det er identifisert flere virkemidler en teamleder kan benytte seg av for å påvirke effektivitet i teamene de er en del av. Teamledere som gir tilbakemeldinger til teammedlemmer har vist seg å være positivt assosiert med både gruppens saksresultater (Sessa & London, 2006) og individuell tilfredshet og læring (Morgeson et al., 2010; Sivunen, 2006). Sivunen (2006) fant i sin studie at teamledere som ga evaluerende og systematiske tilbakemeldinger fremmet tilhørighet og engasjement i teamet. Teamlederne i studien ga positiv tilbakemelding på arbeidsinnsats og/eller resultat. Å gi tilbakemeldinger fasiliterte ikke bare engasjement og tilhørighet i teamet, men også viktige saksprosesser som koordinering og kommunikasjon. Videre har tilbakemeldinger vist seg å fremme samholdet

mellom teammedlemmer og følelsen av forpliktelse til teamet (Morgeson et al., 2010). I tillegg til å gi tilbakemeldinger kan teamledere gjennomføre orienteringsmøter (Marks et al., 2000), bidra til dialogisk kommunikasjon (Myrtveit, 2016), legge til rette for psykologisk trygghet (Carmeli et al., 2012; Edmondson, 1999) samt gripe inn i teamets arbeid (Hackman & Walton, 1986; Kane et al., 2002) for å bidra til teameffektivitet.

Det finnes altså rikelig med studier som indikerer at det er en positiv sammenheng mellom teamledelse og teameffektivitet. Teamlederen har mer makt enn de øvrige teammedlemmene, og i kraft av sin posisjon store muligheter til å påvirke teamets fungering (Yukl, 2006). Teammedlemmer er ekstra oppmerksomme på leders atferd (Lind og Tyler, 1992), og lederens handlinger og valg vil dermed ofte ha stor påvirkning på gruppens effektivitet. I tillegg er lederen ansvarlig for å definere mål og sørge for å utvikle og strukturere teamet slik at disse målene kan nås (Zaccaro et al., 2001). Teamleder vil kunne spille en stor rolle i å forme gruppens holdninger, atferd og handlinger (Garvin, Edmondson & Gino, 2008; Popper & Lipshitz, 2000). Basert på deres posisjon og påvirkningskraft vil de kunne ha en betydelig innflytelse på gruppens effektivitet.

Oppsummert er det en rekke studier som tilsier at ledere kan påvirke både saksresultater og individuell tilfredshet og læring i team. Jeg foreslår dermed at:

Hypotese 1a: Det vil være en positiv sammenheng mellom teamledelse og saksresultater i ledergrupper.

Hypotese 1b: Det vil være en positiv sammenheng mellom teamledelse og individuell tilfredshet og læring i ledergrupper.

Forholdet mellom teamledelse og kontinuerlig gruppelæring

Effektiv teamledelse er essensielt for at en ledergruppe skal lykkes med kontinuerlig gruppelæring (Edmondson, 2003), og lederens rolle i å fremme kontinuerlig gruppelæring har blitt utforsket i flere studier (Edmondson, 1999; Morgeson et al., 2010). Edmondson (2003) studerte teamlæring gjennom kvalitative og kvantitative data fra 16 tverrfaglige team. Funnene viste at teamledere kunne bidra positivt til gruppens læring av nye teknologiske systemer. De mest effektive teamlederne bidro til læring ved å motivere til endring, samt ved å fremme åpenhet og kommunikasjon. Videre har studier funnet at teamledere spiller en sentral rolle i å fungere som rollemodeller for læring (Garvin et al., 2008), designe læringsarenaer og belønne læringsatferd (Popper & Lipshitz, 2000).

TEAMLEDELSE OG TEAMEFFEKTIVITET I LEDERGRUPPER

Teamledere kan bidra til kontinuerlig gruppelæring ved å fungere som rollemodeller for læring. En studie av Garvin et al. (2008) viste at lederens atferd og holdninger hadde en positiv sammenheng med ledergruppens atferd og holdninger. Dersom teamlederen utviser læringsatferd øker sannsynligheten for at teammedlemmene vil gjøre det samme. Gjennom egen atferd og holdninger kan teamlederen påvirke ledergruppens toleranse for feil, for kritiske tilbakemeldinger og for å si ifra når det er noe man ikke forstår (Garvin et al., 2008; Popper & Lipshitz, 2000). Teamlederen sitt aktive og synlige engasjement for læring blir dermed svært viktig for at kontinuerlig gruppelæring skal forekomme (Popper & Lipshitz, 2000).

En teamleder er i en posisjon hvor han eller hun kan fasilitere teamlæring gjennom å designe læringsarenaer (Popper & Lipshitz, 2000; Yukl, 2006). Eksempler på læringsarenaer er evalueringer mot slutten av møter (after action reviews), regelmessige evalueringer av teamets fungering, orienteringsmøter, eller årlige målinger av kvaliteten på teamets prosesser og resultater (Bang & Midelfart, 2017). At teamleder setter av tid til refleksjon rundt teamets fungering er spesielt viktig i ledergrupper (Garvin et al., 2008), fordi ledergrupper ofte utsetter eller unngår slike intervensjoner grunnet den store arbeidsmengden teammedlemmene opplever (West, 2008). Teamlederen spiller dermed en særegen rolle i å sørge for at det blir satt av tid til kontinuerlig gruppelæring i ledergrupper.

Teamlederen kan også fremme kontinuerlig gruppelæring ved å gjenkjenne og belønne læringsatferd (Popper & Lipshitz, 2000). Belønningssystemet kan enten baseres på finansiell belønning (f.eks. bonus, forfremmelse med økt lønn) eller ikke-finansiell belønning (f.eks. anerkjennelse, attraktive oppgaver). Dette baserer seg på positiv og negativ forsterkning (Skinner, 1969). Positiv forsterkning øker sannsynligheten for at belønnet atferd gjentas, mens straff øker sannsynligheten for at atferd som straffes ikke gjentas (Popper & Lipshitz, 2000). Tidligere erfaringer med sammenhengen mellom læring og belønning, eller straff, vil på denne måten kunne påvirke deltakelse i fremtidig læring (Sessa & London, 2006).

Organisasjoner benytter seg av belønningssystemer for å motivere og påvirke medarbeideres atferd, noe som videre bidrar til organisasjonens effektivitet (Cohen & Bailey, 1997). Dette ble demonstrert i en studie av Unger-Aviram, Zwikael og Restubog (2013) som fant at gjenkjennende atferd fra leder hadde en direkte effekt på teameffektivitet. Eksempler på slik gjenkjennende atferd var anerkjennelse av bidrag og prestasjoner, enten rettet mot individuelle teammedlemmer eller gruppen som helhet. Når teamledere benytter seg av belønningssystemer for å påvirke teameffektivitet, er det nærliggende å tro at de kan påvirke

læringsatferd i team på samme måte. Popper og Lipshitz (2000) hevder at teamledere kan forsterke atferd som fører til gruppelæring på flere måter. Eksempelvis kan teamleder verdsette og belønne læringsatferd, anerkjenne teammedlemmer som bidrar til læring og bruke læring som et evalueringsmål i vurderingen av gruppens fungering.

Teamledere kan forbedre teammedlemmenes forståelse av suksesser og feilgrep ved å fasilitere læring i grupper (Sarin & McDermott, 2003). Sammenhengen mellom teamledelse og læring er imidlertid lite studert i ledergrupper. Det antas likevel, basert på ovennevnte ledelsesforskning, at teamlederen spiller en viktig rolle når det kommer til å fasilitere kontinuerlig gruppelæring i ledergrupper. Det foreslås dermed at:

Hypotese 2: Det vil være en positiv sammenheng mellom teamledelse og kontinuerlig gruppelæring i ledergrupper.

Forholdet mellom kontinuerlig gruppelæring og teameffektivitet

Kontinuerlig gruppelæring påvirker effektivitet i grupper som driver med beslutningstaking (Bell et al., 2012; Edmondson, Dillon & Roloff, 2007; Van Ginkel, Tindale, Van Knippenberg & Parks, 2009; West, 2012). Gruppelæring har vist seg å være positivt relatert til innovasjon (de Dreu, 2007), kreativitet (Brown & Paulus, 2002) og effektiv problemløsning (Bottger, Yetton & Guion, 1987). Kontinuerlig gruppelæring har dessuten vist seg å ha en positiv sammenheng med saksresultater (Carter & West, 1998; Maccurtain, Flood, Ramamoorthy, West & Dawson, 2010; Tjosvold, Hui & Yu, 2003) samt individuell tilfredshet og læring (Gil & Mataveli, 2017; West, 2012).

En viktig konsekvens av læring i organisasjoner er å forbedre saksresultater over tid (Argyris & Schön, 1996; Bang & Midelfart, 2017; West, 2012). For å forbedre sine saksresultater kan ledergrupper reflektere rundt tidligere feilgrep og suksesser. Slik refleksjon skaper innsikt som vil kunne bidra til bedre problemløsning (Levin & Rolfsen, 2004), og denne aktive læringsprosessen kan påvirke fremtidig prestasjon positivt gjennom endrede handlingsmønstre (Maccurtain et al., 2010).

Det er flere studier som indikerer at det er en sammenheng mellom refleksivitet – et konsept som har mange likhetstrekk med kontinuerlig gruppelæring – og saksresultater. Carter og West (1998) undersøkte prestasjonen til 19 TV-produksjonsteam over en 18-måneders periode. TV-seernes evalueringer av programmene, samt teamledernes evaluering av gruppens prestasjon ble brukt som mål på teameffektivitet. Refleksivitet ble målt gjennom

TEAMLEDELSE OG TEAMEFFEKTIVITET I LEDERGRUPPER

egenrapportering fra teammedlemmene. Et eksempel på ledd var «I vårt team tilpasser vi våre mål til skiftende omstendigheter». Refleksivitet var den faktoren som best predikerte teameffektivitet i form av saksresultater. Maccurtain et al. (2010) gjorde lignende funn i sin studie hvor de undersøkte 39 toppledergrupper og fant at refleksivitet var relatert til saksresultater. Disse studiene indikerer at det er en sterk sammenheng mellom grupperes evne til å reflektere og justere sin funksjon, og saksresultatene de oppnår.

Popper og Lipshitz (2000) undersøkte i sin studie debriefing-rutinene til Israels luftforsvar. Når pilotene kom fra et oppdrag samlet de seg i et rom for å evaluere flyvningsoppdraget med andre piloter. Dette læringstiltaket lot til å være en av hovedgrunnene til det høye prestasjonsnivået i luftforsvaret. Disse resultatene samsvarer med funn gjort av Tannenbaum og Cerasoli (2013). De gjorde en kvantitativ metaanalyse på publisert og upublisert forskning om debriefinger på team- og individnivå. Funnene viste at organisasjoner kunne forbedre prestasjon på teamnivå fra 20 til 25% ved å gjennomføre debriefinger. Disse studiene indikerer hvor stor effekt læringstiltak, som kontinuerlige debriefinger og evalueringer, kan ha på teameffektivitet i form av bedre saksresultater.

Det er ikke bare en ledergruppers faktiske læringstiltak som har en positiv effekt på saksresultater. Ledergruppens *læringsorientering* har også konsekvenser for teameffektivitet (Bunderson & Sutcliffe, 2003; Schippers et al., 2007). Bunderson og Sutcliffe (2003) undersøkte 45 ledergrupper og i hvilken grad læringsorientering førte til bedre saksresultater. Læringsorientering ble målt gjennom at teammedlemmer evaluerte hvorvidt gruppen engasjerte seg i læringsrelaterte aktiviteter, som for eksempel å ta sjansen på nye ideer. Ett år senere ble teameffektivitet målt på bakgrunn av saksresultater. Studien viste at læringsorientering predikerte prestasjon til et visst punkt. Effekten av læringsorientering på prestasjon ble imidlertid moderert av teamets tidligere prestasjon. Fokus på læring kunne ha positive konsekvenser for teameffektivitet, særlig i grupper som hadde prestert mindre bra tidligere. På den annen side kunne et overdrevet læringsfokus, i grupper som allerede presterte godt, ha negative konsekvenser for teameffektivitet.

En potensiell forklaring på hvorfor høytpresterende team dro mindre nytte av en sterk læringsorientering enn lavtpresterende team, kan være at høytpresterende team har mer å tape på å lære nye strategier – i alle fall på kortere sikt (Bunderson & Sutcliffe, 2003). Selv om læring er forbundet med forbedring, vil det å lære noe nytt ofte kunne medføre en kortsiktig nedgang i prestasjonsevne (Levinthal & March, 2003). Denne nedgangen i prestasjon har blitt kalt *investering i tap* (investment in loss; Waitzkin, 2008), ettersom det kan ta tid før

prestasjonsevnen stiger som følge av læringen. Det blir likefullt ansett som nødvendig for bedrifter som presterer bra, inkludert organisasjoner som presterer på et internasjonalt toppnivå, å hele tiden søke læring og nye løsninger for å opprettholde sin ledende posisjon (Ankersen, 2014). I Bunderson og Sutcliffe sin studie ble prestasjon målt ett år etter måling av læringsorientering. Det kan tenkes at høytpresterende team kan trenge mer enn ett år på å se forbedring etter læring av nye strategier. Det er dermed interessant å reflektere over hvorvidt Bunderson og Sutcliffe ville trukket en annen konklusjon og sett andre funn dersom de hadde inkludert repeterte målinger over flere år, som kanskje ville gitt mer tid til positive utslag av læringseffekter for høytpresterende team også.

Kontinuerlig gruppelæring har vist seg å ha en sammenheng med teammedlemmers tilfredshet (West, 2012). Evnen til å lære, og konvertere læring til praksis, skaper verdi for individer (Green, Ashton, James & Sung, 1999). Gil og Mataveli (2017) fant i sin studie at læringsprosesser hadde en positiv sammenheng med jobbtilfredshet hos ansatte. Egan, Yang og Bartlett (2004) gjorde liknende funn i sin studie, hvor en nettbasert spørreundersøkelse ble brukt til å samle inn data fra IT-arbeidere i USA. Respondentene ble bedt om å rangere organisasjonens læringskultur gjennom ulike utsagn, fra 1 (*nesten aldri*) til 6 (*nesten alltid*). Jobbtilfredshet ble kartlagt ved at respondentene sa seg enig i et utsagn på en skala fra 1 (*helt uenig*) til 7 (*helt enig*), som for eksempel «Jeg liker generelt å jobbe her». Motivasjon til å overføre læring ble målt gjennom fem ledd, som for eksempel «På jobb er jeg motivert til å bruke ny kunnskap». Resultatene viste at stor grad av læringskultur i organisasjoner hadde en positiv sammenheng med ansattes tilfredshet, samt motivasjonen for å overføre læring.

Oppsummert har refleksivitet og læringsatferd i team vist seg å være positivt relatert til teamets saksresultater (Bunderson & Sutcliffe, 2003; Carter & West, 1998; Popper & Lipshitz, 2000; Schippers et al., 2007; Tannenbaum & Cerasoli, 2013) og medlemmenes tilfredshet og læring (Egan et al., 2004; Gil & Mataveli, 2017; Green et al., 1999; Laughlin et al., 2008). Det antas at disse funnene vil ha relevans for sammenhengen mellom kontinuerlig gruppelæring og teameffektivitet i ledergrupper. Det foreslås dermed at:

Hypotese 3a: Det vil være en positiv sammenheng mellom kontinuerlig gruppelæring og saksresultater i ledergrupper.

Hypotese 3b: Det vil være en positiv sammenheng mellom kontinuerlig gruppelæring og individuell tilfredshet og læring i ledergrupper.

Kontinuerlig gruppelæring som mediator i forholdet mellom teamledelse og teameffektivitet

Teamledelse er relatert til både teameffektivitet og kontinuerlig gruppelæring (se f.eks. metaanalysen til Burke et al., 2006). Ledelse av team er særlig viktig når det foreligger en gjensidig avhengighet mellom teammedlemmene (Burke et al., 2006). I ledergrupper vil det ofte være sterk gjensidig avhengighet mellom medlemmene for å kunne løse ledergruppens oppgaver (Bang & Midelfart, 2012). Det virker dermed plausibelt at teamledelse er av sentral betydning for teameffektivitet i ledergrupper.

Som tidligere nevnt skjer ikke teamlederens påvirkning på teameffektivitet direkte, men gjennom påvirkning av andre faktorer (Hackman, 2012). Burke et al. (2006) hevder at det er nødvendig å forske på teamlæring for å utvikle forståelsen av *hva* ledere gjør for å skape og opprettholde effektive team. I denne studien vil jeg undersøke i hvilken grad kontinuerlig gruppelæring er med på å mediere effekten av teamledelse på to dimensjoner av teameffektivitet. Det er viktig å understreke at det er flere faktorer som kan forklare teamlederens påvirkning på teameffektivitet (Yukl, 2006), og at det å finne en fullstendig medieringseffekt er lite sannsynlig. Å undersøke kontinuerlig gruppelæring som en potensiell mediator vil likevel kunne bidra til å forklare noe av variansen i forholdet mellom teamledelse og teameffektivitet.

Det er grunn til å tro at kontinuerlig gruppelæring kan forklare noe av effekten teamledelse har på effektivitet i ledergrupper. Carmeli et al. (2012) undersøkte hvorvidt lederen kunne forbedre kvaliteten på strategiske beslutninger i toppledergrupper gjennom å fasilitere gruppelæring. Resultatene viste at ledere som skapte et positivt miljø for læring ved å skape tillit i gruppen og fasilitere læring av feil, hadde en positiv sammenheng med kvaliteten på strategiske beslutninger. Dette belyser lederens viktige rolle i å fasilitere læring i toppledergrupper, noe som videre kan øke kvaliteten på teamets saksresultater. Bunderson og Sutcliffe (2003) hevder dessuten at teamlederens utforming av læringsorientering i ledergrupper har klare implikasjoner for teameffektivitet. Teamledere spiller en sentral rolle i å utforme gruppens læringsorientering, samt sørge for å tilpasse den til et nivå som samsvarer med tidligere prestasjon for å fremme teameffektivitet (Bunderson & Sutcliffe, 2003; Schippers et al., 2007). Det later til at teamlederen bidrar til ledergruppens effektivitet gjennom å for eksempel påvirke gruppens læringsorientering og fasilitere læring av feil.

Å gi tilbakemeldinger er en type læringsatferd som er essensiell for at gruppelæring, og videre teameffektivitet, skal forekomme (Sessa & London, 2006). Tilbakemeldinger bidrar til

TEAMLEDELSE OG TEAMEFFEKTIVITET I LEDERGRUPPER

at gruppen mottar informasjon om prestasjon og hvorvidt de bør endre sin fungering i fremtiden. Ledergruppen kan demonstrere læring ved å reagere på denne kunnskapen (Garvin et al., 2008). Det er teamlederens ansvar å sørge for at ledergruppen får regelmessige tilbakemeldinger, og de spiller dermed en nøkkelrolle i å fasilitere læring gjennom dette virkemiddelet. At teammedlemmer mottar kontinuerlige tilbakemeldinger har videre vist seg å ha en sammenheng med teameffektivitet både i form av saksresultater (Sessa & London, 2006) samt individuell tilfredshet og læring (Morgeson et al., 2010; Sivunen, 2006).

Både teamledelse og kontinuerlig gruppelæring har vist seg å ha en sterk sammenheng med teameffektivitet, og teamledere spiller en sentral rolle i å legge til rette for kontinuerlig gruppelæring. Det antas at effektive teamledere fasiliterer kontinuerlig gruppelæring gjennom en rekke virkemidler, og at dette videre påvirker teameffektivitet i ledergrupper. Dermed foreslås følgende:

Hypotese 4a: Kontinuerlig gruppelæring vil delvis mediere effekten av teamledelse på saksresultater i ledergrupper.

Hypotese 4b: Kontinuerlig gruppelæring vil delvis mediere effekten av teamledelse på individuell tilfredshet og læring i ledergrupper.

Metode

Utvalg og prosedyre

Utvalget bestod av 215 skandinaviske ledergrupper med totalt 1332 respondenter, og responsraten var 97%. 40% av de deltakende ledergruppene ble bedt om å besvare selvrapporteringskjemaet *effect* som en del av et program for ledergruppeutvikling. De resterende 60% av ledergruppene ble bedt om å respondere som deltakere i et forskningsprosjekt. Etter datainnsamlingen fikk alle deltakende ledergrupper en skriftlig tilbakemelding tilsendt via e-post. Tilbakemeldingen var basert på ledergruppens resultater og inneholdt skårene fra selvrapporteringskjemaet.

Av respondentene var 44,9% av kvinner og 55% menn, mens to respondenter ikke oppga kjønn. De deltakende ledergruppene var norske ($n = 135$) og danske ($n = 80$). Alle teamene ble kategorisert i et av tre organisatoriske nivåer: toppledergrupper (24,7%), ledergrupper på mellomnivå (35,3%) og ledergrupper på lavere nivå (40%). Av ledergruppene var 50% i statlig eller kommunal sektor, mens 50% var fra privat sektor eller offentlige

TEAMLEDELSE OG TEAMEFFEKTIVITET I LEDERGRUPPER

foretak. Ledergruppene varierte i størrelse fra tre til 23 medlemmer. Gjennomsnittsstørrelsen var syv, og majoriteten av ledergruppene bestod av mellom fire og seks medlemmer.

Datainnsamlingen ble gjennomført mellom januar 2012 og desember 2014, som en del av forskningsprosjektet «Effektive ledergrupper» ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo. Respondentene som besvarte *effect* har gitt samtykke til at dataene benyttes i forskningsøyemed. Dette forskningsprosjektet ble innmeldt og godkjent av NSD.

Måleinstrumenter

Studien benyttet seg av datasett fra *effect*. *effect* er et elektronisk selvrapporteringskjema om effektivitet i ledergrupper, utviklet av Bang og Midelfart (2012). Skjemaet består av totalt 27 skalaer, og er et resultat av en omfattende evaluering av internasjonal forskning på team siden 1970, samt forfatterens egen forskning på ledergrupper. Skalaene i *effect* har to til syv spørsmål, skåret på en syvpunkts likert-skala fra 1 (*helt uenig*) til 4 (*verken enig eller uenig*) til 7 (*helt enig*). Spørreskjemaet ble sendt ut til alle deltakere per e-post, med én ukes svarfrist. Totalt svarer respondentene på 124 spørsmål. Denne studien brukte kun fire skalaer fra *effect*: kontinuerlig gruppelæring, teamledelse, saksresultater (satt sammen av underdimensjonene generelle saksresultater og beslutningskvalitet) samt individuell tilfredshet og læring. De fire målene er beskrevet under, og leddene som tilhører de ulike skalaene finnes i Appendiks 1.

Reliabiliteten til skalaene ble estimert på individuelt nivå ved Cronbachs alfa. Alfa for de fire variablene i denne studien passerte det anbefalte cut-off kriteriet på $\alpha \geq ,70$ (DeVellis, 2016).

Kontinuerlig gruppelæring. Kontinuerlig gruppelæring er definert som i hvilken grad ledergruppen regelmessig diskuterer og evaluerer suksesser og feilgrep, og gjør nødvendige endringer for å øke teamets effektivitet. Kontinuerlig gruppelæring måles som en kontinuerlig variabel og består av fire ledd. Leddene er basert på arbeidet til Argyris og Schön (1996) og forskningen til blant andre Edmondson (1999) og West et al. (1996). Estimert reliabilitet for skalaen var ,81.

Teamledelse. Effektiv teamledelse er definert som i hvilken grad en teamleder gjør det som er nødvendig for å øke ledergruppens effektivitet. Teamledelse måles som en kontinuerlig variabel med fem ledd på en syvpunkts likert-skala. Estimert reliabilitet for skalaen var ,93.

Individuell tilfredshet og læring. Individuell tilfredshet og læring blir målt gjennom fem ledd. Leddene er basert på arbeidet til Hackman (2002) om teammedlemmers tilfredshet,

og handler om hvorvidt medlemskapet i gruppen bidrar positivt til læring og tilfredshet for enkeltmedlemmene. Basert på denne beskrivelsen av teammedlemmers tilfredshet har Bang og Midelfart (2012) utarbeidet en skala som måler individuell tilfredshet og læring. Estimert reliabilitet for skalaen var ,86.

Saksresultater. Saksresultater måles gjennom åtte ledd som er basert på Hackman (2002) og Wageman et al. (2008) sitt arbeid. Skalaen måler generelle saksresultater og beslutningskvalitet. Gode saksresultater innebærer at medlemmene opplever at de lykkes med sitt arbeid, at resultatene skaper merverdi for organisasjonen og at beslutningene er av høy kvalitet. Estimert reliabilitet for skalaen var ,89.

Analyser

I denne oppgaven undersøkte jeg forholdet mellom teamledelse og teameffektivitet. Det ble utført forhåndsanalyser for frekvenstillinger, indre konsistens, normalfordeling, forekomst av uteliggere, gjennomsnitt og standardavvik. Mål for normalitet og linearitet ble kalkulert for alle variablene. For å undersøke bivariate sammenhenger mellom variablene ble lineær regresjonsanalyse og korrelasjonsanalyser (Pearsons r) utført (Howell, 2012). Makrotillegget "PROCESS" av Preacher og Hayes (2004) for SPSS ble brukt for å estimere direkte og indirekte effekter i medieringsanalysen. Signifikanstesting av effektene ble gjennomført ved *bootstrapping* (gjentatte tilfeldige utvalg). Alle analysene ble utført ved bruk av IBM SPSS v25.

Aggregering av data

Et gruppefenomen kan måles gjennom aggregering av individdata. *effect* består i utgangspunktet av selvrapporteringer om teamprestasjon fra de individuelle teammedlemmene. I denne oppgaven var jeg interessert i sammenhenger mellom fenomener på gruppenivå. For å utforske disse sammenhengene måtte dataene aggregeres fra individnivå til gruppenivå. Gjennomsnittet av de individuelle gruppemedlemmenes skåre ble til en teamskåre ved hvert mål, og disse teamskårene ble benyttet i analysene.

Variablene i *effect* er designet for slik aggregering av data. Utsagnene i spørreskjemaet presenteres som observasjoner av ledergruppen, ikke hvordan individer oppfatter seg selv i det personlige forholdet med andre teammedlemmer. Et eksempel på et slikt utsagn er det andre spørsmålet i skalaen om kontinuerlig gruppelæring: «Vi evaluerer hvor fornøyde vi er med resultatene vi skaper i ledergruppen». Dette skiller seg fra en tenkt påstand som en mer individuelt orientert: «Jeg evaluerer hvor fornøyd jeg er med resultatene vi skaper i ledergruppen». Ved at skalaene er gruppeorienterte måles respondentens opplevelse av

kontinuerlig gruppelæring i gruppen, og ikke individets personlige fokus på læring.

Respondentene fremstår på denne måten som observatører av gruppeprosesser.

I denne studien var jeg interessert i å beskrive og forstå samvariasjon i fenomener på gruppenivå. For statistisk rettferdiggjøring av aggregerte data ble det estimert hvor mye av variablenes totale varians som kunne tilskrives variasjon mellom grupper. Grad av varians mellom ledergruppene ble undersøkt gjennom en enveis ANOVA, som benyttes dersom man ønsker å sammenligne gjennomsnittsskårer ved en kontinuerlig variabel når man har en eller flere grupper (Pallant, 2013). Georgopoulos (1986) anbefaler at eta squared-koeffisienter bør overstige ,20 for at det skal være nok variasjon i skårene til å kunne aggregere til gruppenivå. Variansen mellom ledergruppene var tilstrekkelige med eta squared-koeffisienter på $\eta^2 = ,36$ for teamledelse, $\eta^2 = ,33$ for kontinuerlig gruppelæring, $\eta^2 = ,31$ for individuell tilfredshet og læring samt $\eta^2 = ,37$ for saksresultater. Dermed kunne for eksempel 36% av variasjonen i teamledelse og 33% av variasjonen i kontinuerlig gruppelæring forklares ved forskjeller mellom ledergrupper.

Et premiss for å anvende gruppeskårer er tilstedeværelse av konsistens mellom de individuelle skårene i hver enkelt gruppe. Det må være et visst nivå av enighet mellom de individuelle respondentene som utgjør ledergruppen. Hvis enigheten mellom teammedlemmene regnes som for lav kan ikke aggregering statistisk rettferdiggjøres. For å kalkulere enighet mellom respondentene benyttet jeg r_{wg} (Biemann, Cole & Voelpel, 2012). r_{wg} er et mål på forholdet mellom den observerte variansen og den forventede variansen dersom det foreligger ingen enighet mellom respondentene. r_{wg} -skårer varierer fra 0 til 1 og kan tolkes som proporsjonal redusering i feilvariens (LeBreton & Senter, 2008).

For å avgjøre hvorvidt det var tilstrekkelig grad av enighet mellom de individuelle respondentene ble r_{wg} -verdien sammenlignet med en grenseverdi. James, Demaree og Wolf (1984) foreslår at ,70 er en slik grenseverdi. Dette cut-off-kriteriet har imidlertid blitt kritisert for å være vilkårlig (LeBreton, Burgess, Kaiser, Atchley & James, 2003). Biemann et al. (2012) hevder at cut-off-kriteriet for r_{wg} -verdier bør vurderes ut ifra hvilken type forskning som blir gjort. De foreslår at r_{wg} -verdier bør ses på fra et kontinuum hvor ,00 - ,33 = «fravær av enighet», ,31 - ,50 er «svak enighet», ,51 - ,70 = «moderat enighet», ,71 - ,90 = «sterk enighet» og ,91 - 1,00 = «veldig sterk enighet». Aggregeringsskårer brukt i for eksempel rekruttering eller forfremmelsesprosesser bør ha sterk enighet (Biemann et al., 2012). For forskningsformål hvor man ser på en generell trend på tvers av team, påpeker Biemann et al. (2012) at det være tilstrekkelig med moderat enighet. I denne studien ble moderat enighet på

,50 ansett som en tilstrekkelig grenseverdi, ettersom det var forventet en viss varians i individuelle persepsjoner om teamprosesser og utfall.

I et utvalg bestående av flere grupper er det sannsynlig at noen grupper vil ha et høyere nivå av enighet enn andre. Grupper med lavere nivå av enighet burde ikke nødvendigvis ekskluderes fra datasettet (Biemann et al., 2012). Selv om nivået av enighet i gruppen er lavt kan disse gruppene bidra med viktig materiale for dataanalysene. Den observerte variansen kan skyldes naturlig varians mellom gruppene, og ikke nødvendigvis målefeil. For å bestemme hvorvidt grupper med lavt nivå av enighet skal inkluderes eller ekskluderes, kan to tilnærminger benyttes. Biemann et al. (2012) oppfordrer til å utføre sensitivitetsanalyser, som både inkluderer og ekskluderer team med lav enighet, og sammenligne resultatene. Dersom de to analysene ikke skiller seg nevneverdig fra hverandre kan team med lav enighet inkluderes i utvalget. Den andre tilnærmingen man kan bruke er å kalkulere r_{wg} -verdier for alle team, og undersøke om disse verdiene overskrider cut-off-kriteriet på ,70 (LeBreton & Senter, 2008). Hvis en høy prosentandel av disse skårene er over ,70 bør ingen av gruppene med lav enighet fjernes. Ved bruk av denne tilnærmingen for bestemmelse av interrater-enighet bør gjennomsnittsskåren av r_{wg} være over cut-off-kriteriet, som for denne studien er satt til ,50 (moderat nivå av enighet eller over). Skårer for r_{wg} finnes i Tabell 1.

Til slutt, for å rettferdiggjøre bruk av observatørbaserte data, bør observasjonene være reliable. For å estimere reliabilitet ble ICC(2) (*intra-class correlation coefficient*) kalkulert i tråd med anbefalinger fra Biemann et al. (2012). ICC(2) tar både variansen *innad* i hvert team og variansen *mellom* vært team i betraktning. Forenklet kan ICC(2) beskrives som hvor sterkt opplevelsene til hvert teammedlem samsvarer med opplevelsene til øvrige teammedlemmer. Dette tillater å kartlegge konsistensen til opplevelsene innad i en gruppe, ved et gitt mål i datasettet. Som for r_{wg} -skårer har cut-off kriteriet for ICC(2) blitt debattert. Cicchetti (1994) foreslår følgende reliabilitetsnivå: <,40 = «dårlig», ,40-,59 = «moderat», ,60-,74 = «godt» og ,75-1,00 = «utmerket». I følge Lance et al. (2006) bør formålet og naturen til forskningen tas i betraktning. LeBreton et al. (2003) foreslår imidlertid at det ofte vil være lavere verdier av ICC(2) for organisasjonsforskning. Dette kan være et resultat av begrensninger i målet for visse variabler, fremfor individuelle respondenters uenighet. Ettersom dette angår denne studien ble cut-off-kriteriet på ,50 brukt. For reliabilitetsmål som Cronbachs alfa er det anbefalte cut-off-kriteriet på ,70 (DeVellis, 2016). På bakgrunn av de nevnte kriteriene ble det

TEAMLEDELSE OG TEAMEFFEKTIVITET I LEDERGRUPPER

regnet som rettfærdiggjort å aggregere data fra individnivå til gruppenivå, og de aggregerte dataene ble vidare brukt i analysene.

Tabell 1

Cronbachs alfa, gjennomsnittlig r_{wg} , ICC(2) og η^2 for alle skalaer

Variabel	Alfa	r_{wg}	ICC(2)	η^2
Teamledelse	,93	,63	,64	,36
Kontinuerlig gruppelæring	,81	,53	,60	,33
Individuell tilfredshet og læring	,86	,62	,58	,31
Saksresultater	,89	,74	,68	,37

Kontrollvariabler

Hvor effektiv en ledergruppe er, og hvilke resultater de har forutsetninger for å skape, vil avhenge av ledergruppens sammensetning (Bang & Midelfart, 2012). For at effektene av en slik sammensetning ikke skal påvirke resultatene i denne studien ble det kontrollert for to variabler i analysene: ledergruppens størrelse og nivå. Disse ble valgt som kontrollvariabler fordi de tidligere har blitt relatert til teamprosesser og teameffektivitet (Edmondson, 1999; Karau & Williams, 1997).

Større grupper fører med seg flere negative gruppeeffekter som kan ha negativ påvirkning på teameffektivitet (Haleblian & Finkelstein, 1993). Eksempler på slike negative gruppeeffekter er *prosesstap* og *sosial unnasluntring*. Prosesstap er et fenomen som beskriver tendensen til at produktiviteten synker når gruppestørrelsen øker (Kravitz & Martin, 1986; Steiner, 1972). Sosial unnasluntring er et fenomen som er relatert til prosesstap, ved at individer har en tilbøyelighet til å bidra mindre i grupper sammenlignet med når de arbeider individuelt (Harkins, Latané & Williams, 1980). En forklaring på sosial unnasluntring er at individuell innsats blir vanskeligere å identifisere i en stor gruppe, noe som kan svekke motivasjonen til å bidra fordi man er én av mange. Jo større gruppen er, desto høyere er sannsynligheten for at teammedlemmer er «gratispassasjerer» i gruppen (Bang & Midelfart, 2012). Et typisk eksempel på sosial unnasluntring er å unnlate å bidra aktivt ved gruppemøter, og heller svare på tekstmeldinger. I dette utvalget varierer ledergruppenes størrelse fra tre til 23 teammedlemmer. Grunnet den store variasjonen i teamstørrelse og påviste negative

TEAMLEDELSE OG TEAMEFFEKTIVITET I LEDERGRUPPER

gruppeneffekter, ble effekten av teamstørrelse kontrollert for i analysene.

Ledergruppene i utvalget var fordelt over tre ulike nivåer i organisasjonen. Forskning tilsier at ledergrupper på lavere nivå skiller seg fra toppledergrupper. Toppledergrupper har mer ansvar og tydeligere maktposisjon enn ledergrupper på lavere nivåer, noe som videre kan påvirke prestasjon og effektivitet (Floyd & Lane, 2000; Simsek, Veiga, Lubatkin & Dino, 2005). Kunnskap og innsikt i organisasjonen vil også variere på bakgrunn av nivå (Floyd & Lane, 2000). Toppledergrupper kan for eksempel sitte på en annen type innsikt enn ledergrupper på lavere nivåer i organisasjonen. Det virker plausibelt at disse karakteristikkene kan påvirke ledergruppens effektivitet og prosesser. På bakgrunn av tidligere forskning ble dermed ledergruppens nivå også inkludert som kontrollvariabel i analysene.

Resultater

Gjennomsnitt, standardavvik og bivarierte korrelasjoner for alle variablene i studien er presentert i Tabell 2.

Tabell 2

Gjennomsnitt, standardavvik og bivarierte korrelasjoner for variablene i studien

Variabel	M	SD	1	2	3	4	5	6
1. Nivå	2,15	,79	-					
2. Teamstørrelse	7,37	3,78	-,22**	-				
3. Teamledelse	5,39	,82	,09	-,13	-			
4. Kontinuerlig gruppelæring	4,23	,88	,05	-,11	,51**	-		
5. Individuell tilfredshet og læring	5,41	,76	,07	-,24**	,71**	,50**	-	
6. Saksresultater	5,23	,62	,15*	-,39**	,76**	,54**	,76**	-

* $p \leq ,05$, ** $p \leq ,01$

For å undersøke de potensielle effektene av ledergruppens størrelse og nivå, ble sammenhengen mellom alle variablene i studien undersøkt i en korrelasjonsanalyse. Resultatene er presentert i Tabell 2. Nivå i organisasjonen viste en svak korrelasjon med saksresultater, noe som indikerer at ledergrupper på lavere nivåer kan ha en tendens til å

TEAMLEDELSE OG TEAMEFFEKTIVITET I LEDERGRUPPER

oppleve bedre saksresultater enn ledergrupper på høyere nivåer¹. Ledergruppens størrelse korrelerer signifikant negativt med saksresultater og individuell tilfredshet og læring. Grunnet de signifikante korrelasjonene ledergruppens nivå og teamstørrelse har til enkelte av variablene i studien ble de benyttet som kontrollvariabler i regresjons- og bootstrapanalysene.

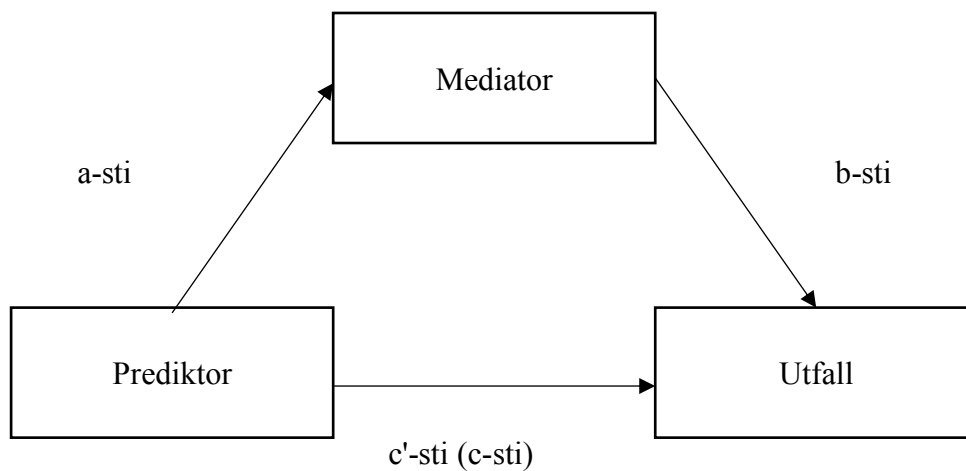
I Hypotese 1a og 1b foreslo jeg et positivt forhold mellom teamledelse og de to utfallsvariablene: saksresultater samt individuell tilfredshet og læring. Analysene viser en signifikant positiv korrelasjon mellom teamledelse og de to målene på teameffektivitet. Den bivariate korrelasjonen mellom teamledelse og saksresultater var $r = ,76$ ($p \leq ,01$), og mellom teamledelse og individuell tilfredshet og læring var den bivariate korrelasjonen $r = ,71$ ($p \leq ,01$). Etter å ha kontrollert for ledergruppens nivå og størrelse er de partielle korrelasjonene henholdsvis $r = ,76$ ($p \leq ,01$) og $r = ,71$ ($p \leq ,01$). Hypotese 1a og 1b støttes dermed.

Hypotese 2 foreslo en positiv sammenheng mellom teamledelse og kontinuerlig gruppelæring. De to variablene hadde en signifikant bivariat korrelasjon på $r = ,51$ ($p \leq ,01$). Den partielle korrelasjonen da nivå og størrelse ble kontrollert for var $r = ,51$ ($p \leq ,01$). Hypotese 2 støttes.

I Hypotese 3a og 3b foreslo jeg en positiv sammenheng mellom kontinuerlig gruppelæring og teameffektivitet. Analysene viser en positiv sammenheng mellom kontinuerlig gruppelæring og saksresultater $r = ,54$ ($p \leq ,01$), samt kontinuerlig gruppelæring og individuell tilfredshet og læring $r = ,50$ ($p \leq ,01$). Forholdet endret seg ikke da nivå og størrelse ble kontrollert for: kontinuerlig gruppelæring og saksresultater, $r = ,54$ ($p \leq ,01$) samt kontinuerlig gruppelæring og individuell tilfredshet og læring, $r = ,50$ ($p \leq ,01$). Hypotese 3a og 3b støttes.

For å undersøke Hypotese 4a og 4b har jeg valgt å benytte meg av Baron og Kenny (1986) sin firestegsmodell for mediering, samt Preacher og Hayes (2004) sitt PROCESS-makrotilllegg i SPSS. Hypotese 4a og 4b predikerte at kontinuerlig gruppelæring delvis ville mediere effekten av teamledelse på teameffektivitet, både saksresultater og individuell tilfredshet og læring. Ifølge Baron og Kennys modell må fire steg forekomme for at man kan vise til en medieringseffekt. Stegene er visuelt fremstilt i Figur 1.

¹ Nivå i organisasjonen er kodet som 3 = ledergrupper på lavere nivå, 2 = ledergrupper på midterste nivå og 1 = topledergrupper.



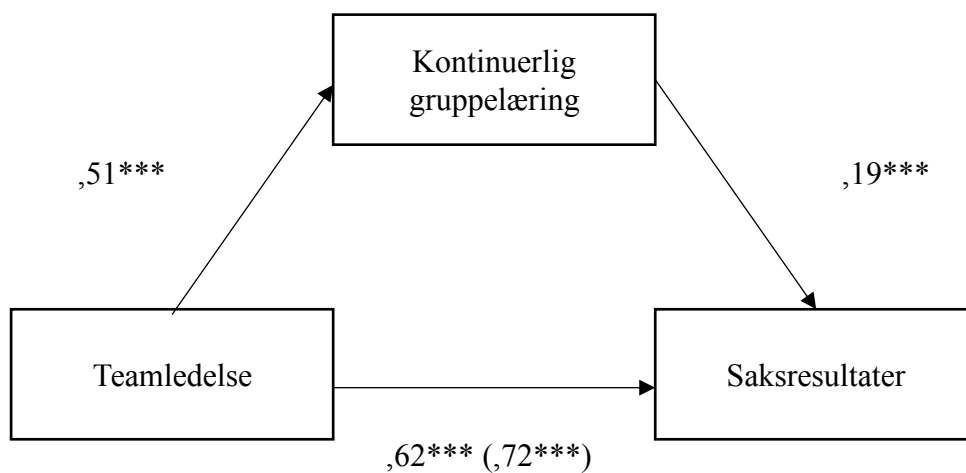
Figur 1. Illustrasjon av firestegsmodellen for mediering av Baron og Kenny (1986)

I første steg er det nødvendig å demonstrere et signifikant forhold mellom prediktorvariabelen og utfallsvariabelen, illustrert som c-sti i Figur 1. I andre steg må det være et signifikant forhold mellom prediktorvariabelen og mediatoren, illustrert som a-sti i Figur 1. I tredje steg må det være et signifikant forhold mellom mediatoren og utfallsvariabelen, når man kontrollerer for prediktorvariabelen (illustrert ved b-sti i Figur 1). For å kunne påvise en medieringseffekt må det i fjerde steg være en betydelig reduksjon i forholdet mellom prediktorvariabelen og utfallsvariabelen, når man kontrollerer for mediatoren (illustrert som sti c' i Figur 1). Sammenhengen kan enten forsvinne fullstendig (full mediering) eller reduseres (delvis mediering). Baron og Kenny (1986) sin firestegs-modell for mediering har imidlertid blitt kritisert. Kritikken handler hovedsakelig om at firestegsmodellen inneholder noen unødvendige steg og mangler signifikanstesting for indirekte effekter (Hayes, 2009). Det er også vanskelig å avgjøre om det er betydelig reduksjon i forholdet mellom prediktor og kriterievariabel utelukkende basert på disse fire trinnene. Bootstrapping (Preacher & Hayes, 2004) ble benyttet for å signifikansteste de indirekte effektene i medieringsmodellen. Bootstrapping er en ikke-parametrisk prosedyre som baseres på tilfeldige gjentatte uttrekk og tilbakelegging av data, typisk gjentatt fra 1000 til 1500 ganger (Field, 2013).

Hypotese 4a predikerte at kontinuerlig gruppelæring ville mediere sammenhengen mellom teamledelse og saksresultater. Steg 1 og 2 i Baron og Kenny sin firestegmodell ble oppfylt. Steg 3 ble også oppfylt, det var et signifikant forhold mellom kontinuerlig gruppelæring og saksresultater når teamledelse ble kontrollert for, $r = ,19$ ($p \leq ,01$). Når det ble kontrollert for kontinuerlig gruppelæring, ble det en svak endring i sammenhengen

TEAMLEDELSE OG TEAMEFFEKTIVITET I LEDERGRUPPER

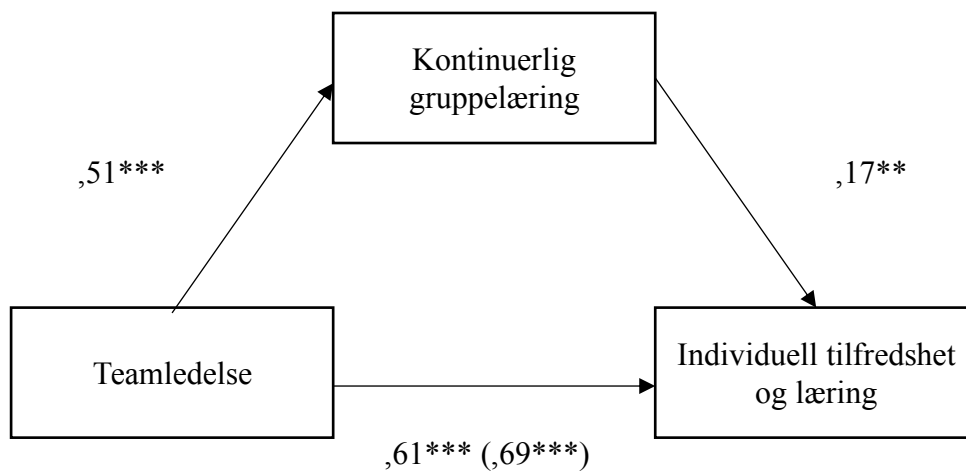
mellom teamledelse og saksresultater, fra $\beta = ,72$ ($p \leq ,001$), til $\beta = ,62$ ($p \leq ,001$). Forholdet mellom teamledelse og saksresultater var fortsatt signifikant, noe som vil si at en fullstendig medieringseffekt ikke var tilstede. Bootstrapanalysen viste imidlertid en svak indirekte effekt av teameffektivitet på saksresultater, $B = ,08$, $LLCI = ,0384$ og $ULCI = ,1372$. LLCI og ULCI representerer nedre og øvre grense for et 95% konfidensintervall. Resultatene indikerer at Hypotese 4a kan støttes, da analysene viser en svak delvis mediering og dermed en indirekte effekt. Effekten av teamledelse på saksresultater reduseres noe når kontinuerlig gruppelæring legges inn i modellen.



** $p < ,01$, *** $p < ,001$

Figur 2. Effekten av teamledelse på saksresultater gjennom kontinuerlig gruppelæring

Det ble funnet lignende resultater for Hypotese 4b, som predikerte at kontinuerlig gruppelæring ville mediere sammenhengen mellom teamledelse og individuell tilfredshet og læring. Steg 1, 2 og 3 ble også oppfylt. Når det ble kontrollert for kontinuerlig gruppelæring var det en svak reduksjon i forholdet mellom teamledelse og individuell tilfredshet og læring fra $\beta = ,69$ ($p \leq ,001$), til $\beta = ,61$ ($p \leq ,001$). Effekten av teamledelse på individuell tilfredshet og læring forble signifikant. Bootstrapanalysen ble gjennomført og viste en svak indirekte effekt av teamledelse på teameffektivitet ved $B = ,08$, $LLCI = ,0344$ og $ULCI = ,1434$, med konfidensintervall satt ved 95%. Resultatene indikerer at Hypotese 4b kan støttes da effekten av teamledelse på individuell tilfredshet og læring reduseres noe når kontinuerlig gruppelæring legges til i modellen.



** $p < ,01$, *** $p < ,001$

Figur 3. Effekten av teamledelse på individuell tilfredshet og læring gjennom kontinuerlig gruppelæring

Diskusjon

Formålet med denne studien var å utforske sammenhengen mellom teamledelse, kontinuerlig gruppelæring og teameffektivitet i ledergrupper. Mer spesifikt ønsket jeg å undersøke hvorvidt kontinuerlig gruppelæring delvis ville mediere effekten av teamledelse på teameffektivitet. Teameffektivitet ble undersøkt med basis i to dimensjoner: saksresultater samt individuell tilfredshet og læring. Resultatene viste at teamledelse var positivt assosiert med både teameffektivitet og kontinuerlig gruppelæring. Kontinuerlig gruppelæring var positivt relatert til begge dimensjonene av teameffektivitet. Videre viste resultatene at kontinuerlig gruppelæring kun kan forklare en liten del av effekten teamledelse hadde på teameffektivitet.

Forskningsfunnene indikerer at det er en sterk sammenheng mellom teamledelse og effektivitet i ledergrupper. Jo mer effektiv teamledelse en ledergruppe opplever, desto større er sannsynligheten for at gruppen opplever bedre effektivitet – både i form av saksresultater og individuell tilfredshet og læring. Dette er i tråd med tidligere forskning som har undersøkt sammenhengen mellom ledelse og effektivitet i andre typer team enn ledergrupper (f.eks. Braun et al., 2013; Morgeson et al., 2010). Denne oppgaven bidrar til å øke forståelsen av forholdet mellom teamledelse og teameffektivitet i ledergrupper, fra et funksjonelt ledelsesperspektiv.

TEAMLEDELSE OG TEAMEFFEKTIVITET I LEDERGRUPPER

Videre viser resultatene en sterk sammenheng mellom teamledelse og kontinuerlig gruppelæring. Jo mer effektiv teamledelse gruppen opplever, desto større er sannsynligheten for at gruppen opplever en høyere grad av kontinuerlig gruppelæring. Dette er i tråd med tidligere forskning som har utforsket sammenhengen mellom ledelse og læring i team (f.eks. Edmondson, 1999; Popper & Lipshitz, 2000). Dette er imidlertid en sammenheng som er lite studert i ledergrupper. Funnene bidrar således til å utvikle forståelsen av forholdet mellom teamledelse og kontinuerlig gruppelæring i ledergrupper, et kunnskapsområde Burke et al. (2006) fremhever som mangelfullt.

effect sin operasjonalisering av de to variablene, teamledelse og kontinuerlig gruppelæring, kan tilsi at det bør være en sammenheng mellom dem. Eksempelvis er et ledd i spørreskjemaets del om teamledelse «Lederen vår bidrar til å skape et trygt klima i ledergruppen, hvor vi åpent kan diskutere det vi mener er viktig», mens et reversert ledd i delen om kontinuerlig gruppelæring er «Vi diskuterer sjelden hvordan vi fungerer som ledergruppe». Basert på disse leddene gir det mening at effektiv lederatferd, som å bidra til et trygt klima for diskusjoner, vil henge sammen med grad av kontinuerlig gruppelæring. Man kan tenke seg at teamledere som skaper et trygt klima, hvor teammedlemmene opplever at de kan diskutere det de mener er viktig, vil øke sannsynligheten for at ledergruppen diskuterer rundt egen fungering. Dette er konsistent med Edmondson (1999) sine funn som viste at lederen spilte en essensiell rolle i å bidra til å skape et trygt klima i ledergruppen og la på denne måten til rette for kontinuerlig gruppelæring.

Kontinuerlig gruppelæring hadde også en positiv sammenheng med begge dimensjonene av teameffektivitet. Jo mer ledergruppen fokuserer på, og engasjerer seg i, kontinuerlig gruppelæring, desto større er sannsynligheten for at ledergruppen opplever høyere grad av teameffektivitet. Selv om sammenhengen mellom læring og teameffektivitet er mye studert i for eksempel produksjonsteam (Carter & West, 1998) og hos team av piloter (Popper & Lipshitz, 2000; Tannenbaum & Cerasoli, 2013), er det få studier som har undersøkt denne sammenhengen i ledergrupper. Denne studien bidrar dermed til forskningsfeltet ved å demonstrere en sterk sammenheng mellom kontinuerlig gruppelæring og to dimensjoner av teameffektivitet i ledergrupper.

Tidligere forskning har funnet at ledergrupper som diskuterer, og eventuelt justerer, sin fungering er mer effektive enn de som ikke gjør det (f.eks. Bell et al. 2012; Dillon & Roloff, 2007). Funnene i min studie gir også mening basert på operasjonaliseringen av kontinuerlig gruppelæring og teameffektivitet. Det virker plausibelt at ledd som «Hvis vi

TEAMLEDELSE OG TEAMEFFEKTIVITET I LEDERGRUPPER

oppdager at vi kan fungere mer effektivt som ledergruppe, gjør vi endringer i måten vi arbeider på» (kontinuerlig gruppelæring), bør ha en sammenheng med ledd som «Ledergruppen vår lykkes svært godt med arbeidet sitt» (saksresultater). At grupper som justerer sin fungering opplever bedre saksresultater er i tråd med tidligere forskning gjort på andre typer team (f.eks. Carter & West, 1998; Maccurtain et al., 2010). I tillegg virker det rimelig å anta at læring på gruppenivå kan overføres til et individuelt nivå, ved at ledergrupper som reflekterer rundt tidligere suksesser og feilgrep (kontinuerlig gruppelæring), kan bidra til å utvikle fagkompetansen til de enkelte teammedlemmene (individuell tilfredshet og læring). At slike læringsprosesser har en sammenheng med individuell tilfredshet er i tråd med tidligere forskning (Egan et al., 2004; Gil og Mataveli, 2017).

I denne oppgaven argumenterte jeg for at kontinuerlig gruppelæring kunne mediere sammenhengen mellom teamledelse og teameffektivitet. Resultatene viste en delvis, men svak, medieringseffekt. Den svake medieringseffekten viser at kontinuerlig gruppelæring kun kan forklare en liten del av effekten teamledelse har på teameffektivitet. Så vidt meg bekjent er dette den eneste studien som har undersøkt kontinuerlig gruppelæring som mediator i forholdet mellom teamledelse og teameffektivitet i ledergrupper. Studien bidrar i så måte til økt forståelse av hvordan teamledere bidrar til økt effektivitet i ledergrupper, ved at kontinuerlig gruppelæring er en svakere forklaringsvariabel enn forventet.

Gitt mangelen på studier som undersøker tilsvarende medieringseffekter bør man trekke konklusjoner med varsomhet. Mer forskning vil være nyttig for å si noe konkret om hvordan teamledere bidrar til økt teameffektivitet. Likevel kan den svake medieringseffekten som ble funnet gi grobunn for å spørre: Er det grunn til å tro at kontinuerlig gruppelæring egentlig ikke er en essensiell del av teamlederes påvirkning på effektivitet i ledergrupper? Kan det være at ledergrupper, til tross for å gi uttrykk for at læring er viktig, egentlig ikke bruker særlig mye tid og handling på å fremme læring? Den spede forskningen om ledergrupper gjør det vanskelig å besvare slike spørsmål. Forskning på organisasjonslæring generelt gir imidlertid grunn til å tro at sammenhengen mellom uttrykt læring og faktisk læring kan være mer kompleks enn at det ene nødvendigvis medfører det andre.

Sarin og McDermott (2003) påpeker at flere bedrifter viser mangelfull evaluering etter utvikling av nye produkter, og at de derfor går glipp av muligheter til å lære av både suksess og feil. Videre hevder Cannon og Edmondson (2005) at de fleste organisasjoner uttrykker enighet om at det å lære fra feilgrep er viktig, men at organisasjoner faktisk lærer av sine feil er sjeldnere. Selv selskaper som har investert store summer i læring sliter med å iverksette

kontinuerlige aktiviteter som fasiliterer læring fra feil. De argumenterer videre for at de fleste ledere undervurderer *sosiale barrierer* for å lære fra feilgrep. Å bli positivt ansett av andre, spesielt de man jobber kontinuerlig med, er en sterk fundamental lyst, og mange kan tro at det å avsløre egne feilgrep vil sette egen anseelse på spill. Cannon og Edmondson hevder faktisk at ledere har spesielt god grunn til å distansere seg selv fra feilgrep ettersom organisasjoner belønner suksess. Det at man har en lederstilling betyr ikke nødvendigvis at man har en bedre evne til å lære av egne feil. Skal vi tro Finkelstein (2003) sin studie av over 50 virksomheter, kan man spekulere i det motsatte. De fant at jo høyere ansatte var i ledelseshierarkiet, desto større var tendensen til å unnskyldte egne feil og fremheve egen suksess. Mange organisasjoner har lite toleranse for – og straffer – feilgrep. Selv i de mest tolerante organisasjoner belønner ikke ledere læringsatferd, som for eksempel å gjenkjenne egne feil (Cannon & Edmondson, 2003). Bang (2012) undersøkte norske toppledergrupper og hva som hindrer teammedlemmene i å si ifra i møter dersom kommunikasjonen sporer av eller om noe er uklart. Studien viste blant annet at teammedlemmene mente at det å si ifra kunne ha potensielle negative konsekvenser for dem selv eller andre.

Oppsummert virker det plausibelt at barrierer som kan stå i veien for å vektlegge læring, kan få ledere til å vektlegge andre former for virkemidler i påvirkningen av effektivitet. Det kan med andre ord være andre mediatorer enn kontinuerlig gruppelæring som vil forklare en større andel av hva teamledere gjør for å bidra til effektivitet i ledergrupper. En fullstendig diskusjon av slike potensielle mediatorer er utenfor denne oppgavens omfang. Å legge til rette for psykologisk trygghet kan imidlertid være et eksempel på et slikt virkemiddel, da flere studier understreker lederens rolle i å legge til rette for en trygg kontekst. Carmeli et al. (2012) sin studie viser for eksempel at toppledere kan forbedre kvaliteten på strategiske avgjørelser i toppledergrupper ved blant annet å forme en kontekst av tillit. Tilsvarende har Edmondson (1999) funnet at når ledere oppmuntrer til åpen kommunikasjon føler teammedlemmer seg trygge til å uttrykke sine synspunkter fritt. Dette er igjen forbundet med teameffektivitet (Edmondson, 1999). Fremtidig forskning vil kunne bidra til økt forståelse av forholdet mellom teamledelse og teameffektivitet gjennom å undersøke andre potensielle mediatorer.

Praktiske implikasjoner

Funnene i denne studien har nyttige praktiske implikasjoner for arbeidet i ledergrupper. Studien bidrar til forståelsen av sammenhengen mellom teamledelse,

kontinuerlig gruppelæring og teameffektivitet. Dette kan være nyttig kunnskap i en anvendt kontekst.

Resultatene i denne studien indikerer at det er en klar sammenheng mellom teamledelse og kontinuerlig gruppelæring i ledergrupper, som videre har sammenheng med teameffektivitet. Organisasjoner og ledere bør oppmuntre teamledere til å sette læring på agendaen i teamets daglige fungering. Teamledere kan sette av tid til læring ved å gi tilbakemeldinger til ledergruppen, sette av tid til evalueringer samt oppmuntre til å reflektere rundt egen fungering i det daglige. Dette kan være nyttig kunnskap i utformingen av for eksempel lederutviklingsprogrammer, som kan formidle teamlederens sentrale rolle i å fasilitere læringsprosesser. Det kan også være viktig at organisasjoner er bevisste på at teamledelse innebærer noe annet enn det tradisjonelle synet på ledelse (Hackman, 2002), da lederutviklingsprogram og lederstøtte for teamledere bør tilpasses til en teamledelsesorientering.

Gitt den sterke sammenhengen mellom kontinuerlig gruppelæring og teameffektivitet kan det fra organisasjonen sin side være nyttig å definere ønsket læringsatferd. Dette vil kunne gi mål og retning for utvikling av ønskede atferdsmønstre, både i ledergrupper og ellers i organisasjonen. I forbindelse med dette vil det være gunstig å kartlegge læringskultur, læringsatferd blant ansatte og læringsarenaer som blir brukt. Det vil også være interessant å undersøke hvilken atferd teamlederen og/eller organisasjonen straffer og belønner. Dette kan bidra til å finne forklaringer på hvorfor ledergruppen lykkes, eller mislykkes, med kontinuerlig gruppelæring.

Begrensninger og styrker ved studien

Det er flere metodiske begrensninger ved denne studien. Begrensningene kan diskuteres med bakgrunn i tre typer validitet: begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet (Shadish, Cook & Campbell, 2002).

Begrepsvaliditet omhandler i hvilken grad leddene som skal måle et begrep representerer fenomenet de er ment til å måle på en tilfredsstillende måte (Shadish et al., 2002). Det er aktuelt å stille spørsmålsteget ved *effect* sin begrepsvaliditet, og hvorvidt måleinstrumentene tilstrekkelig fanger opp de underliggende teoretiske konstruktene. Det kan for eksempel tenkes at indikatorer som «Ledergruppen ledes på en svært god måte» er for generelt utformet, med lite konkret tilknytning til reell atferd. En potensiell konsekvens av dette er at resultatene fra spørreskjemaet ikke fanger opp fenomenene de er ment til å måle på en god nok måte, og at andre formuleringer kunne gitt andre resultater. En generell utfordring

TEAMLEDELSE OG TEAMEFFEKTIVITET I LEDERGRUPPER

ved å belage seg på subjektive besvarelser, eksempelvis ved bruk av spørreskjemaer, er dessuten at svar man får vil avhenge av respondenters tolkning av ulike ledd. Hvordan respondenter tolker ledd i et spørreskjema kan variere betydelig (Shadish et al., 2002). Det er også grunn til å stille spørsmålsteget ved evnen respondenter har til å gi et presist bilde av reell atferd gjennom sine subjektive vurderinger. Eksempelvis har jeg tidligere i oppgaven drøftet forskjeller mellom hvordan individer uttrykker sitt forhold til læring og hva de demonstrerer av faktisk læringsatferd (Cannon & Edmondson, 2005; Finkelstein, 2003). Oppsummert er det ikke sikkert at et spørreskjema avdekker fenomener på en optimal måte, og objektive mål (som f.eks. statistikk som indikerer saksresultater) kunne blitt tillagt for å potensielt styrke begrepsvaliditeten.

Indre validitet handler om hvorvidt man kan trekke konklusjon om kausalsammenhenger mellom variablene (Shadish et al., 2002). Å si noe om årsak og effekt er vanskelig basert på denne studien. Eksempelvis viser studien at teamledelse er positivt assosiert med kontinuerlig gruppelæring, ikke at effektiv teamledelse er årsaken til at ledergruppen lykkes med læring. IPO-modellen tar utgangspunkt i at forutsetninger, prosesser og utfall i en gruppe er relatert til, og påvirker, hverandre (Marks et al., 2001). Det er høyest tenkelig at variablene i studien har en gjensidig påvirkning på hverandre, men retningen er ikke klar basert på resultater fra analysene. Zaccaro og Klimoski (2002) hevder for eksempel at teamprosesser kan ha sterk påvirkning på teamledelse. Det er tenkelig at en ledergruppe som lykkes med kontinuerlig gruppelæring krever at lederen raskt tilpasser seg endringer. På denne måten stiller gruppens læring krav til lederens handlinger, som igjen kan føre til at teamet presterer godt. Det virker plausibelt at teamledelse og kontinuerlig gruppelæring kan ha en gjensidig påvirkning på hverandre.

Det ble kontrollert for ledergruppens størrelse og nivå i organisasjonen. Det er tenkelig at flere tredjevariabler, som for eksempel kjønn, sektor og nasjonalitet, kan ha påvirket sammenhengene i studien.

At dataene er samlet inn fra de samme personene, i samme kontekst og på et likt tidspunkt har også sine metodiske svakheter gjennom for eksempel *common method bias* (Podsakoff, MacKenzie, Lee & Podsakoff, 2003). Common method bias, eller common method variance, er varians som kan attribueres til et aspekt ved målingen av et konstrukt og ikke konstruktet i seg selv. Et eksempel på kilde til slik varians er sosial ønskerdighet (Podsakoff et al., 2003). I så måte kan deltakernes tilbud om skriftlig tilbakemelding vedrørende sin ledergruppe være en begrensende faktor ved min studie. Noen av de

deltakende ledergruppene i studien bestod av tre medlemmer. De skriftlige tilbakemeldingene kan ha ført til at mindre ledergrupper har svart mer sosialt ønskverdig for å ikke bli gjenkjent eller konfrontert med sine ærlige synspunkter. Sosial ønskverdighet kan dempe potensielle sammenhenger, og føre til spuriøse korrelasjoner – at tredjevariabler påvirker sammenhengen mellom to variabler (Ganster, Hennessey & Lothans, 1983).

Det er særlig uheldig dersom et mål innebærer *systematisk* common method bias (Podsakoff et al., 2003). Eksempelvis kan respondentenes grad av tilfredshet med ledergruppen på et gitt tidspunkt påvirke den generelle svartendensen. Dersom tilfredsheten på et gitt tidspunkt er høy kan det påvirke svarene på en positiv måte ved at medlemmene systematisk svarer mer positivt enn det de ville gjort i retrospekt. Det samme gjelder dersom de er misfornøyde med gruppen, ved at svartendensen dermed kan bli systematisk negativ. Dersom et teammedlem nylig har vært uenig med teamleder, kan denne uenigheten påvirke svarene i spørreskjemaet negativt ved at respondenten rangerer teamlederen som mindre effektiv enn det vedkommende kanskje ville gjort på et annet tidspunkt.

Vedrørende studiens ytre validitet bør det utvises forsiktighet når man skal generalisere funnene. Selv om utvalget er relativt stort, tok studien utelukkende utgangspunkt i organisasjoner fra Norge og Danmark. Både Norge og Danmark er en del av den «skandinaviske arbeidskulturen» (Grennes, 2003), som kjennetegnes av preferanse for autonomi, uavhengighet og likestilling (Mole, 2003). Dette kan begrense hvorvidt funnene bør generaliseres til andre kulturer og arbeidskontekster.

Til tross for at man bør utvise forsiktighet med å generalisere funnene i studien, er det klare styrker forbundet med det store utvalget. Tidligere forskning på ledergrupper har mindre utvalg fra privat sektor (som f.eks. Carmeli et al., 2012) og mange tar for seg ledergrupper i kun én organisasjon (som f.eks. Bunderson & Sutcliffe, 2003). Det er også verdt å nevne at denne studien utelukkende baserer seg på ledergrupper. Dette er en styrke, da en stor andel av utvalgene i forskningen om teamledelse har slått sammen respondenter fra arbeidsteam, prosjektgrupper og ledergrupper i virksomheter (Bang & Midelfart, 2012). I tillegg er det en relativt jevn kjønnsfordeling, og utvalget er jevnt representert fra offentlig og privat sektor. Dette bidrar til å styrke studiens ytre validitet.

Fremtidig forskning

Fremtidig forskning bør ta de nevnte begrensningene ved min studie i betraktning. Eksempelvis baserer denne studien seg på subjektive mål, og er sårbar for common method bias ved at data ble samlet inn på ett gitt tidspunkt. Forslag til videre forskning kan dermed

TEAMLEDELSE OG TEAMEFFEKTIVITET I LEDERGRUPPER

være å undersøke variablene med både subjektive og objektive mål i en longitudinell studie. Det vil kunne øke forståelsen av sammenhengen mellom teamledelse, kontinuerlig gruppelæring og teameffektivitet over tid, og på denne måten kan man teste kausalsammenhenger. Videre kan det være interessant å kontrollere for flere tredjevariabler, som for eksempel sektor og nasjonalitet, som kan påvirke resultatene.

For ytre validitet vil det være nyttig å bruke de undersøkte variablene i en krysskulturell studie ved å benytte seg av team fra andre kulturer (f.eks. land fra Øst-Europa) med lenger maktavstand og hvor maskuline verdier står sterkere enn i Skandinavia (Hofstede, 1983). Det vil også være interessant å bruke de samme variablene i et utvalg som består av andre typer arbeidsgrupper. Dersom en slik studie finner en sterkere medieringseffekt enn resultatene i denne studien vil det være interessant å finne potensielle forklaringer på denne differansen.

Hvordan teamledere påvirker teameffektivitet er et komplekst spørsmål. Fremtidig forskning trengs for å forstå denne sammenhengen, og hva teamledere gjør for å påvirke effektivitet i ledergrupper. I denne studien fokuserte jeg på kontinuerlig gruppelæring som en potensiell mediator, som delvis medierte effekten av teamledelse på teameffektivitet. Det vil derfor være interessant å identifisere andre mediatorer som potensielt kan forklare den gjenstående variansen.

Som tidligere nevnt kan en potensiell forklaring på den svake medieringseffekten være at kontinuerlig gruppelæring fokuseres lite på i ledergrupper generelt. Et forslag til fremtidig forskning vil innebære å kartlegge i hvilken grad ledergrupper faktisk engasjerer seg i gruppelæring. Dette kan bidra til å øke forståelsen av læring i ledergrupper, et område det vil være viktig å forstå ettersom resultatene i denne studien indikerer sterke sammenhenger mellom kontinuerlig gruppelæring, teameffektivitet og teamledelse.

Konklusjon

Til tross for at det finnes en stor mengde ledelsesforskning er det fortsatt begrenset kunnskap om hvordan teamledere bidrar til teameffektivitet (Zaccaro et al., 2001), særlig i ledergrupper. Lederens påvirkning på teameffektivitet skjer ikke direkte, men gjennom muligheten til å påvirke gruppen (Bang & Midelfart, 2012). For å kunne forstå *hva* en teamleder gjør for å påvirke effektivitet i ledergrupper, er det nødvendig å utforske medieringseffekter. Kun én tidligere studie tar for seg medieringseffekt i forholdet mellom teamledelse og ledergruppers teameffektivitet (se Myrtveit, 2016).

TEAMLEDELSE OG TEAMEFFEKTIVITET I LEDERGRUPPER

Oppgaven gir belegg for å konkludere med at teamledelse er forbundet med effektivitet i ledergrupper. Resultatene viser at både teamledelse og teameffektivitet hver for seg har en sterk sammenheng med kontinuerlig gruppelæring. Kontinuerlig gruppelæring medierte delvis forholdet mellom teamledelse og teameffektivitet. Funnene indikerer at kontinuerlig gruppelæring kun kan forklare en liten del av effekten teamledelse har på teameffektivitet. Denne studien antyder dermed at det kan være andre faktorer som i større grad forklarer sammenhengen mellom teamledelse og teameffektivitet i ledergrupper.

Referanser

- Ankersen, R. (2014). *Sult i paradiset*. København: Turbulenz.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II*. Reading, Mass: Addison-Wesley Publishing Company.
- Bang, H. (2012). What prevents senior executives from commenting upon miscommunication in top management team meetings? *Quality Research in Organizations and Management: An International Journal*, 7(2), 189-208.
doi:10.1108/17465641211253093
- Bang, H. & Midelfart, T. N. (2012). *Effektive ledergrupper*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bang, H. & Midelfart, T. N. (2017). What characterizes effective management teams? A research-based approach. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 69(4), 334-359. doi:10.1037/cpb0000098
- Bang, H. & Øverland, K. Ø. (2009). *Norske toppledergrupper: Hvem er de, hva gjør de og hvor effektive er de?* Bergen: AFF.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychology research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. doi:10.1037/0022-3514.51.6.1173
- Bass, B. M. & Bass, R. (2008). *Bass handbook of leadership. Theory, research and managerial applications*. New York, NY: Free Press.
- Bell, B. S., Kozlowski, S. W. J. & Blawath, S. (2012). Team learning: A theoretical integration and review. I S. W. J. Kozlowski (Red.), *The Oxford Handbook of Organizational Psychology* (2. utg.). New York, NY: Oxford University Press.
- Biemann, T., Cole, M. S. & Voelpel, S. (2012). Within-group agreement: On the use (and misuse) of rWG and rWG(J) in leadership research and some best practice guidelines. *The Leadership Quarterly*, 23(1), 66-80. doi:10.1016/j.leaqua.2011.11.006
- Bottger, P. C., Yetton, P. W. & Guion, R. (1987). Improving group performance by training in individual problem solving. *Journal of Applied Psychology*, 72(4), 651-657.
doi:10.1037/0021-9010.72.4.651
- Braun, S., Peus, C., Weisweiler, S. & Frey, D. (2013). Transformational leadership, job satisfaction, and team performance: A multilevel mediation model of trust. *The Leadership Quarterly*, 24(1), 270-283. doi:10.1016/j.leaqua.2012.11.006

- Brown, V. R. & Paulus, P. B. (2002). Making group brainstorming more effective: Recommendations from an associative memory perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 11(6), 208-212. doi:10.1111/1467-8721.00202
- Bunderson, J. S. & Sutcliffe, K. M. (2003). Management team learning orientation and business unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 552-560. doi:10.1037/0021-9010.88.3.552
- Burke, C. S., Stagl, K. C., Klein, C., Goodwin, G. F., Salas, E. & Halpin, S. M. (2006). What type of leadership behaviors are functional in teams? A meta-analysis. *The Leadership Quarterly*, 17(3), 288-307. doi:10.1016/j.leaqua.2006.02.007
- Cannon, M. D. & Edmondson, A. C. (2005). Failing to learn and learning to fail (intelligently): How great organizations put failure to work to innovate and improve. *Long Range Planning*, 38, 299-319. doi:10.1016/j.lrp.2005.04.005
- Carmeli, A., Tishler, A. & Edmondson, A. C. (2012). CEO relational leadership and strategic decision quality in top management teams: The role of team trust and learning from failure. *Strategic Organization*, 10(1), 31-54. doi:10.1177/1476127011434797
- Carter, S. M. & West, M. A. (1998). Reflexivity, effectiveness, and mental health in BBC-TV production teams. *Small Group Research*, 29(5), 583-601. doi:10.1177/1046496498295003
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instrument in psychology. *Psychological Assessment*, 6(4), 284-290. doi:10.1037/1040-3590.6.4.284
- Cohen, 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. doi:10.1177/014920639702300303
- de Dreu, C. K. W. (2007). Cooperative outcome interdependence, task reflexivity and team effectiveness: A motivated information processing perspective. *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 628-638. doi:10.1037/0021-9010.92.3.628
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (26. utg.). London: Sage publications.
- Drath, W. H., McCauley, C. D., Palus, C. J., Van Velsor, E., O'Connor, P. M. G. & McGuire, J. B. (2008). Direction, alignment, commitment: Toward a more integrative ontology of leadership. *The Leadership Quarterly*, 19(6), 635-653. doi:10.1016/j.leaqua.2008.09.003

TEAMLEDELSE OG TEAMEFFEKTIVITET I LEDERGRUPPER

- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383. doi:10.2307/2666999
- Edmondson, A. C. (2002). The local and variegated nature of learning in organizations: A group-level perspective. *Organization Science*, 13(2), 128-146. doi:10.1287/orsc.13.2.128.530
- Edmondson, A. C. (2003). Speaking up in the operating room: How team leaders promote learning in interdisciplinary action teams. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1419-1452. doi:10.1111/1467-6486.00386
- Edmondson, A. C., Dillon, J. R. & Roloff, K. S. (2007). Three perspectives on team learning: Outcome improvement, task mastery, and group process. *The Academy of Management Annals*, 1(1), 269-314. doi:10.1080/078559811
- Edmondson, A. C. & Harvey, J.-F. (2017). *Extreme Teaming*. Bingley, West Yorkshire: Emerald Publishing Limited.
- 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(3), 297-325. doi:10.1016/S1048-9843%2803%2900021-3
- Egan, T. M., Yang, B. & Bartlett, K. R. (2004). The effects of organizational learning culture and job satisfaction on motivation to transfer learning and turnover intention. *Human Resource Development Quarterly*, 15(3), 279-301. doi:10.1002/hrdq.1104
- Ellis, S., Carette, B., Anseel, F. & Lievens, F. (2014). Systematic reflection: Implications for learning from failures and successes. *Current Directions in Psychological Science*, 23(1), 67-72. doi:10.1177/0963721413504106
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)*. London: Sage.
- Finkelstein, S. (2003). *Why smart executives fail and what you can learn from their mistakes*. New York, NY: Portfolio.
- Floyd, S. W. & Lane, P. J. (2000). Strategizing throughout the organization: Managing role conflict in strategic renewal. *Academy of Management Review*, 25(1), 154-177. doi:105465/AMR.2000.2791608
- Forsyth, D. R. (2014). *Group dynamics* (6. utg.). Belmont, Sutton: Wadsworth Cengage Learning.
- Franz, T. M. (2012). *Group dynamics and team interventions: Understanding and improving team performance*. Chichester, West Sussex: Wiley.

- Ganster, D. C., Hennessey, H. W. & Lothans, F. (1983). Social desirability response effects: Three alternative models. *Academy of Management Journal*, 26(2), 321-331.
doi:10.2307/255979
- Garvin, D. A., Edmondson, A. C. & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, 86(3), 109-116.
- Georgopoulos, B. S. (1986). *Organizational structure, problem solving, and effectiveness: A comparative study of hospital emergency services*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Gil, A. J. & Mataveli, M. (2017). Learning processes and job satisfaction in the Spanish wine sector. *Personell Review*, 46(3), 624-643. doi:10.1108/PR-01-2015-0013
- Green, F., Ashton, D., James, D. & Sung, J. (1999). The role of the state in skill formation: Evidence from the Republic of Korea, Singapore, and Taiwan. *Oxford Review of Economic Policy*, 15(1), 82-96. doi:10.1093/oxrep/15.1.82
- Grennes, T. (2003). Scandinavian managers on Scandinavian management. *International Journal of Value-Based Management*, 16(1), 9-21. doi:10.1023/A:1021977514976
- Hackman, J. R. (2002). *Leading teams: Setting the stage for great performances*. Boston, Mass: Harvard Business School Press.
- Hackman, J. R. (2012). From causes to conditions in group research. *Journal of Organizational Behavior*, 33(3), 428-444. doi:10.1002/job.1774
- Hackman, J. R. & Walton, R. E. (1986). *Leading groups in organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Haleblian, J. & Finkelstein, S. (1993). Top management team size, CEO dominance, and firm performance: The moderating roles of environmental turbulence and discretion. *Academy of Management Journal*, 36(4), 844-863. doi:10.2307/256761
- Hambrick, D. C. & Mason, P. A. (1984). Upper echelons - The organization as a reflection of its top managers. *Academy of Management Review*, 9(2), 193-206.
doi:10.2307/258434
- Harkins, S. G., Latané, B. & Williams, K. D. (1980). Social loafing: Allocating effort or taking it easy? *Journal of Experimental Social Psychology*, 16(5), 457-465.
doi:10.1016/0022-1031(80)90051-7
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408-420.
doi:10.1080/rstb.2004.1522

TEAMLEDELSE OG TEAMEFFEKTIVITET I LEDERGRUPPER

- Hofstede, G. (1983). The cultural relativity of organizational practices and theories. *Journal of International Business Studies*, 14(2), 75-89. doi:10.1057/palgrave.jibs.8490867
- Hogan, R. & Kaiser, R. B. (2005). What we know about leadership. *Review of General Psychology*, 9(2), 169-180. doi:10.1037//0021-9010.87.2.268
- Howell, D. C. (2012). *Statistical methods for psychology* (8. utg.). Belmont, Sutton: Wadsworth Cengage Learning.
- Ennova & HR Norge (2017). *Global employee and leadership index. Norge 2017 – 18. Årgang*. Oslo: Ennova.
- Ilgen, D. R., Hollenbeck, J. R., Johnson, M. & Jundt, D. (2005). Teams in organizations: From input-process-output models to IMOI models. *Annual Review of Psychology*, 56, 517-543. doi:10.1146/annurev.psych.56.091103.070250
- James, L. R., Demaree, R. G. & Wolf, G. (1984). Estimating within-group interrater reliability with and without response bias. *Journal of Applied Psychology*, 69(1), 85-98. doi:10.1037/0021-9010.69.1.85
- Joyce, W. F., Nohria, N. & Roberson, B. (2003). *What really works: The 4 + 2 formula for sustained business success*. New York, NY: Harper Business.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R. & Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 765-780. doi:10.1037//0021-9010.87.4.765
- Kane, T. D., Zaccaro, S. J., Tremble, T. R. & Masuda, A. D. (2002). An examination of the leader's regulation of groups. *Small Group Research*, 33(1), 65-120. doi:10.1177/104649640203300103
- Karau, S. J. & Williams, K. D. (1997). The effects of group cohesiveness on social loafing and social compensation. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 1(2), 156-168. doi:10.1037/1089-2699.1.2.156
- Kozlowski, S. W. J. & Ilgen, D. R. (2006). Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological Science*, 77-124. doi:10.1111/j.1529-1006.2006.00030.x
- Kravitz, D. A. & Martin, B. (1986). Ringelmann rediscovered: The original article. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 936-941. doi:10.1037/0022-3514.50.5.936
- Laughlin, P. R., Carey, H. R. & Kerr, N. L. (2008). Group-to-individual problem-solving transfer. *Group Processes & Intergroup Relations*, 11(3), 319-330. doi:10.1177/1368430208090645

- LeBreton, J. M., Burgess, J. R. D., Kaiser, R. B., Atchley, E. K. & James, L. R. (2003). The restriction of variance hypothesis and interrater reliability and agreement: Are ratings from multiple sources really dissimilar? *Organizational Research Methods*, 6(1), 80-128. doi:10.1177/1094428102239427
- LeBreton, J. M. & Senter, J. L. (2008). Answers to 20 questions about interrater reliability and interrater agreement. *Organizational Research Methods*, 11(4), 815-852. doi:10.1177/1094428106296642
- Levin, M. & Rolfsen, M. (2004). *Arbeid i team*. Kristiansand: Fagbokforlaget.
- Li, M. & Zhang, P. (2016). Stimulating learning by empowering leadership. *Leadership and Organization Development Journal*, 37(8), 1168-1186. doi:10.1108/LODJ-01-2015-0007
- Lind, E. A. & Tyler, T. R. (1992). A relational model of authority in groups. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 115-192. doi:10.1016/S0065-2601(08)60283-X
- Maccurtain, S., Flood, P. C., Ramamoorthy, N., West, M. A. & Dawson, J. F. (2010). The top management team, reflexivity, knowledge sharing and new product performance: A study of the Irish software industry. *Creativity and Innovation Management*, 19(3), 219-232. doi:10.1111/j.1467-8691.2010.00564.x
- Marks, M. A., Mathieu, J. E. & Zaccaro, S. J. (2001). A temporally based framework and taxonomy of team processes. *Academy of Management Review*, 26(3), 356-376. doi:10.5465/Amr.2001.4845785
- Marks, M. A., Zaccaro, S. J. & Mathieu, J. E. (2000). Performance implications of leader briefings and team-interaction training for team adaption to novel environments. *Journal of Applied Psychology*, 85(6), 971-986. doi:10.1037/0021-9010.85.6.971
- Mole, J. (2003). *Mind your manners: Managing business cultures in Europe*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Morgeson, F. P., DeRue, D. S. & Karam, E. P. (2010). Leadership in teams: A functional approach to understanding leadership structures and processes. *Journal of Management*, 36(1), 5-39. doi:10.1177/0149206309347376
- Myrtveit, R. B. (2016). *The relationship between team leadership and team performance in management teams: The mediating effect of constructive controversy*. (Masteroppgave), Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/50730/Rebekka_Myrtveit_Masteroppgave_Vr_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Nadler, D. & Spencer, J. (1998). *Executive teams*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership: Theory and practice*. London: Sage.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual* (5. utg.). New York, NY: The McGraw-Hill Companies
- Peterson, R. S., Smith, D. B., Martorana, P. V. & Owens, P. D. (2003). The impact of chief executive officer personality on top management team dynamics: One mechanism by which leadership affects organizational performance. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 795-808. doi:10.1037/0021-9010.88.5.795
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B. & Bommer, W. H. (1996). Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Management*, 22(2), 259-298. doi:10.1177/014920639602200204
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y. & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903. doi:10.1037/0021-9010.88.5.879
- Popper, M. & Lipshitz, R. (2000). Installing mechanisms and instilling values: The role of leaders in organizational learning. *The Learning Organization*, 7(3), 135-145. doi:10.1108/09696470010335854
- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 36(4), 717-731. doi:10.3758/BF03206553
- Santos, J. P., Caetano, A. & Tavares, S. M. (2015). Is training leaders in functional leadership a useful tool for improving the performance of leadership functions and team effectiveness? *The Leadership Quarterly*, 26(3), 470-484. doi:10.1016/j.leaqua.2015.02.010
- Sarin, S. & McDermott, C. (2003). The effect of team leader characteristics on learning, knowledge application, and performance of cross-functional new product development teams. *Decision Sciences*, 34(4), 707-739. doi:10.1111/j.1540-5414.2003.02350.x
- Schippers, M. C., Den Hartog, D. N. & Koopman, P. L. (2007). Reflexivity in teams: A measure and correlates. *Applied Psychology*, 56(2), 189-211. doi:10.1111/j.1464-0597.2006.00250.x

- Sessa, V. I. & London, M. (2006). *Continuous learning in organizations: Individual, group, and organizational perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, Mass: Houghton Mifflin.
- Simsek, Z., Veiga, J. F., Lubatkin, M. H. & Dino, R. N. (2005). Modeling the multilevel determinants of top management team behavioral integration. *Academy of Management Journal*, 48(1), 69-84. doi:10.2307/20159641
- Sivunen, A. (2006). Strengthening identification with the team in virtual teams: The leaders' perspective. *Group Decision and Negotiation*, 15(4), 345-366. doi:10.1007/s10726-006-9046-6
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- Steiner, I. D. (1972). *Group process and productivity*. New York, NY: Academic Press.
- Tannenbaum, S. I. & Cerasoli, C. P. (2013). Do team and individual debriefs enhance performance? A meta-analysis. *Human Factors: The Journal of Human Factors and Ergonomics Society*, 55(1), 231-245. doi:10.1177/0018720812448394
- Tjosvold, D., Hui, C. & Yu, Z. (2003). Conflict management and task reflexivity for team in-role and extra-role performance in China. *International Journal of Conflict Management*, 14(2), 141-163. doi:10.1108/eb022895
- Unger-Aviram, E., Zwikael, O. & Restubog, S. L. D. (2013). Revisiting goals, feedback, recognition, and performance success: The case of project teams. *Group & Organization Management*, 38(5), 570-600. doi:10.1177/1059601113500142
- Van Ginkel, W., Tindale, R. S., Van Knippenberg, D. & Parks, C. D. (2009). Team reflexivity, development of shared task representations, and the use of distributed information in group decision making. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 13(4), 265-280. doi:10.1037/a0016045
- Wageman, R., Hackman, J. R. & Lehman, E. (2005). Team diagnostic survey: Development of an instrument. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 41(4), 373-398. doi:10.1177/0021886305281984
- Wageman, R., Nunes, D. A., Burruss, J. A. & Hackman, J. R. (2008). *Senior leadership teams: What it takes to make them great*. Boston, Mass: Harvard Business School Press.

TEAMLEDELSE OG TEAMEFFEKTIVITET I LEDERGRUPPER

- Waitzkin, J. (2008). *The art of learning: An inner journey to optimal performance*. New York, NY: Simon & Schuster Inc.
- West, M. A. (2008). *Teamwork: Metoder til effektivt samarbejde* (3. utg.). Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- West, M. A. (2012). *Effective teamwork* (3. utg.). Chichester, West Sussex: BPS Blackwell.
- West, M. A., Anderson, N. R. & Bobko, P. (1996). Innovation in top management teams. *Journal of Applied Psychology*, 81(6), 680-693. doi:10.1037/0021-9010.81.6.680
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations* (6. utg.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Zaccaro, S. J. & Klimoski, R. (2002). The interface of leadership and team processes. *Group & Organization Management*, 27(1), 4-13. doi:10.1177/1059601102027001002
- Zaccaro, S. J., Rittman, A. L. & Marks, M. A. (2001). Team leadership. *The Leadership Quarterly*, 12(4), 451-483. doi:10.1016/S1048-9843(01)00093-5

Appendiks 1

Skala	Spørsmål
Kontinuerlig gruppelæring	<p>Vi diskuterer sjelden hvordan vi fungerer som ledergruppe (reversert)</p> <p>Vi evaluerer hvor fornøyde vi er med resultatene vi skaper i ledergruppen</p> <p>Vi diskuterer om vi arbeider med de riktige sakene i ledergruppen</p> <p>Hvis vi oppdager at vi kan fungere mer effektivt som ledergruppe, gjør vi endringer i måten vi arbeider på</p>
Teamledelse	<p>Ledergruppen ledes på en svært god måte</p> <p>Lederen for min ledergruppe bidrar til at vi samhandler godt med hverandre</p> <p>Lederen vår bidrar til å skape et trygt klima i ledergruppen, hvor vi åpent kan diskutere det vi mener er viktig</p> <p>Lederen vår sørger for å gjøre det som må til for at ledergruppen skal fungere effektivt</p> <p>Ledergruppens leder avslutter og konkluderer diskusjonene på en god måte</p>
Individuell tilfredshet og læring	<p>Jeg utvikler fagkompetansen min gjennom å være en del av denne ledergruppen</p> <p>Arbeidet i denne ledergruppen bidrar til at jeg lærer mye</p> <p>Jeg trives svært godt når vi jobber sammen i denne ledergruppen</p> <p>Det å være en del av denne ledergruppen har hatt liten betydning for min utvikling som leder (reversert)</p> <p>Jeg får mye energi av ledermøtene våre</p>
Saksresultater	<p>Ledergruppen vår lykkes svært godt med arbeidet sitt</p> <p>Ledergruppen vår presterer ikke særlig godt som gruppe (reversert)</p> <p>En får nyttige innspill når en tar opp en sak i ledergruppen</p> <p>Vi får positive tilbakemeldinger på prestasjonene våre som ledergruppe</p>

TEAMLEDELSE OG TEAMEFFEKTIVITET I LEDERGRUPPER

Det er vanskelig å se hvilken merverdi ledergruppen skaper for organisasjonen vår (reversert)

Det er gjennomgående høy kvalitet på de beslutningene vi fatter i ledergruppen

De fleste beslutninger ledergruppen fatter, viser seg å være til beste for organisasjonen

De som blir berørt av ledergruppens beslutninger, er jevnt over svært fornøyde med beslutningene vi fatter