

TEACHING PORTFOLIO FOR THERESE EGELAND, MARCH 2024

1. Biography

My name is Therese Egeland, and I am a professor at the Department of Strategy and Management at NHH. I started my career as an Assistant Professor at the Innland Norway University of Applied Sciences (INN) in 2001, and continued at the University in Bergen (UiB) as an Assistant Professor (2006-2007), before starting at NHH in 2007 as a Ph.D-candidate (2007-2012). I continued at NHH as a Post Doc (2012-2014) before receiving a permanent position as an Associate Professor in 2014. In the period between 2017-2021 I acted as the Vice Rector for Innovation and Development at NHH. In 2022 I became a full professor in organizational psychology at the department of Strategy and Management.

Throughout these years I have taught courses at Bachelor, Masters and Executive level, and the topics have mainly revolved around my own research areas in the social sciences: Psychology and Leadership (BC), Scientific Methods (BC), Organization Theory (BC), Work and Organizational Psychology (MC), Human Resource Management (BC), Service and Communication (Executive), Team and team management (MC), Leadership and Leadership Psychology (MC). Also, I have supervised 53 Master Theses at NHH, and I have supervised three PhD students who defended their theses in 2022 and 2023 and am currently supervising one PhD student at NHH.

2. Teaching philosophy

I have been teaching in the higher education sector since 2001, and when reflecting on my teaching philosophy in this period, I want to highlight three elements that are key in my teaching. First, I believe that creating a safe and positive learning environment is a prerequisite for students to be open for learning. Second, I believe in a student-centered learning approach or “learning by doing”. And third, I believe that collaborative learning or engaging students in smaller teams is important for their learning process. Below I will elaborate more on these three elements and include examples from my own teaching and draw on pedagogical theory and research. The three elements are not necessarily exclusive and can be linked, but for the purpose of this text I have separated them.

Creating a safe and positive learning environment

When I started teaching at INN in 2001, I was invited by one of the professors to develop a study program within service and customer care for public sector employees working in the frontline services. The average student was between 40 and 50 years old, female, and without any higher education experience. This was a very challenging situation in that the students were insecure about themselves and their academic level, and about sharing this with the others in the group. So, my first priority was to create a safe and positive learning space, where the students could talk about their insecurities, and where we worked on improving their confidence through various measures. This was a very impactful experience for me at the age of 28 when I was still quite inexperienced as a teacher in higher education. However, this perspective has been with me ever since, as I have found that students at all levels bring with them some form of insecurity, be it on how they are perceived in the group, whether they hold the same academic level as the other students etc. At NHH all students have shown that they can perform at a high academic standard because of the high intake grade level. However, I have found that they, in meeting with other “clever” students, can feel insecurities about their

own level. Thus, I believe it is important to create a safe and positive learning environment at all levels in higher education.

In all my classes I spend time trying to create a safe and positive learning environment through various measures. In line with Young, Williamson, and Egan (2016) I define this as a learning environment where students can experiment, speak up about concerns they have, and give feedback to each other and the teacher, and be met with respect. In the first class I typically share some classroom norms where I explicitly encourage everybody to take part in the discussions in class, meet up prepared, keep what happens in class inside the classroom, and speak openly about that there are no such thing as stupid questions. Also, when I have been teaching large classes (400-500 students) I have made myself available through arranging informal café meetings after lectures, to lower the threshold for students to ask questions about the course, the subject as such, or just having a talk about life as a student.

Throughout the semester, I follow up by engaging the class in various activities where they take part in building a safe and positive classroom environment through class discussions, exercises with debriefs, case work with oral presentations, and reflection notes. I find that these activities lower the threshold for asking questions and contribute to the dialogue in the classroom.

Young, Williamson, and Egan (2016) have demonstrated that a safe learning environment is related to deeper learning and higher chances to learn from error. A safe learning environment also increased the student's inclination to ask for help. Thus, research supports the importance of developing a safe and positive learning environment.

Student-centered learning approach

With the *student-centered learning* approach, I intend to put the students at the center of learning so that they can participate more actively in discussions, reflect on their learning, and engage in their own learning process (Wright, 2011). I quite quickly switched from a one-way-lecture approach in 2001 to a more student-centered learning approach during my first years as a teacher in higher education. In this process, I have also moved from being an instructor to a facilitator of learning. Since many of the subjects I teach concern leadership and organizational psychology I believe in practicing *problem-based learning* as a form of student-centered learning approach. Problem-based learning can be defined as a method in which students learn by solving problems and reflect on their experiences (Hmelo-Silver, 2004). This is because as young students, very few have experienced working full time as employees, and I have found that the concepts and theories from these subjects can be a bit difficult to access with no practical experience. Thus, my goal is to give the students practical problems to engage with that can inspire them to be curious and critical about the subject of interest.

I use a combination of lectures, case work, reflection notes, student presentations, and exercises as teaching methods. These methods allow for a student-centered approach where they can practice important concepts and theories, solve problems, and apply theory to these problems. Next, I would like to share some examples on how I approach this.

I have been the course responsible in psychology and leadership (SOL1) for three consecutive years (2015-2017). This is a mandatory course with around 400-450 students in each class. To achieve a safe and positive learning space and a student-centered learning approach, I divided the students into 12 classes, which again were divided into teams of four students (randomly assigned). I hired eight teaching assistants to teach in pairs of two in the classroom and to provide the students with feedback on their assignments. I chose to circulate across the

various classrooms to follow up on the teaching assistants and to be in dialogue with the students. During the semester they met in the auditorium for lectures with me and in the classroom for group work activities every other week.

I want to highlight two activities from this course: *exercises* and *case work*. The student teams took part in three *exercises*, and in the debriefing sessions the students reflected on their learning experiences, as well as handing in team reflection documents on their perceived learning outcomes after each exercise (tying these learning goals to theories/concepts in the course).

For the *case work*, the student teams were given an assignment that was formulated as an open problem (a case) that had no correct answer. One of the semesters, the case work was “Adams Matkasse”. I invited the entrepreneurs of “Adams Matkasse” to present their development as small entrepreneurs into a larger company. More specifically, they talked about the challenges that they had encountered with developing more professional leadership and HR activities (SOL 1 syllabus themes). The student teams had to solve this case by first identifying the problem that the case company encountered, choose a theory that could describe this problem, and then suggest solutions based on theories from the course that would help the company solve this problem. They presented their solutions to me and the teaching assistants and received feedback on both their presentations skills and the written solutions of the case. In addition, we scored the groups on their written and oral assignment and the three best groups got to present their solutions to “Adams Matkasse”. The winner was invited to one of the company restaurants together with the management as an award. The management team at Adams Matkasse were very **impressed** with the quality of the students’ presentations and solutions and gave great feedback to the students and to me for set up.

It is important to note that since the case has no correct answer, the students receive feedback on how they can formulate a problem, argue for their use of theories to solve the problem, and for their creativity in finding solutions. In this respect I use a combination of formative and summative assessment (Lord, Wheatley, McInch, & Fleming, 2015). This means that during the course the students get detailed feedback on their assignments both for the oral and written assignments (formative assessment). They also receive detailed feedback on their text in the word documents they hand in.

The exercises and the case work were used as learning arenas to practice for the final home exam where they were measured on their ability to reflect on the group dynamic in their teams, and to solve a case. At the final home exam, one of the tasks was to select one or several events related to the teamwork (exercise or case work) that they had found particularly interesting or challenging in their own teams, and which could be illustrated by concepts and theories from the syllabus. That is, they were to describe the event(s), describe and argue for a theory of choice that could explain the event, and discuss the event(s) in light of this theory. Thus, the goal was for them choose relevant theories, apply them, and reflect on their teams.

I have applied these student-centered activities in many of the courses I have developed, and the feedback from the students has generally been that they have learned a lot from these activities, and also from the detailed feedback they have received on the assignments.

In combination with exercises and case work I held lectures in the big auditorium. It is important for me to note that although lectures have been criticized for not being the most effective teaching method (Deslauriers, Schelew, & Wieman, 2011), some researchers are disagreeing and opposing this view (French & Kennedy, 2016). They claim that done well, lectures can be informative, engaging, inspiring and even transformational learning

experiences. I support this view in the sense that lectures are an important part of a set of teaching activities to create engagement and to ensure that the students can learn which concepts and theories are prioritized in the course. Moreover, during lectures I can give them feedback as a larger group on what is going on in the various classrooms so that they can learn from other teams. The lectures are also important for giving the students a sense of structure throughout the semester.

Collaborative learning

The student-centered learning approach together with the safe learning environment is enabled by collaborative learning in my classes. I often organize my students into work groups so that they learn to collaborate and to solve problems in teams. According to Johnson and Johnson (1986) cooperative teams achieve higher levels of thought and retain information longer than students who work quietly as individuals. I believe that not only is collaborative learning important for students in achieving a higher level of learning, but it is also important for developing interpersonal skills that are in demand when they start working after graduation.

As can be seen from the course description of STR437 (Appendix 1) I emphasize that the students are randomly assigned to teams because an important learning outcome is to learn how to relate to fellow students and collaborate in new teams. When they enter the work life, they are often organized into teams of people they cannot choose themselves, and I argue that this will prepare them for handling these new situations.

My research topic on teamwork has been important in developing my teaching on the collaborative learning approach. In both courses, SOL1 and SRTR437, I have applied our research on how the startup phase in teams is important for improving team dynamics (Netland, Schei, & Sverdrup, 2012; Schei & Sverdrup, 2019; Sverdrup, 2014; Sverdrup & Schei, 2015; Sverdrup, Schei, & Tjølsen, 2017). More particularly, the teams receive a team contract in the beginning of their teamwork period to clarify expectations on how to collaborate throughout the semester. We have practiced various types of team contracts and have also studied the effect of team contracts in various studies, so that we ensure that the teaching is research-based. Recently, this research resulted in a tool called “Start Smart” that can be downloaded for free in Norwegian and in English (see <https://www.nhh.no/en/research-projects-and-groups/start-smart/>). See more on this in section 9 of this portfolio.

The goal of applying the team contract to the student teams is to provide them with a good fundament for working in groups. Most of the assignments are handed in by student teams, since I believe in the value of solving problems together, learn from each other and engage in dialogue among students to increase critical thinking. Gokhale (1995) found that students who participated in collaborative learning performed significantly better on the critical-thinking test than students who studied individually.

3. Teaching and assessment repertoire

Table 1 provides an overview of courses I have developed and taught together with chosen teaching methods, assessment methods, and teaching level.

Table 1: Overview of courses, teaching methods and assessments

Course	Year	Teaching method	Assessment method	Level	Institution
Arbeids- og organisasjonspsykologi (Work and organizational psychology)	2001	Lectures, seminars, written case assignments	School exam	Bachelor	INN
Samfunnsvitenskapelig metode (Scientific method)	2001,2002, 2004	Lectures, seminars, various case assignments	School exam	Bachelor	INN
Organisasjonsteori (organizational theory)	2001,2002	Lectures, seminars, case work, exercises	School exam and home exam	Bachelor	INN
Organisasjon, ledelse og endring (Organization, leadership and change)	2002	Correspondence course	School exam	Bachelor	INN
Kommunikasjon og kundebehandling (Communication and customer care)	2002, 2004	Lectures, seminars, case work, exercises	Portfolio Assessment	Executive	INN
Personalutvikling og ledelse (Personnel development and leadership)	2004	Lectures, seminars, case work	Portfolio Assessment	Bachelor	INN
Samhandling, service og psykologi (Interaction, service and psychology)	2006	Lectures, case work, exercises, role play	Home exam	Executive	UiB
Organisasjonsteori (Organizational theory)	2006	Lectures, case work, exercises	School exam	Executive	INN
Ledelse og lederpsykologi (Leadership and leader psychology)	2007	Lectures, case work, exercises	School exam	Master	NHH
Team og teamledelse (Team and team management)	2007,2010, 2011,2012, 2013, 2014, 2022, 2023	Lectures, case work, exercises, presentations	Home exam	Master	NHH
Psykologi og ledelse (Psychology and leadership)	2015, 2016, 2017	Lectures, case work, exercises, presentations	Home exam/portfolio assessment	Bachelor	NHH

INN: Innland Norway University of Applied Sciences UiB: University in Bergen NHH: Norwegian School of Economics

In addition to teaching at Bachelor and Master level, I have been teaching since 2008 in various Executive programs at NHH in topics like team and team management, the psychological contract, and leadership theories. Typically, I teach full days where I lecture 1/3 of the time, the students work on a case and present their case work 1/3 of the time, and 1/3 of the time is spent with exercises and reflection. The exercises and cases are used to exemplify the theories/concepts that I teach during the lectures, and that leads to interesting discussions in class.

As can be seen from table 1, I have developed various teaching and assessment methods during my career as a teacher. While I started out with more traditional lectures early in my career (2001), I quickly (from 2002) started integrating cases and exercises in my teaching repertoire. The motivation was to help students experience and reflect with the goal of achieving deeper learning (Hobbins, Murrant, Snook, Tishinsky, & Ritchie, 2020). I believe that we can better learn when we can reflect on experiences from various exercises and assignments, and where the goal is to apply concepts and theories to these reflections. I have also developed various assessment methods during my career from the traditional school exam to home exams and portfolio assessment. During this process, I have actively discussed my teaching methods and assessment with the students and with colleagues to be able to learn how this has affected the students learning.

In developing as a teacher, I had an epiphany in 2014, when NHH, with dean Kjetil Bjorvatn, arranged a pedagogical week. During this week, we learned about constructive alignment, and I have used this approach ever since when developing courses. *Constructive alignment* represents an approach to learning where the curriculum design optimizes the conditions for learning, such that the students can create meaning through the activities (teaching and assessment) that are offered (Biggs, 1996). In constructive alignment you first define the learning outcomes, then you define the assessment tasks that fit these learning outcomes, and then align teaching activities to achieve these outcomes.

I will not go into detail on how I approached all the various learning outcomes, but I will mention one example to show how I align the teaching and assessment methods with the learning outcomes. One of the learning goals is to develop “skills in reflecting and learning from the activities one participates in, with the purpose of further developing interpersonal skills”. Teaching methods to achieve these skills include lectures in emphasizing and explaining what is meant by interpersonal skills, and how this is important for business students to develop. In addition, through various exercises the student groups take part in, they have oral debriefing sessions where they learn to reflect on their experiences in the exercises, as well as listening and responding to other students’ reflections. Moreover, by handing in reflection notes on their learning from each of the exercises, they learn how to connect their learning to theory and to pinpoint which interpersonal skills that were trained during the exercise. The assessment method of a home exam further strengthens this learning goal where the student is asked to select one or more incidents from their teamwork (exercise or case work) that they should discuss in light of a chosen theory to better understand the “what and how” of the incident.

In all the courses I teach, I use mid-way evaluations as a way of getting feedback on my teaching, and on which measures I want to take in response to their feedback. An example of such feedback is presented in Appendix 2. As mentioned above, when teaching the large bachelor course, I have made extensive use of teaching assistants as well as informal café meetings with students after lecturing classes. By using teaching assistants, I have had the opportunity to engage a large team of “teachers” as I let the teaching assistants run the exercises and give feedback on the students’ presentations and the case work. This means that the teaching assistants (typically master students) have been able to influence the way we

have organized classes and run exercises etc. I think that this has increased the quality of teaching and has also been inspiring and motivating as a teacher.

During my career, I have very often collaborated with colleagues both to develop and teach courses. As my research topic is teamwork, this has been very rewarding, maybe since I believe that we are able to achieve better results with a diverse set of backgrounds, meanings etc. Also, our research findings are particularly tied to what we refer to as “Start Smart” in which student groups establish a team contract at the start of their semester has proved to be an important tool. I have been approached by faculty at NHH to implement this tool in their own classes as well. It is very inspiring to see that our research is reaching out to others, and since the tool was published (August 2022), it has been downloaded 10 600 times.

Finally, I would like to reflect a bit more on the importance of feedback to students. In all the courses I have taught, students have had to hand in assignments that they receive written feedback on during the semester. These assignments are similar to the assignments they are given for the final test, so that they receive feedback on work that is relevant for exam. Also, by working in teams, the students’ hand in team reflection notes. This also teaches them to give peer feedback. In addition, when they present orally, they receive feedback from me as a teacher and from their peers on both the content of their presentation and on their presentation skills. One challenge in the large bachelor courses is to be in direct contact with students. As a result, I have used teaching assistants to give feedback. I have found that this works well by spending a lot of time with the teaching assistants to align how we give feedback and to train them in advance and during the semester. Also, I gather feedback on how I teach and on the content of the courses, which is important for developing the courses. This is not to say that all suggestions from students are incorporated into the course, but they are considered, and I always provide feedback to the students on suggestions I have received and on how I plan to develop the course further. I have also actively engaged the student assistants in improving the courses.

4. Supervision

During my career I have supervised 53 Master Theses at NHH. I also have supervised three PhD candidates, who defended their theses in 2022 and 2023, and am currently supervising one PhD candidate. As with teaching, I have in many instances collaborated with colleagues on supervision. Vidar Schei and I have collaborated on research on the topic of teamwork and have collaborated with students on collecting data that we later have been able to use in our research. We have also published four articles together with students on data collected during the master thesis work (Appendix 3 – list of articles).

My philosophy and approach in supervision is inspired by the five approaches to supervision presented by Lee (2019). For instance, when I supervise master students on their master theses, I found that the *functional approach* fits well with how I supervise master students. The functional approach is about setting up milestones and clarifying the frequency and structure of supervision meetings. Thus, I often start the supervision by talking about expectations, to hear which expectations they have in terms of supervision (time spent in supervision meetings/readings), and my expectations for supervision. Typically, I will say that we will have more physical meetings in the start of the semester to discuss the topic, research question and data collection method. Since most of the master theses I have supervised have applied a qualitative method approach, I often have meetings after they have collected data to help them understand what is going on in the data. Later in the process, I am explicit in saying that the students should get in touch when they have written parts of the thesis and needs

feedback. The feedback session can either be virtual or physical. It is important for me to communicate that I have an open-door policy, but also, that I can communicate if I don't have time then and there, and instead set up a meeting. I aim towards an open, interactive, and collaborative supervisor style, and find that there is much to learn from the students and the questions they ask during supervision.

In supervising PhD-students, I use all five approaches described by Lee (2019), but they come into use during various phases in the supervision period. For instance, the *functional approach* is important to help the candidates get organized and structured. Setting up milestones and how often we will have meetings is important in this regard. Next, *enculturation* – where the student is encouraged to become a part of the research community – is where we work to include candidates into the environment. As described above, Vidar Schei and I are working together with respect to teaching, research and supervision, and we have set up a research group called CORE-group (cooperation research), in which we are four senior researchers and where we have included our PhD-candidates. We organize a CORE-lunch each Tuesday to discuss each team members last week and plans for the upcoming week. Also, we discuss various topics related to our research. Furthermore, the perspective of *critical thinking* is incorporated into our meetings and discussions with each PhD-candidates. Both in relation to data collection (ethics), where the candidates should submit their work (conferences) and how they should approach other research/researchers.

Also, the fourth perspective of *emancipation* – where the student is encouraged to question and develop themselves, is something we discuss along the way. That is, what role should they take as researchers and teachers, should they be single authors of their papers, should they pursue an academic career after finishing their PhDs etc. We invite them into our courses and let them teach and supervise students as well. Finally, *relationship development* is very important in the supervision process. My research topic in my PhD-thesis concerned the concept of the psychological contract which is about the unwritten expectations between two parties (Rousseau, 1995), and is of very good use during the development of a supervisor-candidate relationship. It is about being clear about expectations and that both parties should be aware of these expectations and talk about this relationship. Overall, I also think it is important to help the PhD-candidates to get to know the international research community, and we therefore often travel with our candidates to conferences and introduce them to our networks. It is interesting to note that during supervision I have learned that the candidates are very different in what their challenges are. It is therefore important to approach supervision individually and be flexible in how I supervise.

5. Pedagogical materials

I have developed a large set of teaching aids and materials, but I also use materials developed externally in my courses, such as TED talks, illustration videos, newspaper articles and Harvard Business Cases.

Below is a description of various teaching aids and materials that I have developed.

Lectures – Power Point

For my lectures, I usually make power point presentations that I either make available for the students beforehand or after the lectures. I stress that they should make notes themselves during the lectures and be sure to prepare before class to be better able to learn during lectures. The Power Points are most often made with a few bullet points, illustrations and with

reference to where they can find more information in the curriculum (Appendix 4 - example of slide deck).

Videos

I have recorded videos that can be used for teaching, either short “to-the-point” videos, or more lecture type of videos that we use for discussions in class. Also, in one of the Executive programs at INN we developed videos to illustrate customer care episodes that went wrong, and used this for teaching purposes, thus involving “actors” who played various roles (See <https://www.youtube.com/watch?v=mthN3JhSXj4> for an example of how we present our research on Start Smart)

Podcast

Together with Tellef S. Raabe, I run the podcast “Lederskap”, which is NHHs podcast on leadership. In each episode, we go in depth on a specific topic that our guests are experts on and which can be used for teaching. Many of the episodes are now used as teaching material both at NHH and at other institutions. The episodes have been downloaded about 300 000 times, and each episode has a reach to about 5000 people. The episodes can be found [here](#).

Cases

I have developed numerous cases for use both in teaching and for assessment. The cases that I have developed are fictitious, based on newspaper articles and/or on real-life-case-businesses. (See Appendix 5 for a fictitious case).

Role play

For management and customer care courses I have developed role play tasks, that I use to make students try out new ways of managing, new ways of customer care service etc. (See Appendix 6 for an example)

Rubrics

I have developed rubrics for assessment in some of the courses, as I have found it useful both for the students to know what they will be graded on, and for the teachers that grade the students. (See Appendix 7 and 8 for examples)

Exercises

The topics that I teach are often practical or skill-based: Management, team work etc., and I use a large set of exercises to make students experience and feel what can go wrong when they work in teams. The important part of using exercises is the debriefing session after the exercises has ended. In the debriefing session, students should reflect on their experience and feelings during the exercise, individually, in teams, and in plenary sessions. (See Appendix 9 for an example.)

Reflection assignments

As a means of reflecting on exercises and on the group work that the students typically work on during my courses, I use reflections assignments. This is to help students put into words their experiences and to tie the experiences to relevant concepts or theories from the curriculum. (See Appendix 10 for an example.)

Team charter

In many of the courses I have held, the students typically work in groups, both to experience the topic in the course (for example team and team management), but also to learn how to collaborate. To better prepare the groups to function well, I have developed a team charter that each group is asked to fill in at the beginning of their group work. This is also something we have researched. See section 9: Dissemination for more information, and <https://www.nhh.no/startsmart>

Kahoot, Mentimeter, Poll Everywhere

During lectures, I actively use various quiz and survey tools to break up the lectures. I use these for either learning how the students reflect on a given topic and test their learning. In large classes where there is little room for two-way-communication I find that this approach allows the students to discuss the various opinions that are revealed.

The pedagogical materials are shared with colleagues and former students on request, and some of the material is accessible online (podcast, videos and the Start Smart tool).

6. Teaching planning and contributions in own department, at NHH etc.

During my years at various institutions, I have worked in close collaboration with various colleagues on developing courses and pedagogical development activities (role play, exercises, cases etc. are developed in collaboration with colleagues). As stressed already in the teaching portfolio, I strongly believe that we become better teachers when we share and collaborate on our knowledge and practices with teaching. At the Department of Strategy and Management at NHH, I was part of a pedagogical group that had the mission of engaging the staff in developing our pedagogical approaches, particularly at the large courses at the Bachelor level. I have also given presentations at our Department Seminars about new and innovative ways of teaching – especially with creating new tools for teaching in large auditoriums. (See Appendix 11). Being part of this group helped me develop my own teaching as I learned a lot from how other colleagues taught, but also learned from having to reflect and talk about how I approach my own teaching.

Since I have had the privilege of teaching together with colleagues at various courses, I have also developed myself as a teacher through giving and receiving feedback on my colleagues' teaching skills, by sitting in on lectures or discussing course plans/assignments/cases etc. I am often used as a sparring partner for colleagues that are seeking out new ways of teaching in large courses, with breaking up in smaller groups and using other teaching methods than lecturing. I am true believer of sharing, and find that when I share my teaching methods, slides, assessment methods etc. I receive a lot in return and get very interesting discussions. I have also been part of the mentor programme at NHH, where I mentored one of our new international Associate Professors at the department. We were approached by the pedagogical team to share our final report as an exemplary mentor relationship and to present this to our colleagues.

The latest request from the pedagogical team has been to share my pedagogical experience on implementing the use of generative AI (ChatGPT) in teaching and assessment. I have included more on this in the final section where I reflect on my development.

7. Education Management

In the period of 2017-2021 I acted in the role as the Vice Rector for Innovation and Development, which also means that I did not have any course responsibilities in that period. This was a new role at NHH, and I had the privilege to form this role during this period. The role was project-based in the sense that I could suggest projects on issues that NHH should put more emphasis on and strengthen. In the beginning of the period, I worked a lot on student related projects tied to pedagogy and the student learning environment. Together with the administrative resource on pedagogy, Frank Mortensen, our educational technology support resource, Arild Schanke, and the Adjunct Professor of pedagogy at the time, Arild Raaheim, I formed a working group that took on various pedagogical projects. More specifically, we initiated the creation of a digital pedagogical platform called “[Teaching and learning lab](#)” where we have gathered all information about teaching and assessment methods, pedagogical courses available, educational technology tools, best practices, pedagogical seminars etc. We have received a lot of positive feedback on this platform from the faculty, and the platform is continuously developed and improved.

The same pedagogic working group formed the basis of various groups appointed by the rectorate to develop i) NHHs new pedagogical action plan for the period up to 2021 (see Appendix 12), ii) a policy document on video use at NHH (see Appendix 13), and iii) NHHs Excellent Teacher Practitioner framework (see Appendix 14). These documents are now important steering documents for NHH in terms of pedagogical practices, and it has been very interesting and educational for me to develop these documents in collaboration with the various colleagues at NHH. I have learned a lot from reading various white papers by the Government (example: Kultur for kvalitet i høyere utdanning), and various documents from business schools and Universities that NHH uses as benchmark.

In addition, I was part of part of the learning environment committee during the first two years of my Vice Rector period, and I put particular emphasis on the psychosocial environment for the students. This is because I believe that for students to be able to learn, they must feel that they are in a safe environment where the other students and teachers want them well. For instance, we arranged a workshop with the students and two members from the top management (vice rector for academic affairs and me) to develop a document we called the NHH culture – the NHH way (see <https://www.nhh.no/globalassets/om-nhh/etikk-og-ansvarlig-atferd/nhh-kulturen-juni-2020.pdf>). The document presents various values and norms that should make students feel that they are part of a safe and constructive environment. The document has also been presented to the employees as a way of “living the culture at NHH”. Examples of statements in the document are: “At NHH we care about each other”, “At NHH we dare to fail”, “At NHH we include everyone and cherish diversity” etc.

In my period as a Vice Rector, we also initiated a new welcome week for the students, with the goal of giving the students a sense of the NHH culture, getting to know each other and also ensuring that they feel they are part of a safe learning environment. For instance, we served breakfast every morning where we met the students informally, we had case-solving activities where we invited NHH alumni to act as mentors and conversation partners, and we arranged a session called “flink nok” where we used a psychologist from Sammen and former students to talk about expectations of being a new student to give them a good start.

8. Evidence of Student Learning

The topic of evidence of student learning is an intriguing one. How do we know if the students learn what we intend for them to learn? By formulating learning outcomes and aligning the teaching and assessment activities to achieve these outcomes, I believe it possible to lay a foundation for the student to engage in learning. I also believe that the assignments where they need to reflect on their learning, as shown in Appendix 10, and when they solve open case problems, make them better able to learn. During my teaching career, I have received many evaluations and have learned a lot from these evaluations. I typically use open-ended questions for midterm evaluations and include open-ended questions at the final semester evaluation. Two questions I typically pose are “what do you think has worked well in the course?” and “do you have suggestions on how to improve the course?”

When I introduce a course, I typically spend time talking about changes I have done based on evaluations or my own experiences from the previous time I gave the course. As mentioned in above, I also write a summary of the evaluation I receive from the students at the midterm evaluation and include my comments on how I would like to meet their suggestions for improvement (See Appendix 2). In that document, you can see how the students evaluated the course, as well as how I have responded to these evaluations. I always publish these evaluations for the students to read and talk about in class. Also, the final evaluation form is set up in way that I can learn more about how the students have perceived and learned from the various activities from case work, presentations, exercises etc. (See Appendix 15 for an example). I typically try to phrase the questions so that they reply to what they have learned, but this is of course a subjective experience. Also, these scores from 1-5 that we receive on their reflection on their learning, I think also is a reflection on how much they liked the course responsible, the course, and how easy it is to achieve a good grade etc. So, to truly know how students learn, it is through feedback on assignments and following their development that are important.

By using portfolio assessment, I think we are better able to see what the students learn in terms of the learning outcomes. Handing in a first draft, receiving feedback, and then editing and handing in a second draft allows for progression to be seen. I implemented portfolio assessment in the bachelor course SOL1 based on advice from our professor II in pedagogy Arild Raaheim. Also, conversations with external examiners/sensors are important for understanding the level at which the students are at, and what has been learned. I have used the same external examiners to get their feedback on the development of the courses and on students learning as well. As mentioned above, I have organized café meetings with students, and these are valuable meetings to see what students have learned. I have also had interesting encounters with students that have been working for some years and then coming back to me with reflections on what they learned during my course. See the following message I received below for an example:

I am currently working on an internal project where we have a particular emphasis on interpersonal skills and where psychological safety is a strong factor. It is currently the #1 priority on the global agenda for my company. In retrospect, I see that psychology and leadership may have been one of the most useful courses I take with me from NHH. Really appreciate that I have been part of the team and learned from you. Reflections from this course, I believe, are increasingly becoming more important in working life!

I received the bronze sponge award at NHH in 2015 for the bachelor course in Psychology and Leadership. I was very happy with this award, especially the reasoning behind it:

“Sverdrup has delivered a creative and differentiated teaching program with, for example, group exercises with reflection assignments and oral presentation. The course has also been closely linked to business through good cases and guest lecturers. Therese Sverdrup is described as very enthusiastic and engaging. She has made herself available to the students after each lecture and has appeared and participated in the group lessons. She is a "rarely engaging lecturer who is professional in everything she does. She knows what it takes to stay focused through two lecture hours and motivated throughout a semester."

Also, the course I have developed at the master level with Vidar Schei in team and team management has received a teaching award at the department of Strategy and Management.

Although student evaluations may not be the best evidence of learning (Uttl, White, & Gonzalez, 2017), I still would like to highlight some evaluations I have received. I have included a few examples here but see also Appendix 16 for the full evaluation of STR437 for the fall semester 2023.

Examples from student evaluations in the bachelor course:

SOL 1:

Utrolig mye interessant og har lært veldig mye som jeg kommer til å ta med meg videre. (Burde ha din egen podcast^^) mappeevaluering gjorde at jeg var hadde en betydelig større indre motivasjon for kurset, enn om det var 12 timers skoleeksamen, så håper dere fortsetter med dette. Syntes det var bra med så mye tilbakemeldinger, og at vi leverte inn førsteutkast. Det gjorde at vi ble tvunget til å starte på oppgaven ganske lenge før den endelige innleveringen. Tidspresset følte dermed ikke like pressende, og det ble mer motiverende. Regner selvfølgelig med at dette er noe av grunnen til at dere gjør det, og det hjalp for min del.

Forelesningsplan og pensum, god sammenheng og rekkefølge mellom disse (enkelt å henge med). Likte også at det var flere gjesteforelesere, interessant å få vinklinger fra næringslivet. Caseoppgaven - fikk mye innsikt i faget samtidig som man vinkler det mot næringslivet.

Lærte mye av all refleksjonen omkring gruppearbeid, og hvordan samarbeide bedre. Synes kurset er veldig bra lagt opp. Veldig fint med tre innleveringer som utgjør slutt karakter i faget. Lærerikt med storgruppene. Spennende og relevante forelesninger. Therese er engasjerende. Utrolig viktig fag å ha som student på NHH.

Forelesningene og gruppesamlingene. Fordi på forelesningene ble pensum presentert tydelig og med gode, forklarende eksempler. Gruppesamlingene fordi der ble stoffet fra forelesningene delvis repetert og gått grundigere inn på. Vi fikk også oppleve mye av det i praksis. Veldig nyttig.

STR 437:

Klassemiljøet har vært over all forventning og det har bidratt til å skape et veldig trygt og godt læringsmiljø! Også veldig lærerikt med teorigjennomgang og deretter praktiske øvelser. Refleksjonene i etterkant av øvelsen har vært veldig lærerike!

Synes strukturen på forelesningene med først en gjennomgang av teori, deretter øvelse, for så en oppsummering i plenum avslutningsvis har fungert bra. Tenker også en stor del av læringen i kurset er at man blir satt sammen i grupper med folk man ikke

kjenner fra før av. At man ikke kjenner hverandre fra før, gjør overføringsverdien til arbeidslivet stor.

Jeg syntes det har vært veldig spennende med ulike øvelser, samt med en kort introduksjon til pensum for hver time. Det har funket overraskende bra å jobbe med en tilfeldig sammensatt gruppe, men det kan jo være jeg har vært heldig der. Imidlertid tror jeg det at vi ikke kjente teamet vi ble satt i på forhånd har gitt grunnlag for flere spennende læringsmomenter som vi kan skrive om på eksamen. Therese er svært deltakende og en av de mest engasjerte foreleserne jeg har opplevd, som jeg føler ser hver enkelt student. Jeg syntes det var positivt med så små "klasser", det gjør kanskje at man føler seg tryggere og lettere tørr å være deltakende i timene.

I believe that these quotes demonstrates that the students really perceive the three elements in my teaching philosophy. That is, that the students have felt that they have learned throughout the course because of the student active learning approach, that they have felt that we have been able to build a safe learning environment, and also that the collaborative learning, being placed in teams, has been important for their learning.

9. Dissemination

Since one of my research topics is teams, I have taken the opportunity to use the classes as a research arena and invited students to participate and reflect on the research executed in class. As an example, I can mention when teaching the large bachelor courses (SOL 1), I divided the students into 11 large classes, and each class into 4-5 student teams, amounting to about 89-120 teams each semester. In two of the semesters, I conducted an experiment where I investigated the startup phase of the teams, and how to improve the teams' dynamics and performance by applying a team charter. From this we have written papers, and one of these is published (Sverdrup et al., 2017). The main findings in the paper are that teams that develop team charters are better able to handle disruptive events, which in turn increases their performance compared to teams that started their teams with a teambuilding exercise.

10. Reflections on own educational development

Reflecting of more than 20 years of teaching in the higher education system, I see that I have developed my pedagogical skills both in being more confident in how I approach teaching and students, and on my teaching philosophy. Also, by having the chance to work administratively during my period as a vice rector, it has helped broaden my perspective on how teaching and pedagogy can be approached on a more holistic level.

As described above, I quickly moved into a more student-centered learning approach around 2002-2003. During my years as a teacher in higher education, I have always been curious and open to approaching students and learning in new ways. I have done so by actively seeking advice from colleagues and external examiners, joining conferences where pedagogy has been part of the program, and discussing teaching and learning with students and teaching assistants. In addition, I have talked to many of my former students that are now in various jobs on what has worked well and not worked well when they started their careers. This has helped me develop my teaching skills and courses further. Since most of my teaching has been carried out with either another colleague or in a team with many teaching assistants, it has been easier to both discuss insecurities and to receive feedback on my own teaching.

To show a recent example on how I approach teaching with curiosity and openness, I decided to use ChatGPT as a tool for the home exam in the fall 2023 of the team and team management master course (STR 437). During 2023, it had been impossible not to think about

how ChatGPT or other generative AI-tools could affect our teaching and assessment. I soon started to use the tools myself and thought that instead of forbidding it in my course, I wanted the students to be taught how to use the tool in a critical way. Since I am not an AI-expert myself, I invited a former student of mine, who is an expert, to give a workshop where the students learned the advantages and disadvantages. She also made the students discuss and reflect on guidelines related to ethics, prompts, GDPR etc. The home exam that I formulated is attached in Appendix 17. As can be seen from the assignment, the students had to instruct ChatGPT to create a case description of a team with collaboration problems, then instruct ChatGPT to analyze the central challenges in the case using concepts and theories from team and team management, before critically assessing the quality of ChatGPT's analysis by using the curriculum. I have approached several students to get feedback on how they felt about getting such an exam, and their replies have been overwhelmingly positive. They were first amazed by how the tool worked, but soon started to be critical about the content that was created by ChatGPT. Also, they learned which type of prompts worked well and how to communicate with the bot in the best possible way. From my perspective, I think we, as an academic institution, have an obligation to teach our students to be critical users of these AI-tools, and that we cannot ignore these, as the students will be expected to use these tools when they start their work careers.

In terms of formal pedagogical training, I have in the last two years attended two courses at NHH: teaching portfolio (50 hours) and Fundamentals of Phd-supervision (50 hours). In the future, I would like to apply for the Harvard – summer school on case methodology, so that I might better learn how to write my own teaching cases and improve my use of cases in class discussions.

In conclusion, as a professor at NHH, I am fortunate to be part of an academic institution that welcomes new initiatives and where there is room to collaborate among faculty. I look forward to developing my teaching further, as I see this as a continuing process, and also to contribute to my colleagues and NHH.

Reference list

- Deslauriers, L., Schelew, E., & Wieman, C. (2011). Improved Learning in a Large-Enrollment Physics Class. *Science*, 332(6031), 862-864. doi:doi:10.1126/science.1201783
- French, S., & Kennedy, G. (2016). Reassessing the Value of University Lectures. Issues and Ideas Paper. *Melbourne Centre for the Study of Higher Education*. Retrieved from https://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0004/2774389/Reassessing-the-Value-of-University-Lectures.pdf
- Gokhale, A. A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education* 7(1). doi:<https://doi.org/10.21061/jte.v7i1.a.2>
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
- Hobbins, J. O., Murrant, C. L., Snook, L. A., Tishinsky, J. M., & Ritchie, K. L. (2020). Incorporating higher order thinking and deep learning in a large, lecture-based human physiology course: can we do it? *Advances in Physiology Education*, 44(4), 670-678. doi:10.1152/advan.00126.2019
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1986). Cooperative learning in the science classroom. *Science and children*, 24(2), 31-32.
- Lee, A. (2019). *Successful research supervision: Advising students doing research*. Abingdon: Routledge.
- Lord, R., Wheatley, L., McInch, A., & Fleming, S. (2015). Feeding back to feed forward: Formative assessment as a platform for effective learning. *Kentucky Journal of Higher Education Policy and Practice*, 3(2), 1-31.
- Netland, K. O., Schei, V., & Sverdrup, T. E. (2012). The winner takes all. A qualitative study of cooperation on cycling teams. *Scandinavian sport studies forum*, 3, 189-209. Retrieved from http://sportstudies.org/content/vol_3_2012/189_209_vol_3_2012_netland_schei_sverdrup.pdf
- Rousseau, D. M. (1995). *Psychological contracts in organizations: understanding written and unwritten agreements*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Schei, V., & Sverdrup, T. E. (2019). Start Smart *Magma*, 2, 29-39.
- Sverdrup, T. E. (2014). Psykologiske kontrakter i team. *Beta*, 28(02). Retrieved from http://www.idunn.no/ts/beta/2014/02/psykologiske_kontrakter_i_team
- Sverdrup, T. E., & Schei, V. (2015). "Cut me some slack": The psychological contracts as a foundation for understanding team charters. *Journal of Applied Behavioral Science*, 51(4), 451-478. doi:10.1177/0021886314566075
- Sverdrup, T. E., Schei, V., & Tjølsen, Ø. (2017). Expecting the unexpected: Using team charters to handle disruptions and facilitate team performance. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 21(1), 53-59.
- Uttl, B., White, C. A., & Gonzalez, D. W. (2017). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 22-42. doi:<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.007>
- Wright, G. B. (2011). Student-centered learning in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 92-97.
- Young, J. E., Williamson, M. I., & Egan, T. G. (2016). Students' reflections on the relationships between safe learning environments, learning challenge and positive experiences of learning in a simulated GP clinic. *Advances in Health Sciences Education*, 21(1), 63-77. doi:10.1007/s10459-015-9611-3

STR 437 – TEAM OG TEAMLEDELSE**Kursledelse**

Kursansvarlig: Therese Egeland therese.egeland@nhh.no

Tid og sted

Gruppe 1:	Onsdager kl. 10.15 – 13.00	Sted: Aud. C / Lab. 2
Gruppe 2:	Onsdager kl. 13.15 – 16.00	Sted: Aud. C / Lab. 2
Felles:	Fredag 20. okt. 12.15 – 14.00	Sted: Karl Borch Aud

Kursbeskrivelse

Teamarbeid er en utbredt og viktig aktivitet i de fleste organisasjoner. Formålet med dette kurset er derfor å gi innsikt i sentrale utfordringer en møter som tilrettelegger, deltaker eller leder av team.

Kurset gir innsikt i ulike sider ved teamarbeid som for eksempel utfordringer ved sammen-setning av team, utfordringer i teams interne prosesser (for eksempel kommunikasjon, beslutningstaking, kreativitet, ledelse) og utfordringer knyttet til teamets eksterne relasjoner.

For å kunne skape, delta i og lede team effektivt, trenger en både kunnskap om strukturelle utfordringer og forståelse for mellommenneskelige relasjoner. Kurset består derfor av ulike aktiviteter (forelesninger, praktisk teamarbeid, cases, diskusjoner, øvelser og presentasjoner) som i sum belyser ulike typer av utfordringer.

Læringsmål

Etter å ha gjennomført emnet vil studentene:

Kunnskap

Ha god kunnskap om hvordan team kan etableres og designes i ulike situasjoner
 Ha god kunnskap om hva som fremmer og hemmer gode teamprosesser- og resultater
 Ha god kunnskap om verktøy som kan benyttes for å skape velfungerende team

Ferdigheter

Kunne identifisere sentrale utfordringer i team
 Kunne analysere sentrale utfordringer i team
 Kunne håndtere sentrale utfordringer i team

Generell kompetanse

Ha evne til å delta og lede ulike typer team på en konstruktiv måte

Ha evne til å samarbeide med teammedlemmer og andre team

Ha evne til refleksjon og læring fra erfaringer med teamarbeid

Kurskrav

Kursopplegget krever aktiv og positiv deltakelse. Konkrete krav til kursgodkjenning er knyttet til *fremmøte* (minst 80 %, samt obligatorisk fremmøte første gang), godkjente innleveringer fra *øvelsene* (se senere), og godkjent arbeid med *casene* (se senere). Ta kontakt med kursleder dersom du blir forhindret fra å kunne oppfylle disse kravene.

Kursteam

Ved starten av kurset vil det bli dannet kursteam. Teamene vil bestå av ca. 5 personer. Teamene vil arbeide med ulike aktiviteter både i og utenfor klasserommet utover i kurset.

Formålet med teamene er å lage en arena hvor en kan høste erfaringer fra deltakelse i et team over litt tid. Teamene skal i utgangspunktet organisere og styre seg selv. Dette innebærer at teamet etablerer sine egne spilleregler og bestemmer arbeidsform. Vi håper dere vil bruke teamet som en fin mulighet til diskusjon og refleksjon. Kursteamene er ment å være en læringsarena. Kursteamene skal skrive en teamkontrakt som de leverer på Canvas senest i løpet av onsdag 06.09.

Eksamen

Det er en gruppebasert hjemmeeksamen i kurset. Den gruppebaserte hjemmeeksamen gjennomføres av kursteamene. Eksamensoppgaven legges ut på Canvas *tirsdag 26. september kl. 17.00* og innleveres i Wiseflow innen *fredag 17. november kl. 14.00*.

Øvelser

Kurset inneholder åtte øvelser. Formålet med øvelsene er å gi deltakerne en treningsarena hvor sentrale utfordringer i teamarbeid kan identifiseres og håndteres. For å forsterke læringen er det i etterkant av øvelsene lagt opp til diskusjon og refleksjon både i plenum og i kursteamene.

For å sikre diskusjon og refleksjon knyttet til øvelsene, skal kursteamene levere en rapport fra de ulike øvelsene.

Vi forventer at alle øvelsene drøftes muntlig i kursteamene i etterkant. Kravet til kursgodkjenning er 4 innleverte og godkjente skriftlige rapporter. For læringen sin del vil det trolig være fordelaktig å skrive en rapport fra flest mulig av øvelsene. Alle innleveringer skjer i Canvas.

De fleste øvelsene skjer i forbindelse med samlinger i klassen. Øvelse 6 foregår imidlertid utenfor klasserommet, og dere finner selv tidspunkt for gjennomføring av øvelsen.

Øvelse 6 er en online simulering («Everest») fra Harvard Business Publishing hvor dere får utdelt ulike roller og jobber virtuell (dere sitter altså ikke samlet, men kommuniserer vha. laptop) hvor kursteamet sammen skal forsøke å løse en konkret oppgave (klatre på Mount Everest). Dere har selv ansvar for å gjennomføre øvelsen (tentativt i uke 42). Øvelsen lukkes 23.10 kl. 18.00. Gjennomføring av øvelsen tar normalt 2-4 timer.

Innleveringsfrister for rapporter fra øvelsene er som følger:

- Øvelse 1 og 2: Kursteamene leverer innen 20.09
- Øvelse 3 og 4: Kursteamene leverer innen 11.10
- Øvelse 5 og 6: Kursteamene leverer innen 25.10
- Øvelse 7 og 8: Kursteamene leverer innen 01.11

Cases

Kurset inneholder to cases. Formålet med casene er å gi trening i å identifisere problemer og foreslå/drøfte hensiktsmessige tiltak. Casene vil også gi trening i å presentere analysene for andre.

Case 1 er en skriftlig case fra Harvard Business Review: «The Team That Wasn't». Teamene skal identifisere sentrale problemer, analysere disse og skissere hensiktsmessige tiltak, og deretter presentere dette i plenum onsdag 13.09. Hver gruppe vil få ca. 10 minutter til sin presentasjon. Presentasjonen legges inn på Canvas samme dag som den fremføres.

Case 2 er en filmcase basert på filmen «Twelve Angry Men» fra 1957 (!) med Henry Fonda i hovedrollen og viser en jury i sitt arbeid med å fatte en beslutning. Filmen vises i klassen onsdag 04.10, men de som har tilgang til filmen fra andre kilder kan velge å se den hjemme. Kursteamenes oppgave er å analysere og drøfte juryens prosess og utfallet. Teamene skal presentere dette i plenum onsdag 18.10. Hver gruppe vil få ca. 10 minutter til sin presentasjon. Presentasjonen legges inn på Canvas samme dag som den fremføres.

Kravet til kursgodkjennelse er godkjente presentasjoner på Case 1 og 2.

- Case 1: Skriftlig case legges ut 06.09 Presentasjon i klassen 13.09
- Case 2: Film vises 04.10 Presentasjon i klassen 18.10

Spilleregler

Kurset har en svært interaktiv form. For at alle skal få et godt læringsutbytte er det derfor tre klare spilleregler i kurset: (1) Deltakelse, (2) Profesjonalitet, og (3) Respekt.

For det første forventes det aktiv *deltakelse* hvor en bidrar positivt og møter og leverer arbeider i tide. For det andre forventes det *profesjonalitet* hvor en følger de instruksjoner som blir gitt og aksepterer de spesielle rammebetingelsene som eksisterer i kurset. Dette innebærer også at en må være varsom med å diskutere case eller øvelser med deltakere som ikke er med på kurset. For det tredje forventes det at vi viser hverandre *respekt* og opptrer med en stor grad av raushet! Det viktigste er at hver og en bidrar til å skape en trygg og konstruktiv læringsarena.

Litteratur

- Thompson, L. (2015). *Making the Team: A Guide for Managers* (5th edition), NJ: Pearson Education. Andre utgaver kan også fint benyttes, men det kan være mindre endringer i kapittelstruktur og tekst. Sjekk med kursansvarlig eller andre som har 5. utgave.
- Artikler (se oversikt under).

Artikler

- Artikkel 1: “Effektivitet i lederteam: Hva er det, og hvilke faktorer påvirker det”. Bang, H., *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 2008, no. 3, s. 272-286.
- Artikkel 2: “Smidige team: Kan man sprinte en maraton”. Sverdrup, T. E. & Schei, V., *Magma: Tidsskrift for økonomi og ledelse*, 2022, no. 4.
- Artikkel 3: “Start smart: Effektiv oppstart av team”. Schei, V. & Sverdrup, T. E., *Magma: Tidsskrift for økonomi og ledelse*, 2019, no. 2, s. 29-39.
- Artikkel 4: “Psykologiske kontrakter i team”. Sverdrup, T. E., *Beta: Scandinavian Journal of Business Research*, 2014, no. 2, s. 118-135.
- Artikkel 5: “Når kreative team mangler kreativitet”. Schei, V. & Sverdrup, T. E., *Magma: Tidsskrift for økonomi og ledelse*, 2011, no. 6, s. 67-72.
- Artikkel 6: “Rethinking Team Leadership or Team Leaders are not Music Directors”. Hackman, J. R. Kapittel 6 i D. Messick & R. Kramer (Red.): *New Directions in the Psychology of Leadership*, 2005.
- Artikkel 7: “Strategies for building effective virtual teams: Trust is key”. Ford, R. C., Piccolo, R. F., & Ford, L. R., *Business Horizons*, 2017, vol. 60, 25-34.
- Artikkel 8: “Virtuell samhandling: Når kaffepausen blir elektronisk”. Schei, V., Sverdrup, T. E., Heiene, M., & Olsen, S. G., *Magma: Tidsskrift for økonomi og ledelse*, 2019, no. 7, s. 48-60.

Rapport SOL1

Faget

Det fleste oppfatter faget generelt som spennende og interessant, i tillegg til at de har en oppfattelse av at det er relevant for arbeidslivet.

Den største kilden til misnøye er at faget i følge mange har "i overkant mye obligatorisk". Studentene stiller seg kritisk til om dette er nødvendig for et fag med 7.5 poeng, selv om mange også påpeker at de er bevisste på at dette delvis er en konsekvens av at det ikke er skoleeksamen.

Svar:

Hvert år har jeg kuttet på obligatoriske elementer i kurset, og nå er det det laveste antall obligatoriske elementer som det noen gang har vært. Men, det oppleves muligens som mye fordi man har mappevurderingsinnleveringer underveis samtidig med refleksjonsnotater. Når jeg ser tilbakemeldingen på gruppetimene om at det er problematisk at det er en del som ikke møtte opp til gruppetime 3 så viser jo det dilemmaet det er å legge opp til frivillig vs. obligatorisk. Når jeg har obligatoriske aktiviteter er det bra oppmøte, mens når det er ikke er det, daler oppmøtet. Men, jeg tar selvsagt dette med videre i utviklingen av kurset.

Foreleser

Foreleser får applaus fra tilnærmet alle studentene som svarte. Foreleser formidler stoffet på en måte som inspirerer og vekker interesse for faget og dets relevans i arbeidslivet.

Denne typen kommentar gjennomgående:

"Veldig bra! At ho sjølv er så openlyst engasjert for faget gjer det mykje lettare å følge med og å sjølv engasjere seg."

Det eneste som er å utsette er at det er noen som mener foreleser snakker litt for fort til tider.

Svar:

Hyggelig tilbakemelding, og skal prøve å roe ned på tempoet 😊

Undervisningsopplegg

Forelesningene høster også stort sett skryt, men det er noe konstruktiv kritikk.

Det er noen som savner dybde i teoriene, og et par kommenterer at det til tider ikke er nødvendig å se på annet enn powerpoint.

I tillegg nevnte noen at Case-presentasjonen med Adams Matkasse for så vidt var interessant i seg selv, men at det var problematisk å knytte presentasjonen opp mot oppgaven og teori i pensum.

Tilbakemeldingene på kursgodkjenningene er noe splittet. En del mener dette er hensiktsmessig, men mange peker på at mengden er for stor, og er usikre på hvor mye man får igjen for det arbeidet man legger inn.

Svar:

Studentene etterspør mer virkelighetsnære case, noe jeg alltid har lagt opp til i kurset. Risikoen med å ha «live case» er at man ikke kan styre nøyaktig hva som blir sagt (slik man kan når man skriver fiktive case). Det skal likevel ikke så mye til før man har et godt utgangspunkt for å drøfte en oppgave, og det er viktig at gruppen selv tar forutsetninger som kan brukes i drøftingen.

Når det gjelder mengden arbeid så kan det nok føles som dere jobber mye med faget nå, men samtidig kan dere tenke på at all den tiden dere vanligvis ville brukt i mai til å lese/jobbe med faget før en eksamen brukes nå. Når det gjelder hva man får igjen, så håper jeg dere ser at det å jobbe mer i dybden med få oppgaver gjør at dere lærer dere enkelte teorier som dere vil huske senere. Puffer man til eksamen, glemmer man som oftest fort hva som man har lært. Hele metodikken vi legger opp til er å jobbe jevnt med faget og at når dere leser pensumet er det målrettet, siden dere søker etter teorier som er relevante til oppgaver dere jobber med.

Gruppetimer

Igen, gjennomgående positive kritikk, men et par utfordringer.

Den første gjelder den tilfeldige oppdelingen av grupper, som noen mener er urettferdig og kontraproduktivt. Det må nevnes at det var et lite mindretall som mente dette.

I tillegg poengterer noen at det er problematisk at mange ikke så sitt snitt til å møte opp på gruppetime nummer 3 grunnet manglende incentiv.

Svar:

Jeg forstår at noen kan synes det er urettferdig når man blir tilfeldig inndelt i team. Jeg har begrunnet for dere at vi har gjort dette fordi det er akkurat slik dere vil bli inndelt i arbeidslivet. Da må man rett og slett håndtere det teamet og de teammedlemmene man har blitt tildelt, og jeg ønsker at dere skal stå bedre rustet til å håndtere en slik situasjon gjennom å ha opplevd dette i kurset. Det handler veldig mye om hvilken holdning dere har til dette. Tenker dere at det viktigste er å havne på gruppe med noen som er flinkere enn meg, eller kan dere se hvordan dere

kan utvikle andre og bidra til å lære andre i teamet kan lære av dere? Den gangen dere skal på jobbintervju og får spørsmålet: «Kan du fortelle om en gang du jobbet med noen der samarbeidet ikke fungerte/eller fungerte bra, og hva du gjorde/hvordan du håndterte det?» så vil dere forhåpentligvis ha med dere erfaringer fra kurset dere kan reflektere over. Arbeidsgivere ønsker kandidater som evner å reflektere og som viser at de har mulighet til å lære og å utvikle seg. Det er det jeg ønsker dere skal bruke denne muligheten til. Hvis dere husker på første forelesning så la jeg vekt på at det finnes ulike typer kunnskaper og der «ren fakta» bare er en av disse. Kunnskapen om deg selv, hvordan du er i forhold til andre, og hvordan andre oppfatter deg er vel så viktig, og det ønsker jeg å gi dere muligheten til i dette kurset.

Pensum

Synet på pensum er gjennomgående "helt ok".

Det som nevnes er at det er interessant, men at det fort blir litt flytende.

Pensumboka får også delte tilbakemeldinger, hvor en del mener at den er "en tynn lefse med lite dybde". Studentene er imidlertid klar over at pensumbokas formål ikke er å gi veldig mye dybde, og roser den som en kort oversikt og inspirasjonskilde. Likevel ingen stor begeistring her.

Svar:

Som sagt på forelesning så finnes ikke den optimale pensumboken. Jeg har valgt nettopp denne boken fordi den gir en kort innføring i en rekke relevante teorier som gjør at dere raskere kan «scanne» gjennom når dere leter etter passende teorier til det dere skal skrive om. Hadde vi valgt en av de store amerikanske bøkene (1000 sider) tror jeg det ville bli oppfattet som mer utfordrende å få oversikt. Jeg ønsker som sagt at dere skal bruke boken som et utgangspunkt for å finne teorier dere vil skrive om, så kan dere finne mer utfyllende informasjon i referansene som boken bruker, eller vi har henvist til i forelesning.

Studentinnsats

De aller fleste har ambisjon om toppkarakter eller å "prestere veldig godt i faget".

Når det gjelder rapportert innsats så varierer dette fra kjempemye til ingenting, med alt midt i mellom. Vanskelig å få noen trend.

Svar:

Jeg håper at dere også kan se forbi karakterene dere får i faget, og kan legge vekt på at den innsatsen dere legger i øvelsen/casen/presentasjonen gjør at dere er bedre rustet til å håndtere ulike situasjoner fremover. Det er mye av målsettingen med kurset fra min side.

List of publications based on Master theses

Basker Inger, N., Sverdrup Therese, E., Schei, V. and Sandvik Alexander, M. (2020). Embracing the duality of consideration and initiating structure: CEO leadership behaviors and small firm performance. *Leadership & Organization Development Journal*, 41(3), pp. 449-462.

Inger N. Basker was a masterstudent at NHH in 2014.

Mofoss, R., Nederberg, L., Schei, V. and Sverdrup, T. E. (2012). De første avgjørende minuttene? En multimetodestudie av teametablering. *Praktisk økonomi og finans*, 1, pp. 35-51.

Rune Mofoss and Lars Nederberg were masterstudents at NHH in 2011, and the article “De første avgjørende minuttene? En multimetodestudie av teametablering» received the price for best article based on Masterthesis in Praktisk økonomi og finans.

Netland, K. O., Schei, V. and Sverdrup, T. E. (2012). The winner takes all. A qualitative study of cooperation on cycling teams. *Scandinavian sport studies forum*, 3, pp. 189-209.

Katrine Netland was a masterstudent at NHH in 2011. Schei, Vidar; Sverdrup, Therese E.; Heiene, Marit; Olsen, Sondre Godvik. (2019). Virtuell samhandling - Når kaffepausen blir elektronisk. *Magma*, 7, 48-60.

Marit Heiene and Sondre Godvik were masterstudents at NHH in 2018.

NHH



AVSLUTNING: KEY TAKE-AWAYS

Therese Egeland



NOEN VANLIGE TANKER OM TEAM...



NHH



«Team er alltid bra»

Nei - men team kan være nyttig ved komplekse oppgaver og når kvalitet og aksept er sentralt

«Team krever en «sterk» leder»

Nei - men ledere har en tilrettelegger-funksjon og en coaching-funksjon

«Teamproblemer skyldes vanskelige personer»

Nei – de fleste problemer skyldes strukturelle forhold som kan påvirkes gjennom ledelse

«Teambygging løser alle problemer»

Nei – teambygging kan være hensiktsmessig for å skape samhold, men løser ikke strukturelle problemer

NHH





Hva er de tre viktigste momentene du tar med deg videre fra kurset i team og teamledelse?

NHH





UTFORDRINGER I TEAM

#1: Utvikle og opprettholde motivasjon

#2: Få til god koordinering og kommunikasjon

#3: Fremme kreativitet og innovasjon

#4: Utvikle klare mål og god ledelse

NHH



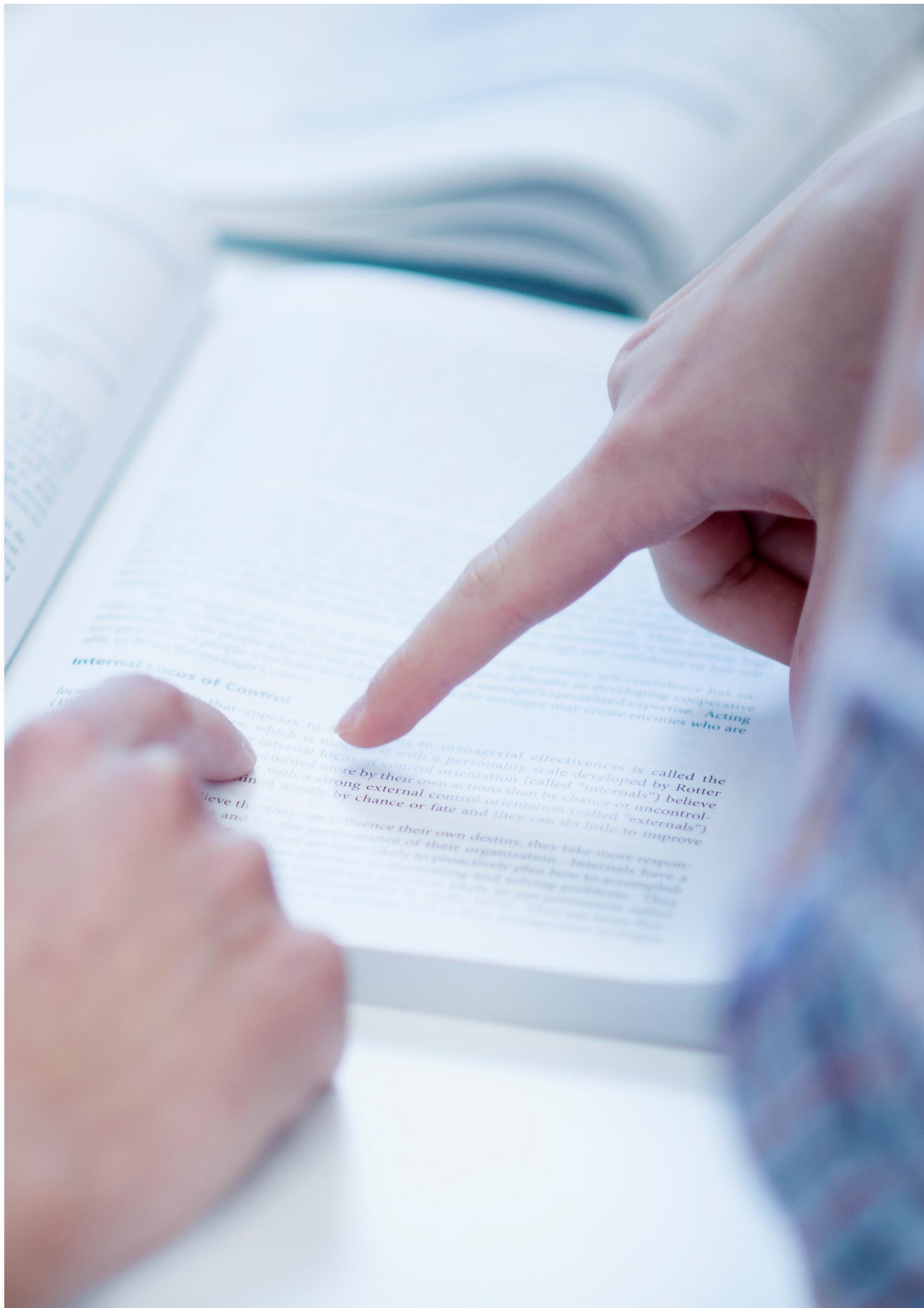
STIKKORD: MOTIVASJON

- Minimere sosial loffing (teamkontrakt, hierarki)
- Gjøre bidrag synlige og verdifulle (hierarki, legomann, eggslepp)
- Begrense gruppestørrelsen (team that wasn't, filmcase)
- Styrke samholdet i teamet (teamkontrakt, sukkerbit, legomann)
- Interessante oppgaver og mulighet til å påvirke (hierarki)



NHH





STIKKORD: KOORDINERING

- Viktig med rolle- og ansvarsavklaring (legomann, Everest)
- God kommunikasjon og infodeling (valg av CFO, Everest, hierarki, filmcase)
- Lytte aktivt og tilpasse seg endringer (filmcase, tårnbygging, fem stikk)
- Åpenhet for å forstå (kultur)forskjeller (fem stikk)
- Trene teammedlemmer sammen (faste kursteam)



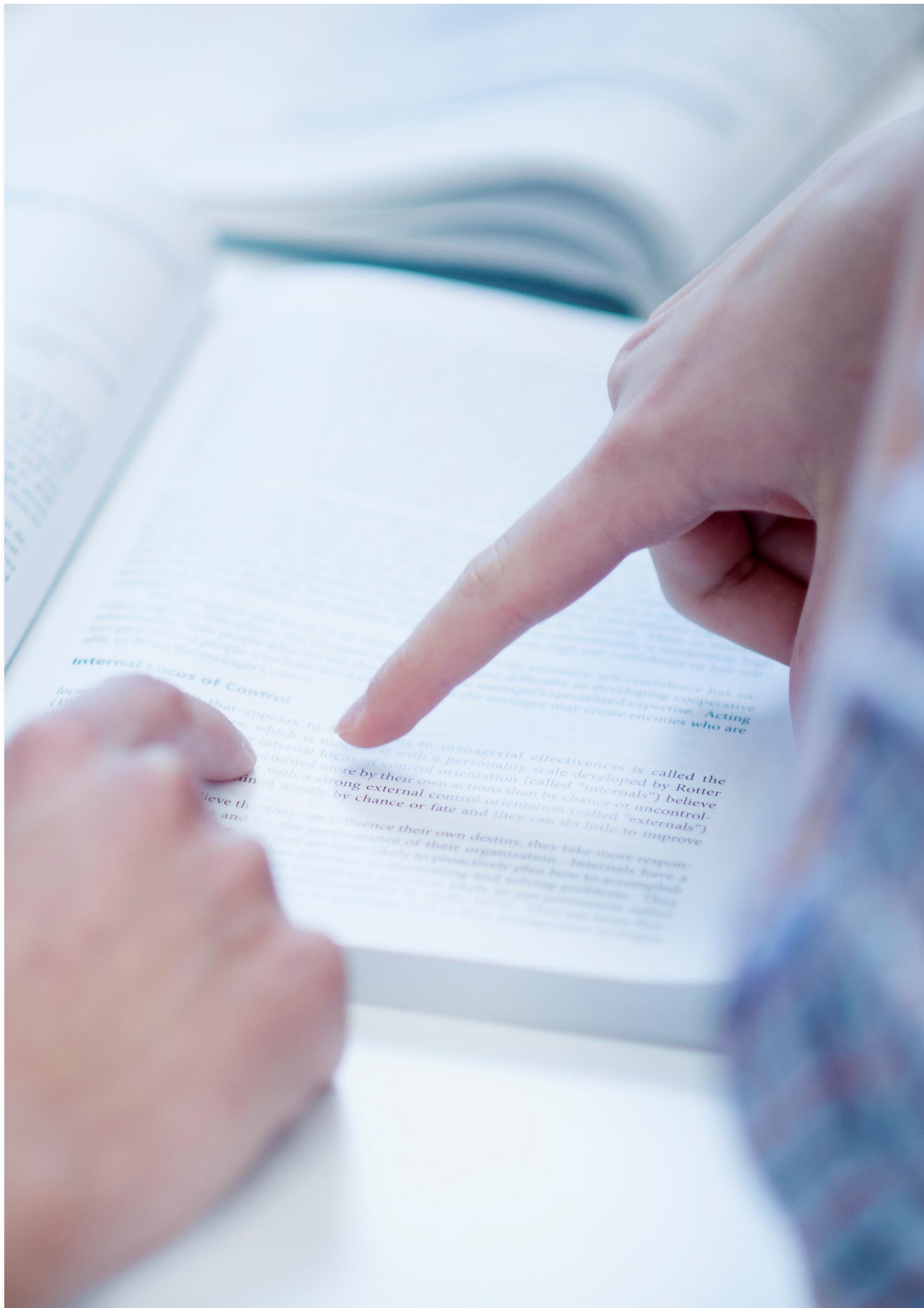
STIKKORD: KREATIVITET

- Skape mangfold i teamet (team that wasn't, filmcase)
- Utvikle multiple alternativer (eggslepp, tårnbygging)
- Redusere konformitet (teamkontrakt, filmcase)
- Være bevisst teams kreative begrensning (eggslepp, tårnbygging)
- Bruke kreative teknikker (eggslepp, tårnbygging)



NHH





STIKKORD: MÅL

- Sette klare mål (sukkerbit, teamkontrakt)
- Kommunisere mål til alle (hierarki)
- En felles forståelse av målene (legomann, hierarki, Everest)
- Fokus på mål og prosesstyring (valg av CFO, team that wasn't, filmcase, Everest)
- Planleggingsfasen ofte svært viktig (legomann, sukkerbit, eggslepp, Everest)



OPPSUMMERING

- Mål gir retning
- Motivasjon gir energi
- Koordinering gir effektivitet
- Kreativitet gir utvikling

Teamwork

Work performed
combined effort & pro
organized cooperation
working together or a
to achieve better res

OPPSUMMERING

- Mål gir retning
- Motivasjon gir effektivitet
- Kommunikasjon gir utvikling

KOMMUNIKASJON

Teamwork

Work performed
combined effort
organized cooperation
working together or
to achieve better res

STR 437 – TEAM OG TEAMLEDELSE**CASE 3A**

Dina Mo er leder for et team, nærmere bestemt en utviklingsavdeling i et mellomstort kjemisk firma - Aubrann. Hovedvirksomheten er å finne alternative bruksområder for gass fra organisk søppel og å utvinne gassen mer effektivt. Med seg i teamet, som består av sju andre, har Mo ingeniører, kjemikere og matematikere med minst sju års universitetsutdanning. Selv har Mo doktorgrad i kjemi, og hun har arbeidet innenfor feltet i hele sin yrkeskarriere.

I det siste har avdelingen hatt litt problemer. Et stort prosjekt har ikke ledet noen vei, og Mo er svært usikker på om de skal gå videre med prosjektet eller om de skal satse på andre prosjekter. Flere i teamet har uttrykt at ettersom de har investert så mye i dette prosjektet allerede, så bør de jobbe videre med det. Mo føler press fra disse gruppe-medlemmene om å gå videre, men mesteparten av informasjonen som har kommet fram i de seneste møtene viser at prosjektet neppe vil være god butikk. Mo opplever også at flere av medlemmene i teamet i stor grad har fokusert på informasjon som er positiv for prosjektet (alle er for eksempel klar over at videre drift av prosjektet inneholder mange faglig spennende utfordringer), mens informasjon som ekspertene på de ulike områdene har – som trolig er mer negativ i forhold til videre drift av prosjektet - ikke er blitt tilstrekkelig fokusert. Teamet til Mo må snarest ta en avgjørelse på hva de vil gjøre med prosjektet.

De siste ukene har teamet til Mo også hatt flere møter for å drøfte mulige ideer til alternative prosjekter. Møtene fungerer imidlertid sjelden tilfredsstillende. Mo prøver å involvere alle medlemmene i diskusjonen, men opplever at møtene er preget av høyt støynivå med mye avbrytelser, hvor typisk tre-fire personer dominerer og gjerne gjentar hverandres ideer og innspill. Flere av de andre medlemmene virker uinteresserte og deltar ikke aktivt i debatten. Når det blir snakk om avstemminger står frontene nesten alltid steilt mot hverandre. Mo undres på om hun i større grad må ta noen avgjørelser alene, ettersom det er så vanskelig å komme fram til enighet i gruppen.

Noen av medlemmene i gruppen mener at mye av problemene i Aubrann skyldes Mos måte å lede på. En av de ansatte beskriver Dina Mo på denne måten: ”Hun går rundt og snakker med folk hele tiden. Hun mener det sikkert godt, bevares, men jeg har ikke behov for å bli spurt om hvordan det går med meg hele tiden. Jeg vil bare gjøre jobben min”. En annen beskriver lederen slik: ”Vi går for egen maskin når det gjelder å utføre oppgavene våre. Hun skulle derfor konsentrert seg om å lede teamet på en tydeligere måte – for eksempel ved formulere noen enkle mål som vi kunne prøve å nå.” Det er ikke alle i teamet som er enige i disse beskrivelsene. De mener at Mo gir dem stor frihet i arbeidet og at hun kun mener det godt når hun spør om de trenger hjelp.

Mo selv opplever at enkelte av teammedlemmene ikke arbeider særlig godt sammen. De er faglig flinke, men oppfører seg tidvis nokså provoserende mot hverandre. Tidligere i uken observerte hun for eksempel at to av medlemmene i teamet sto i gangen og gestikulerte heftig og delvis skrek til hverandre. Mo trakk seg unna for ikke å provosere kollegaene på noen måte, men tenkte i ettertid at hun kanskje burde tatt en prat med de for å høre bakgrunnen for de krasse utbruddene.

Et annet tema som er kommet opp er at noen av medlemmene i teamet har ivret sterkt for at de trenger nye folk i teamet for å kunne utvikle seg videre og få flere ideer til nye prosjekter. Ett av medlemmene ivrer særlig for å ansette en av sine beste venner. Denne vennen er godt kjent av mange av teammedlemmene allerede, siden han gikk sammen med mange av dem i studietiden. "Vi trenger nye koster, og nå har vi sjansen" ble blant annet sagt av enkelte på siste møte.

Om to dager skal teamet ha et møte for å diskutere hva de skal gjøre framover. De har en rekke beslutninger de må fatte. Moe er usikker på hva hun skal gjøre.

OPPGAVE

Med utgangspunkt i teorier om team og teamledelse og situasjonsbeskrivelsen over: Drøft sentrale utfordringer i casen, og hvordan disse utfordringene kan håndteres. Ta selv de forutsetninger og avgrensninger dere finner hensiktsmessig.

Bruker 1

”Anna Korneliussen”

- 68 år
- snakker litt sakte og er litt forsiktig
- skal ”bare” bli satt over til Gerd Hansen i Engerdal
- vil ikke høre på at du kan bli hjulpet på telefonen i servicetorget
- bruker argumenter som:
 - at du alltid har snakket med Gerd.
 - at du ikke stoler på andre
 - at du er litt engstelig for å snakke med folk
- hvis du blir overtalt, så ringer du for å høre om når trygden kommer

Bruker 2

”Astrid Tygesen”

- 45 år
 - har vært langtidssykemeldt og har gått på rehabiliteringspenger i snart 2 år.
 - Har hatt samme saksbehandler hele tiden, Liv Larsen i Folldal.
 - Krever å bli satt over til henne
 - Vil ikke høre på at du kan få hjelp her
 - Er bestemt på at du skal bli satt over og har ikke tenkt å utlevere deg til ”hvem som helst”
-
- Hvis du blir overtalt ringer du for å høre om sykepenger

Bruker 3

”Lennart Olsen”

- 48 år
- Er tafatt og motløs
- Har fått avslag på uførepensjon
- Har ventet i 3 år på å få resultatet
- Vet ikke hva du skal gjøre nå
- Begynner å fortelle om de vanskelige dagene du har med usikkerhet og fortvilelse rundt livssituasjonen:
 - din kone har forlatt deg
 - du har fått dårlig selvtillitt pga manglende jobbevne og skilsmissen
 - kommer deg ikke opp om morgenen
 - har begynt å få problemer med å møte folk, kvier deg til å gå og handle
- Du gir deg ikke med å legge ut om fortvilelsen, og begynner å prate om at det ikke er noe poeng i å leve lenger

Bruker 4

”Reidar Pettersen”

- 57 år
- Ringer for å få tilsendt noe brosjyrer på pensjonsavtaler.
- Er egentlig ferdig med samtalen veldig fort, men begynner å fortelle om hva du har opplevd i det siste:
 - har mistet konen din for noen måneder siden
 - du er fortvilet og skjønner ikke helt hvordan du skal klare deg
 - begynner å legge ut om familien som ikke støtter opp, spesielt barna som er så opptatt med sitt og ikke tar nok hensyn til deg
- Prøv å hold samtalen gående så lenge som mulig

Bruker 5

”Erna Ludvigsen”

- 82 år
- Lettere forvirret og omtåket. Tydelig at du er dement.
- Ringer for å få hjelp. Noen har stjålet pensjonen din
- Dere har jo hjulpet meg før og da var jeg så fornøyd.
- Du klager over datteren din som aldri kommer
- Du har glemt at du har ringt mange ganger før denne uken for å spørre om akkurat det samme
- Holder samtalen gående med å spørre om all slags ting i forbindelse med hvem som kan hjelpe deg med husvask, handling, hagen osv.
- Klarer ikke å høre etter på det kundebehandleren sier, og avbryter ofte og vil ikke gi deg.

Bruker 6

”Torleif Engen”

- 35 år
- Er hissig og aggressiv på telefonen
- Du har ikke fått utbetalingen din i tide
- Kjefter og smeller om hvor mange ganger du har opplevd feil fra trygdeetaten, og at du har blitt urettferdig behandlet hver gang du har henvendt deg
- Du truer med å bruke sterkere virkemidler neste gang du opplever feil
- Har vanskelig for å høre på det kundebehandleren sier og avbryter straks kundebehandleren sier noe som skal få deg til å forstå

Bruker 7

”Siri Halvorsen”

- 32 år
- Har fått avslag på søknad om fødselspenger og kan ikke fatte og begripe at det går an
- Du er hissig og lar deg ikke roe ned, for det er jo ikke din feil at søknaden ikke ble levert i tide
- Du var sykemeldt siste tiden av svangerskapet og har vært i dyp depresjon, men har endelig kommet deg litt, og så skal du ikke få penger til livets opphold!
- Du kommer med angrep på kundebehandleren ved at du skjeller ham/henne ut og sier at det er umulig å bli forstått her, og at dere i trygdeetaten ikke eier evner til å sette seg inn i andres hverdag.

Kundebehandlere

Hva skal vi trene på?

1. Hvilke oppfølgingsspørsmål skal vi stille til de som bare vil til sin "gamle" saksbehandler?
2. Hvordan skal man avslutte den fortvilte samtalen?
3. Hvordan skal man gi god service til hissig brukere?

Storgruppe:	Individuelt (navn):				
	Team:				
Kroppsføring Stilling, bevegelse, hender					
Kontakt med publikum Tilstedeværelse, øyekontakt (vs. fokus på monitor, pc, i luften)					
Støy <i>Eeehh, liksom, på en måte, fikling etc.</i>					
Bruk av notater					
Stemmebruk Talehurtighet, volum, overbevisning, understreking, pauser					
	Generelt til teamet:				
Struktur Rekkefølge, oppbygning					
Tidsbruk					
Visuell kvalitet (ppt.)					
Helhetsinntrykk					

Faglige kommentarer:

Vurdering av casebesvarelser – Adams Matkasse

For å finne de tre beste besvarelsene som skal presenteres for Adams Matkasse, bruker vi skjemaet under for å gi poeng til hvert team.

Skriftlig: Besvarelsene vurderes etter de fem punktene i tabellen, hvor totalscoren er summen av 0-10 på hvert punkt. (Tenk at 10 er fremragende, 8 skikkelig bra, 6 bra, men under 5 begynner det å bli en del mer som mangler og de bør rette på)

Presentasjoner: Når de skal presentere kan dere gi dem en score fra 0-5 basert på totalinntrykk av presentasjon (teknikk og innhold).

For hvert team ønskes altså to scores (ikke lagt sammen): en 0-50 for skriftlig, og en 0-5 for presentasjon. Disse fører dere inn i google docs. Dere kan føre inn score for skriftlig når dere retter oppgavene (innen 19.3) og for muntlig etter hvert som dere har gjennomført presentasjonene i uke 13.

Team #:	
Vurderingskriterier	0-10
Teori (valg, begrunnelse, redegjørelse)	
Drøfting (anvendelse, selvstendighet, ny innsikt)	
Struktur (oppbygning, rekkefølge, rød tråd)	
Språk (akademisk, rettskriving, inntrykk, formidling)	
Referanser (bruk, henvisninger, referansestil)	
Total: (0-50)	

Øvelse: Papirtårn

Materialer:

Kartong
25 stk. A4 ark
25 stk. pappkopper
20 sugerør
1 taperull
1 saks

Instruksjoner:

Oppgaven går ut på å bygge et tårn av materialene dere har fått utdelt. Tårnet skal kunne bære en kopp med vann uten at noen støtter tårnet. Følgende regler gjelder:

1. Dere skal velge en teamleder som skal lede teamet gjennom øvelsen.
2. Dere har 1 time på å planlegge og bygge tårnet.
3. Det er ikke lov å støtte tårnet på noen måte ved hjelp av møbler, vegger el. Tårnet må kunne stå fritt og skal bygges på gulvet.
4. Det er ikke tillatt å sjekke om tårnet klarer å holde en kopp med vann underveis i øvelsen.
5. Vannet skal helles i koppen etter at koppen er satt på toppen av tårnet, og den skal kunne stå i 10 sekunder.

Det høyeste tårnet vinner!

Instruksjon fra organisator:

I den neste timen skal dere jobbe i team med å bygge et så høyt tårn som mulig med materialet dere har fått utdelt. Tårnet må kunne bære et glass med vann i 10 sekunder uten at noen får lov til å holde i tårnet. Vannet må helles i mens koppen står på tårnet. Det høyeste tårnet som klarer oppgaven med å holde glasset med vann, vinner konkurransen. Tårnet må stå fritt uten støtte fra møbler eller annet. Det er heller ikke lov til å prøve ut underveis om tårnet klarer å holde en kopp med vann. Dere skal utnevne en teamleder, og teamlederen skal lede teamet gjennom øvelsen.

Arbeidet vil bli avbrutt av ulike hendelser underveis (opplyses ikke om i forkant):

Etter 10': Ta til side det mest aktive medlemmet i 10 minutter – "Pappa/Mamma-perm". Disse må forlate rommet

Etter 30': Lederbytte: gratulerer, alle ledere i dette rommet er blitt utnevnt til nye lederstillinger.

Tilordne alle lagledere til nye lag - Roter alle ledere mellom gruppene. De må lede sitt nye lag.

Etter 45': "Ny, og mer ambisiøs strategi: Tårnet må bære tre kopper i stedet for bare ett.

"Ny strategi kommuniseres kun til lederne som må dele den med teamet sitt. I 5 min. er kun kommunikasjon tillatt, og ikke noe arbeid på tårnet.

Konkurransen: [5 min.]

La så teamene sjekke en etter en om tårnet holder tre kopper med vann. De må helle vannet oppi koppene på toppen av tårnet og la de stå i minst 10 sekunder. Teamet som har det høyeste tårnet vinner.

Debriefing av øvelsen

1. Alle debriefer først innad i teamet ca. 10 min. Få de til å trekke frem hva de gjorde bra og hva de kunne gjort bedre, og la de også diskutere hvordan de taklet endringer.
2. I plenum: La det vinnende teamet få fortelle kort hva de gjorde
3. Hvordan taklet dere endringene som ble introdusert (ta ut et medlem/bytte teamleder/ fra en kopp til tre kopper)
4. Samarbeidsklima – Ble alle hørt, og fikk dere til at alle delte sine ideer?
5. Kreativitet – hvordan fikk dere frem ideer?
6. Disponering av tid – hvem?
7. Strategi for å vinne – enige om det?

Læringspoeng

Kommunikasjon: viktig at alle får komme med sine ideer, ha struktur på kommunikasjon

Viktig med leder som har et overordnet blikk og ansvar

Endringsfokus: ta inn det nye teamlederen og inkludere han/henne

Refleksjonsoppgaver i team

2 av 3 refleksjonsoppgaver skal godkjennes for å oppnå kursgodkjennelse

Innleveringsfrister

Refleksjonsoppgave # 1: Fredag 27. januar

Refleksjonsoppgave # 2: Fredag 10. februar

Refleksjonsoppgave # 3: Fredag 3. mars

For å få best mulig utbytte av øvelsene, har vi lagt opp til innlevering av refleksjonsnotater. Dette vil danne grunnlaget for de individuelle oppgavene, så det er derfor viktig at dere ikke fordeler skriving av oppgaven mellom dere og at en person leverer på vegne av teamet, men at dere setter av tid til å diskutere hva som skjedde under øvelsen og hvordan dere kan lære av dette. Diskusjonene som danner grunnlaget for refleksjonsnotatet er det viktige her. Dere må derfor legge opp til å møtes mellom gruppesamlingene.

Refleksjonsoppgavene består av 3 deler:

- a) En kort oppsummering av hvert enkelt teammedlems refleksjon av hvordan teamet håndterte øvelsen. Unngå beskrivelse av selve øvelsen, men prøv her å reflektere over hva som skjedde i teamet i løpet av øvelsen og hvordan dere håndterte den (max én side til sammen).
- b) Hvilke teorier/begreper kan forklare hvordan dere håndterte øvelsen. Her knytter dere sammen hvordan dere synes dere håndterte øvelsen (a) med teori, og bruker teorien til å belyse (a). (ca. 1 – 1 1/2 side).
- c) Hvis dere skulle gjort øvelsen igjen, hva ville dere gjort annerledes? (ca. en halv side)

Formkrav:

Word-format, skrifttype Times New Roman, skriftstørrelse 12, linjeavstand 1,5. Referansestil APA6. Sidetall i bunntekst.

Husk å føre opp teamnummer og navn (id.nr) på teammedlemmer

NHH



Inger Stensaker og
Therese Sverdrup

Entusiastiske pedagoger



Pedagogisk miniworkshop

1. Resultater fra bachelor rapporten
2. Pedagogisk uke
3. SOL020 – forsøk på «nytenkning»
4. Pedagogisk verktøykasse
5. Gruppearbeid



Resultater fra bachelorrapporten

- Dobling av ressursbruk på bachelor?
- Fagpersoner skal bruke mer tid/være mer tilstede i obligatoriske kurs. Gjennom f.eks.:
 - Veiledning (tilbakemeldinger) på skriftlige og muntlige arbeider
 - Undervisning ved faglærer i mindre grupper
 - Filming/utvikling og bruk av andre digitale læringsressurser
 - Utvikling/bruk av case og annet (dagsaktuelle saker, multiple choice etc.)
- Mer trening i skills, som teamarbeid og muntlige presentasjoner
- Tiltak og pedagogikk som stimulerer til kontinuerlig lesing

Studieplan C (vedtatt av PBU i juni 2014)



1. SEMESTER (høst)	Bedriftsøkonomi Grunnleggende bedriftsøkonomi BED 10 (BED011)	Etikk Introduksjon til etikk IKE 10 Samfunnsøkonomi Introduksjon til samfunnsøkonomi SAM 10	Metode Matematikk for økonomer MET 10 (MET020)	VALGFAG
2. SEMESTER (vår)	Strategi og ledelse Psykologi og ledelse SOL 10 (SOL 020)	Samfunnsøkonomi Mikroøkonomi I SAM 20 (SAM 010)	Metode Statistikk for økonomer MET 20 (MET040)	VALGFAG
3. SEMESTER (høst)	Bedriftsøkonomi Finansregnskap BED 20 (BED 020)	Samfunnsøkonomi Mikroøkonomi II SAM 30 (SAM 020)	Metode Data for økonomer MET 30 (MET 030)	Strategi og ledelse Markedsføring SOL 20 (SOL010)
4. SEMESTER (vår)	Bedriftsøkonomi Investering og finans BED 30 (BED 030)	Rettslære Rettslære for økonomer RET 10	Metode Anvendt metode MET 40 (INT 010)	VALGFAG
5. SEMESTER (høst)	Bedriftsøkonomi Bedriftsøkonomiske beslutninger BED 40 (BED015)	Samfunnsøkonomi Makroøkonomi SAM 40 (SAM 040)	Strategi og ledelse Organisasjonsteori SOL 30 (SOL 030)	VALGFAG
6. SEMESTER (vår)	Bedriftsøkonomi Økonomisystemer og styring BED 50 (BED040)	Strategi og ledelse Strategisk ledelse SOL 40 (SOL 040)	VALGFAG	VALGFAG



Hva tok vi med oss fra pedagogisk uke?

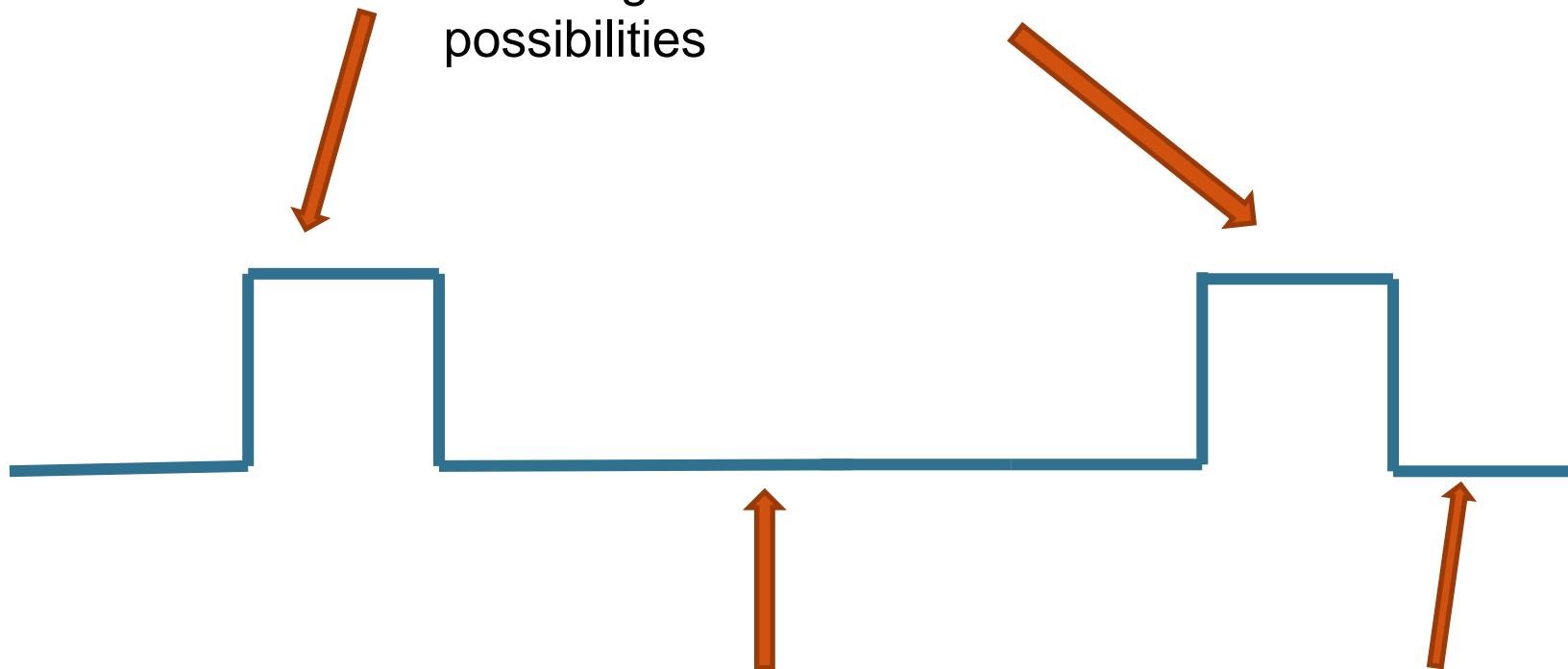
1. Sikre en god og tydelig sammenheng mellom læringsmål, undervisningsopplegg og evaluering
 - Vi må fokusere på/teste det som er læringsmålene
 - Alt for mange 3-4 timers ind'l eksamen som eneste vurderingsform.

2. Feedback til studentene er alfaomega for læring:
 - Feedback fra fagansvarlig/eldre studenter/kursassistenter/medstudenter
 - Multiple-choice tester underveis i et kurs
 - Nettet. Dialog via nettet mellom forelesninger. Eks. en person har ansvar for dette.



Blended learning for activation

Presence teaching
- with digital activation possibilities



Students' work between lessons
- possible to organize in a digital learning space



Hva tok vi med oss fra pedagogisk uke?

3. Aktivisering av studentene i og mellom undervisningstimene

- Anvendelse av kunnskap i praksis (eks gjennom case)
- Bruk av øvelser (refleksjonsoppgaver)
- Aktivisering i store grupper (få studentene til å anvende kunnskapen på små og enkle øvelser, få dem til å oppsummere hva de har lært, få dem til å summe/diskutere seg imellom, spørsmål og svar (evt bruke mentometer og teknologi)

4. Bruk av ny teknologi

- Må supplere det pedagogiske opplegget – er ikke nok i seg selv.
- Understøtter interaksjon
- Kan bidra til deltakelse
- Kan også fungerer for å sjekke tilstedeværelse i kurset



SOL020: Forsøk på «nytenkning» på bachelor

- **Formål er tredelt:**
 - **Innsikt** i begreper og teorier i **forelesninger/egenstudier**
 - **Anvendelse** av begreper og teorier på **case**
 - **Praktisering** av begreper og teorier gjennom **øvelser**
- **Opplegg:**
 - Studentassistentteam (2 x 4) har ansvar for ca. 24 team hver, gjennomfører 3 øvelser over tre uker, samt to casepresentasjoner, og gir tilbakemelding på øvelsesrapporter, caseoppgaver (skriftlig + muntlig), og gir opplæring i referanseskiving og caseløsning.
 - Faglærer presenterer aktuell teori som blir testet ut i øvelser/case
 - Individuell hjemmeeksamen (2-delt)
 - Eksperimentstudie



Pedagogisk verktøykasse

Hva	Hvordan
Problembasert læring ala Jus	Jobber med en ny problemstilling hver uke, som presenteres og gjennomgås
Dele bachelorkullene i mindre grupper	Muliggjør mer aktivisering. Skaper et mindre og mer sosialt miljø med mindre terskel for dialog Muliggjøre alternative tilnærming «hvordan ta beslutninger på en konkret situasjon» fremfor hvordan bruke en teori.
Bruk av case	Løse reelle case for bedrifter, løse case på tvers av fag
Øvelser	Forstå sentrale teorier og begreper «på kroppen». Aktivisering
Flipped classroom	Forelesninger legges ut til studentene. Forelesninger brukes til å jobbe med konkrete oppgaver, diskusjon om forelesning etc.
Video	Bruk av video ifm MOOC. Bruk av video på masterkurs. Både til forelesninger og ved å la studentene lage filmer i tillegg til kurspaper. Tvinger studentene til å kommuniserer på nye måter.
Aktivisering i store grupper	Kahoot, Facebook, Blogg etc. Kan vi lære noe fra andre bransjer? Teater, Gamification, historiefortelling etc.
Redusert bruk av karakter	Erstatte karakter med bestått/ikke bestått for å bidra til mer fokus på læring og mindre fokus på hva som skal til for å få en A



Gruppearbeid

- 1) Hvordan kan dere bidra til den pedagogiske verktøykassen? Nye ideer/utveksling av erfaringer
- 2) Hvordan kan vi sikre videreutvikling av det pedagogiske opplegget på bachelor uten å svekke master?

Forslag til ny handlingsplan for pedagogikk

NHH 17. desember 2018

Innledning

Både kunnskapsdepartementet og NHH har høye ambisjoner for utdanningsvirksomheten. NHHs strategi for 2018-2021¹ og stortingsmeldingen om kvalitet i høyere utdanning² legger føringer for den pedagogiske handlingsplanen. Planen kompletterer NHHs system for kvalitetssikring av utdanningen, instituttenes strategiplaner og NHHs personalpolitikk.

Handlingsplanen skisserer mål for pedagogisk utviklingsarbeid på NHH. Videre foreslås det konkrete tiltak for målområdene undervisning og vurdering, pedagogisk kompetanse og arenaer for erfaringsutveksling.

Hovedmål for pedagogikk ved NHH

NHH skal utdanne fremragende økonomer og ledere med solide analytiske ferdigheter, god teknologiforståelse og et sterkt engasjement for samfunnet rundt seg. Undervisning ved NHH, studieprogrammer og læringsmiljø skal kunne måle seg med topp internasjonale handelshøyskoler. I NHHs strategi for 2018-2021 vektlegges behovet for å lære studentene å lære.

NHH er en institusjon der undervisning verdsettes høyt. Sammen med forskning på et høyt nivå, har dette bidratt til NHHs posisjon som en av de fremste utdanningsinstitusjonene i Norge.

I samarbeid med samfunnet må NHH utvikle studietilbudet på grunnlag av faglige og pedagogiske diskusjoner. Et sterkt kollegialt fellesskap og faggrupper med kultur for samarbeid og læring skal kjennetegne NHH. NHH skal ha en kultur for kvalitet i utdanningene der administrasjon, fagstab og studenter hele tiden jobber sammen for å forbedre studiekvaliteten.

Underviserne ved NHH er aktive forskere, og relevant forskning integreres i undervisningen. Dette betyr at studentene skal få innsikt og trening i forskningslignende aktiviteter. De skal få innsikt i hvordan ny kunnskap utvikles og valideres, og hva som kjennetegner anerkjent akademisk og vitenskapelig praksis i de relevante fagdisiplinene. I stortingsmeldingen skriver regjeringen at den også forventer vesentlig mer forskning på egen utdanning. Regjeringen begrunner dette med at dersom universitetene og høyskolene i økende grad dokumenterer og forsker på egen utdanningsvirksomhet, vil kunnskapsgrunnlaget om kvalitet i høyere utdanning øke. Regjeringen forventer at fagmiljøene bruker eksisterende kunnskap og forsker på egen utdanningsvirksomhet for å utvikle utdanningene, og mener at de faglige ansatte bør teste om undervisningsmetodene de bruker har ønsket effekt på studentenes læring.

For NHH betyr det at det skal tilrettelegges for at man til enhver tid kan bruke de beste pedagogiske metoder og vurderingsformer. Samtidig ønsker NHH variasjon i pedagogisk opplegg mellom fagene.

¹ Strategi for NHH 2018 – 2021 <https://www.nhh.no/om-nhh/strategi/>

² Meld. St. 16 (2016 –2017) Kultur for kvalitet i høyere utdanning <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/innsikt/kvalitet-i-hoyere-utdanning/id2008162/>

Pedagogikk skal tilpasses fagenes innhold, være variert, skape engasjement og sikre god læring for studentene. Studentene skal få undervisning, tilbakemeldinger og vurderinger som aktiviserer og engasjerer, som er forskningsbasert og som tydelig samsvarer med det fastsatte læringsutbyttet.

Studenter skal møte krevende og engasjerende studier. Studentsentrert undervisning betinger at studentene møter forberedt til undervisningen, er aktive deltagere og gir tilbakemeldinger til underviserne om hvordan undervisningen har fungert.

For at studentene skal lykkes med studiene, må de trives, ha gode levekår og et godt og inkluderende læringsmiljø. Den enkelte student og studentforeningen (NHH) skal kunne delta i diskusjoner om undervisningen.

Målområder

Undervisning og vurdering

Mål: Undervisningen på NHH skal være variert, skape engasjement, sikre god læring for studentene og baseres på pedagogisk forskning,

Utviklingen mot mer studentsentrert undervisning er tydelig ved NHH. Flere kurs tilbyr undervisning med casearbeid, gruppeundervisning, eksperimenter, simuleringer mm. Ved hjelp av teknologi er det i større grad enn før mulig å benytte alternative undervisnings- og vurderingsformer.

Underviserne skal på basis av det definerte læringsutbyttet og kunnskap om ulike pedagogiske metoder, gjøre beviste valg av undervisnings- og vurderingsformer. Den fagdidaktiske diskusjonen bør skje i et fellesskap med kursansvarlige, undervisningsansvarlige, kollegaer, institutt, programledere og faglig-pedagogisk ekspertise. Studentene skal involveres i den pedagogiske diskusjonen gjennom ulike former for undersøkelser og gjennom studentenes representanter i utvalg. NHHs undervisning skal fremme kritisk tenkning, kreativitet og samarbeid. Undervisningen må legge til rette for at studentene skal få trening i samarbeid og relevant moderne teknologi. Studentene er ansvarlige deltakere i egen læring, og de skal integreres godt i det sosiale og akademiske fellesskapet. For NHH er det viktig at alle studentene blir godt faglig og sosialt integrert. Gruppearbeid kan med fordel benyttes til å sette sammen interkulturelle team.

Læringsutbytte skal være et verktøy for pedagogisk og metodisk utviklingsarbeid og sette studenten i sentrum av egen læringsprosess. NHH skal legge til rette for studentsentrert undervisning som er tilpasset læringsutbyttet i kurset og de overordnede målene for studieprogrammene. Studentenes læringsressurser består av pensumbøker, oppgaver, kompendier osv. De senere årene har digitale læringsressurser blitt mer tilgjengelig. Det er viktig at disse er kvalitetssikret og bidrar til studentenes læring.

En utvikling med flere obligatoriske aktiviteter i kursene, mer obligatorisk oppmøte og at flere går bort fra det tradisjonelle oppsettet med en skoleeksamen på slutten av semesteret, gjør at arbeidsbelastningen kan bli for stor for studentene samlet eller i perioder av semesteret. Det tilsier behov for økt koordinering på program-/profilnivå. Studentene skal oppleve en jevn arbeidsbelastning både innenfor kurs og på tvers av kurs i løpet av semesteret. Kontinuerlig engasjement i faget over tid sikrer god og dyp læring.

Stortingsmeldingens krav er at alle studenter skal møte læringsformer der digitale muligheter utnyttes, og regjeringen forventer at institusjonene løfter utvikling av digitale løsninger til strategisk nivå og definerer mål og forpliktende tiltak knyttet til digitalisering av læringsprosesser. KD vil stille krav i tildelingsbrevene om at institusjonene definerer mål og konkrete tiltak knyttet til digitalisering av læringsprosesser. Undervisningsteknologi gir muligheter til å berike utdanningen og gi studentene

bedre oppfølging, selv i fag med mange studenter per underviser. NHHs undervisere må være oppdatert på utdanningsteknologi, slik at de kan benytte teknologien for å fremme studentenes læring. Studentenes læringsutbytte øker dersom teknologibruken kombineres med en eller annen form for lærerstøtte eller interaksjon studentene imellom. Underviserne skal ha teknologisk støtte mht. å digitalisere undervisning og vurdering (Canvas, videoproduksjon mm).

Digitale læringsressurser er godt egnet for deling med kollegaer. På NHH skal det etterstrebes en delingskultur, og det skal være mulig for fagstaben å finne og bruke læringsressurser utarbeidet av kollegaer.

Vurderingsformene betyr mye for studentenes læring. Studentene tilpasser sin læringsprosess etter det de tror vil bli testet på eksamen. Vurderingsformene på NHH skal stimulere til dybdelæring og utformes slik at det definerte læringsutbytte testes.

Studentassistenter er et viktig element i mange kurs og gjør at studentene får tettere oppfølging. Det vil være nyttig for høyskolen å videreutvikle denne ressursen.

NHH er i ferd med å rehabilitere 1963-delen av bygningsmassen. Dette inkluderer auditorier og rommene i klasseromsfløyen. Ved ombygningen vil derfor tre av de middels store auditoriene og alle klasserommene i fløyen bygges om, noe som vil muliggjøre målet om mer studentsentrert undervisning.

Tiltak	Ansvar	Tidsaspekt
1. Så langt det er mulig legge til rette for at fagansatte kan dele på kursansvar, eller at det legges til relevante faggrupper	Instituttene	Kontinuerlig
2. Gjennomføre benchmarking av undervisningen mot relevante utdanningsinstitusjonene i Norge og i utlandet, og kartlegge omfanget av ulike undervisnings- og vurderingsformer på NHH	Teaching and Learning Lab NHH	2019
3. Søke samarbeid med andre institusjoner om forskning på egen utdanning	Instituttene / Teaching and Learning Lab NHH	Kontinuerlig
4. Definere mål og tiltak knyttet til digitalisering av læringsprosesser	Digitaliseringsutvalget	2019
5. Videreutvikle nettsidene om pedagogikk og undervisningsstøtte med informasjon om ulike undervisnings- og vurderingsformer, tilgjengelig utdanningsteknologi, eksempler fra NHH og studieadministrative rutiner	Teaching and Learning Lab	Kontinuerlig
6. Prøve ut og evaluere alternative vurderingsformer	Instituttene	2019 - 2021
7. Tilrettelegge undervisningsrommene for studentaktive undervisningsformer	Avdeling for styring, økonomi og drift	2019-2021

Pedagogisk kompetanse

Mål: NHHs fagstab og administrasjon skal kjenne til og ha kompetanse til å hente ut det beste fra tilgjengelige lærings- og vurderingsformer.

Høsten 2018 fastsatte Kunnskapsdepartementet endringer i forskrift om ansettelse og opprykk. Forskriftsendringen medfører nye krav til utdanningsfaglig kompetanse for ansettelser og opprykk til førsteamanuensis- og professorstillingene. Virkningstidspunkt for forskriftsendringene er 1. september 2019. NHH må utvikle egne kriterier for ansattes utdanningsfaglige kompetanse og hvordan denne skal dokumenteres. NHH vil følge opp stortingsmeldingens føringer mht. meritteringsordningen, fagfellevurdering og kollegaveiledning.

Fagstaben skal ha en pedagogiske basiskompetanse som innebærer å kunne planlegge og gjennomføre gode læringsaktiviteter og undervisning. Fagstaben skal kunne begrunne eget lærings- og kunnskapssyn og undervisnings- og vurderingsmetoder som velges, og forholde seg reflekterende til egen rolle som underviser.

Opplæring i ulike former for studentsentrerte undervisningsformer kan gjennomføres både i pedagogiske kurs og på pedagogiske seminarer. NHH bør tilrettelegge for at kursansvarlige får mulighet til å dele erfaringer med hverandre. Der omlegginger til mer studentsentrert undervisning er gjennomført, bør det formidles via «Teaching and Learning Lab³».

Praksis for læring og undervisning er i endring på NHH og ellers i Norge. Det fokuseres mer på studentaktive læringsformer. Ny teknologi gjør at læring og undervisning i større grad er uavhengig av tid, sted og individuelle forskjeller. Møtet mellom foreleser og student vil skje på flere måter enn den tradisjonelle forelesningen som har høy grad av monolog. En dreining av undervisningen kan imidlertid være komplekst og vanskelig. I mange tilfeller vil det være nødvendig å prøve seg fram med flere undervisere eller studentassistenter. Det kan være behov for ekstra teknisk og administrativ støtte eller midler til innkjøp av simuleringsspill, programvare eller andre former for digitale læringsressurser. Det vil derfor kunne være nyttig om høyskolen sentralt har frie midler som kan benyttes til å støtte utvikling av kurs.

NHH vil øke forskningen på egen utdanning. NHH vil støtte initiativ der undervisere ønsker å publisere vitenskapelig arbeid med pedagogikk som tema. Det kan gjerne gjøres i samarbeid med andre institusjoner.

Tiltak	Ansvar	Tidsaspekt
8. Videreutvikle kurstilbudet mht pedagogisk basiskompetanse i tråd med føringer fra departementet	Rektoratet og Teaching and Learning Lab NHH	2019
9. Følge opp departementets føringer mht økte krav ved ansettelser og opprykk	Rektorat	2019
10. Styrke opplæringstilbudet mht veiledningspedagogikk	Teaching and Learning Lab NHH	2019
11. Styrking av det pedagogiske opplæringstilbudet til studentassistentene	Teaching and Learning Lab NHH	2019
12. Implementere system for merittering på bakgrunn av undervisningskompetanse	Rektoratet	2019
13. Utvikle system for pedagogisk mappe der underviserne kan dokumentere egen kompetanse og praksis om undervisning	Rektoratet	2019

³ <https://www.nhh.no/paraplyen/arbeidsstotte/teaching-and-learning-lab/>

14. Innføre en ordning med såkornmidler der undervisere og institutter kan søke om økonomisk støtte til utprøving og evaluering av undervisningsmetoder

Teaching and Learning Lab
NHH 2019

Arenaer for erfaringsutveksling

Mål: NHH skal ha formelle og uformelle arenaer der undervisning og pedagogikk blir diskutert og fagmiljøet kan utveksle erfaringer

Diskusjoner og erfaringsutveksling om undervisning og pedagogikk skjer først og fremst i uformelle samtaler med de nærmeste kollegaene. Kollegaer eller faggrupper som har et felles ansvar for undervisning kan legge til rette for gode diskusjoner om undervisningen.

KD mener at undervisningen har vært for privatisert mange steder. Både innholdet i kursene og undervisnings- og vurderingsmetodene har i for stor grad vært opp til de enkelte kursansvarlige. De er også tydelige på at det i høyere utdanning har vært svak kultur for at de faglig ansatte observerer og vurderer hverandres undervisning i norsk høyere utdanning. Departementet forventer derfor at institusjonene mer systematisk arbeider med kollega- og fagfellevurdering.

NHH vil fortsette med å arrangere felles samlinger for fagstaben der pedagogikk er tema. Det kan skje sentralt eller på instituttene. Hvert semester arrangeres det f.eks. pedagogiske seminarer for hele høyskolen. På instituttnivå er undervisningen ofte tema på årlige strategiseminarer. I tillegg har noen av instituttene pedagogikk og undervisning som tema på de interne instituttseminarene i løpet av året.

Som den fremste institusjonen innenfor økonomisk-administrativ utdanning i Norge, har NHH et nasjonalt ansvar. NHH arrangerer derfor hvert år FIBE, en nasjonal konferanse for vitenskapelig ansatte innenfor våre fagområder. Pedagogikk er et av de faste sporene på konferansen.

Tiltak	Ansvar	Tidsaspekt
15. Prøve ut kollega- og fagfellevurdering på NHH	Programledere / Teaching and Learning Lab NHH	2019
16. NHH skal arrangere seminarer der pedagogikk og undervisning er tema både sentralt og på instituttene	Teaching and Learning Lab NHH	Kontinuerlig

Filmopptak i undervisningen

Rapport fra arbeidsgruppe

060319

Innledning

Video er et format som blir stadig mer utbredt i undervisningen på NHH og på andre utdanningsinstitusjoner. Den teknologiske utviklingen har gjort det enklere, raskere og billigere å produsere og distribuere videoer. Store aktører som Khan Academy, Ed Ex og MiT produserer fortløpende undervisningsvideoer som også blir benyttet av NHHs studenter.

I tillegg til videoer produsert eksternt, produseres også videoer på NHH, enten i form av kortere og spissede videoer, eller som opptak av forelesninger. De senere årene har opptak av forelesninger økt i omfang, men er også mest omdiskutert. I fagmiljøet er det er ulike synspunkter på om opptak av forelesninger er god pedagogikk. Er det fornuftig å filme forelesningene? Rektoratet nedsatte derfor i 2018 en arbeidsgruppe for å vurdere problemstillingen. Følgende har deltatt i arbeidet: Therese Sverdrup, Arild Raaheim, Arild Schanke, Linda Orvedal, Øystein Foros, Kjell Ove Røsok, Jonas Ludvigsen, Ingelin Uthaug og Frank Mortensen.

Rektoratet ba om anbefalinger mht

- Opptak av hele forelesninger
- Produksjon av kortere videoer
- Hvordan NHH kan legge til rette for samarbeid og deling av digitale læringsressurser

I rapporten beskrives hvilke typer av videoproduksjoner som er mest vanlig, utbredelsen av disse og fordeler/ulempes. Vi går spesielt inn på opptak av forelesningen, fordi den både er mest brukt, men også mest omdiskutert. I vurderingen har vi sett på utbredelse på NHH, hva forskningen sier, undersøkelse fra studentene og hvilke valg man står overfor.

Ulike typer videoproduksjoner

Videoproduksjon kan i undervisningssammenheng deles opp i tre typer: Filming av forelesninger, egenopptak via PC-skjerm/auditorium, og studioinnspillinger. På NHH er opptak av forelesninger den mest utbredte typen av videoproduksjon. Forelesningsopptak kan ses på som første steg i digitalisering av undervisning. Det neste er å benytte video aktivt ved eksempelvis flipped classroom og blended learning.

Filming av forelesninger kjennetegnes av at underviseren filmer forelesningen som allerede foregår i et auditorium/klasserom med studenter. Dette er typisk 2x45 min forelesning som filmes og distribueres. I auditoriene i nybygget på NHH er det installert utstyr som gjør det enkelt for underviserne å ta opp forelesningene. Opptakene blir distribuert til studentene via Canvas.

En del undervisere lager egne videoer gjennom opptaksløsninger på kontoret eller i et tomt auditorium. Underviseren går da typisk gjennom en presentasjon, et Excel-ark etc. og kan legge på stemme og / eller film av seg selv. I auditoriene er det utstyr til å filme foreleseren (med eller uten presentasjon), og å gjøre videoopptak av det som gjøres på en Smart Board med lydopptak. De ansatte har programvare de kan benytte på kontoret eller hjemme.

For mer profesjonelle produksjoner kan undervisere benytte NHHs filmstudio sammen med en fotograf. NHH har utstyr for å filme med grønn bakgrunn som gjør at man kan legge på annen

bakgrunn (presentasjoner m.m.). I tillegg er studioet innredet slik at man kan invitere gjester med til samtale (stoler/bord).

Både egenopptak og studioinnspillinger kjennetegnes av produksjon av korte og komprimerte videoer. Anbefalt lengde varierer mellom 7 og 20 minutter. Videoene kan være av teknisk karakter, vise løsningsforslag, forklare begreper og definisjoner, beskrivelse av en teori osv. Redigerer man en ordinær forelesningsvideo, kan man ofte korte lengden av videoen til det halve.

Video i undervisningen på NHH

For underviseren som legger ut videoer, kan det være nyttig å følge med på hvordan studentene benytter videoene. Høsten 2018 ble ca. 33 kurs filmet. De fleste filmer alle forelesningene, med noen få unntak. Noen filmer bare utvalgte forelesninger. Høsten 2017 og våren 2018 var det henholdsvis 36 og 30 kurs som benyttet forelesningsopptak.

Det eksisterer ikke gode data mht omfanget av kortere undervisningsvideoer i kursene på NHH. De tekniske løsningene som NHH har i dag, gjør det tungvint og tidkrevende å få oversikt over hvor mange som lages og hvordan de blir benyttet. Den enkelt kursansvarlige kan imidlertid selv se hvor mange visninger det har vært for videoene. Canvas eller de andre tekniske løsningene NHH har gir pr i dag ikke informasjon om hvor lenge studentene ser på et opptak, om de ser det flere ganger, om det er unike brukere eller om samme student har åpnet den samme videoen flere ganger. Det blir heller ikke lagret informasjon om når i semesteret studentene har sett på videoene. Canvas vil i 2019 tilby bedre muligheter for å følge med på hvordan videoene blir benyttet, og arbeidsgruppen anbefaler at det samles inn mer data om videobruk på NHH.

Studier om video i undervisningen

Arbeidsgruppen har undersøkt studier med video i undervisningen som problemstilling, da særlig opptak av forelesninger, og konklusjonene er noe sprikende. Det er publisert relativt få effektstudier som kan påvise økt læringsutbytte hos studentene ved bruk av forelesningsopptak i undervisningen. En studie¹ viser bl.a. at karakterene til studentene er positivt korrelert med oppmøte og negativt med antall timer som ses på video. En annen studie² viser at noen studenter får økt læringsutbytte ved å se på opptak av forelesninger. Men, dette dreide seg kun om en mindre andel av de studentene som droppet forelesningene, og en mindre andel av den studentgruppen som gikk på alle forelesningene. En tredje studie³ konkluderer med at underviserne mente at forelesningsopptak hjalp studenter med middels og svakere karakter til å prestere bedre. Studien viste også at forelesningsopptak har sine begrensninger, og ikke er egnet for undervisning med høy grad av interaktivitet, med mye gruppearbeid eller samarbeid med andre studenter.

En undersøkelse i regi av Fagutvalget (NHHS) i 2016 viste at 95% av studentene mente at de hadde nytte av videoer i sin læring. Det samme viser andre studier der man har spurt studentene om deres erfaringer⁴. I kursevalueringene stilles det også spørsmål om video i undervisningen. Som et eksempel, kan nevnes at i metodekurset i statistikk på bachelor, mente studentene at videoene og pensumlitteraturen bidro mye til studentenes læring (score ca 3,9 av 5). Flertallet av de som deltok i evalueringen hadde vært på alle forelesningene. Svarprosenten var på 11%, så man må være varsom med å trekke konklusjoner, men det synes klart at studentene mener både korte videoer og forelesningsopptak er et gode.

¹ Simcock m.fl. 2016, [A survey of first-year biology student opinions regarding live lectures and recorded lectures as learning tools](#)

² Edwards, Clinton 2018, [A study exploring the impact of lecture capture availability and lecture capture usage on student attendance and attainment](#)

³ https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1282&context=cjsotl_rcacea

⁴ http://eprints.lse.ac.uk/50929/1/Karnad_Student_use_recorded_2013_author.pdf

Hvordan video kan benyttes i undervisningen?

For dypere forståelse av hvordan video kan benyttes i undervisningen, anbefales f.eks. rapporten «The effective use of video in higher education»⁵

Filming av forelesninger blir oppfattet av studentene som et tilleggsgode og et godt alternativt læringsverktøy. De kan spole fram og tilbake og stoppe avspillingen der de selv ønsker, noe som er en fordel for å kunne følge undervisningen i eget tempo. Dette kan være spesielt nyttig på bachelorstudiet, der det kan være variasjoner i studentenes nivå. Studenter ønsker hele breddeformatet fordi forelesningene blir oppfattet som pensum. Filmene kan ses flere ganger, og de kan være nyttige å ha ved eksamenslesing. For noen studenter vil video kunne være et fornuftig supplement til lærebøkene.

Det vil alltid være noen studenter som er syke eller ikke kan følge all undervisning av andre grunner. Forelesningsopptak gir disse studentene mulighet til å kunne følge progresjonen i kurset. Uten videoer kan det være tungt å ta igjen fagstoffet på egenhånd. Videoene vil også kunne fungere godt for studenter som seinere ønsker å ta eksamen i et kurs på nytt. Tilgang til gamle videoer kan ligge tilgjengelig på samme måte som annet læringsmateriale i Canvas.

NHH har også undervisere som ser på egne videoer som forberedelse til neste semester med samme kurs. Det kan være en stor fordel, og er kanskje en undervurdert mulighet. På den måten kan man lære mye om hvordan man selv opptre i en forelesersituasjon.

MRR har et eget opplegg for studenter bosatt i Oslo. Undervisningstilbudet er en blanding av seminarer og live video-forelesninger. MRR sin «Oslo-modell» har blitt et godt tilbud til en studentgruppe bosatt i Oslo. Det har økt studentrekrutteringen til NHH. Oslo-studentene valgte kanskje NHH på grunn av videoene / strømmingen av forelesningene. I følge programleder for MRR har studentene gitt gode tilbakemeldinger på opplegget.

Video i undervisningen kan på sikt ha en positiv effekt på rekrutteringen til NHH. Høyskolen ønsker å framstå som en moderne utdanningsinstitusjon som henger med på den teknologiske utviklingen. Bruk av video, blended learning og strømming av forelesninger kan bidra her.

Utfordringer

Det mangler sikre tall på oppmøte på forelesninger, men det rapporteres fra enkelte om at oppmøte faller når man benytter forelesningsopptak i undervisningen. MRR-forelesningene er et eksempel her. Da forelesningene som i utgangspunktet ble filmet og strømmet for Oslo-studentene ble gjort tilgjengelige for studentene i Bergen, var det færre som stilte på forelesning i Bergen.

Ved lavt oppmøte blir kontakten mellom underviser og studentene dårligere, noe som kan føre til at læringsmiljøet blir dårligere. Kontakten som oppnås gjennom å være i rommet, kunne stille spørsmål og være aktiv i undervisningen er noe annet enn å se film fra forelesning. Her står det å ta opp forelesningen og å gjennomføre en «aktiv» forelesning litt i motsetning til hverandre. Ved å gjennomføre forelesningen i en mer aktiv form gjennom å legge opp til gruppediskusjoner, spørreundersøkelser (eks. Kahoot, sli.do, Mentimeter), eller dialog, vil opptaket egne seg dårligere til gjenbruk/repetisjon. Det bør ikke være slik at man tar mer hensyn til kvaliteten på forelesningsopptaket enn å tilby god og aktiv undervisning i forelesningsalen.

⁵ <https://www.inholland.nl/media/10230/the-effective-use-of-video-in-higher-education-woolfitt-october-2015.pdf>

Et helt sentral element, og som har blitt satt enda mer fokus på etter at GDPR (General Data Protection Regulation) inntrekkte, er hensynet til personvernet. I en artikkel i Khrono i september 2018⁶ problematiseres følgende: «om opptakssituasjonen er slik at alle i rommet kan bli ein del av opptaket, anten ved stemme, bilde eller begge deler, må du ha samtykke frå alle deltakarane. Om det er éin person som ikkje gir samtykke, kan ikkje opptaket gjennomførast. Om mogleg, informer deltakarane om kvar i rommet kameraet vil filme slik at dei har moglegheita til å setje seg utanfor opptaksområdet.» Ved Juridisk fakultet ved UiO har man konkludert med at hvis man hører stemmen til eller ser en av studentene i videoen må man ha samtykke til å publisere. Noen studenter vil videre kunne vegre seg for å delta i diskusjoner fordi de ikke ønsker å bli filmet. Ved Juridisk fakultet har de derfor en manuell gjennomgang av alle videoer før publiseres. Sekvenser som inneholder bilde eller stemmer fra studenter blir redigert bort. Arbeidsgruppen ser det som helt sentralt at NHH utformer gode retningslinjer og prosedyrer som tar hensyn til personvernet ved opptak av forelesninger, og anbefaler at dette må på plass med det første. Se eksempelvis UiO sine retningslinjer⁷

Aktiv bruk av video i undervisningen

Arbeidsgruppen vil ikke anbefale å slutte med opptak av forelesning. Men, høyskolen vil være tjent med en mer nyansert diskusjon om hvordan man best bruker teknologien på en måte som er pedagogisk effektiv for studenter.

Arbeidsgruppen foreslår at det kommuniseres tydelig at studentene forventes å komme på forelesningene, og at opptak av forelesninger er et verktøy for repetisjon eller som forberedelse til eksamen og ikke som erstatning for forelesningen. Studentene bør oppfordres til å utvikle en effektiv notatteknikk. Det består bl.a. i å notere underveis, skrive nøkkelord og oppsummeringer. Studentene bør bruke egne ord for å omskrive og organisere informasjonen, identifisere problemområder og kun se utvalgte deler flere ganger. Et annet tips er å bruke kollokviegruppen til å se på forelesningsvideoen sammen. Kollokviegruppene oppfordres til å diskutere og gå gjennom begreper og tema fra forelesningen.

Å både delta i den organiserte undervisningen og å benytte seg av videoer på en god måte, kan være det mest hensiktsmessige⁸.

Aktive læringsaktiviteter i store grupper refererer vanligvis til å la studentene svare på spørsmål eller delta i diskusjoner under forelesningen. Alternativt kan man la studentene diskutere problemstillinger og eksempler med sidemannen eller i mindre grupper, samt ved bruk av diverse teknologiske hjelpemidler som Kahoot, Sli.do, Mentimeter mm.

Deling av læringsressurser

Videoer kan gjenbrukes seinere. I prinsippet kan de også benyttes av andre forelesere i andre kurs. I hvor stor grad de kan gjenbrukes eller deles med andre, avhenger av tema og fag. En video som tar for seg grunnleggende matematiske tema, kan gjenbrukes i mange år. Metoden for å løse integraler har ikke forandret seg de siste årene, og vil neppe forandre seg med det første. Innenfor didaktiske emner vil videoene ha kortere levetid. Aktuelle eksempler fra media er ofte en god måte å

⁶ <https://khrono.no/videoopptak-berit-kjeldstad-uo/nye-regler-kan-gi-store-boter-ved-opptak-av-forelesninger/238187>

⁷ <https://www.uio.no/tjenester/it/lyd-video/regelverk/skjema/>

⁸ Bos, Groeneveld, Van Bruggen og Brand-Gruwel (2016)
https://www.researchgate.net/publication/282734764_The_use_of_recorded_lectures_in_education_and_the_impact_on_lecture_attendance_and_exam_performance

konkretisere en problemstilling for studentene og engasjere dem i undervisningen. Men, denne effekten forsvinner kanskje allerede ett år seinere.

Siden en del videoer (og andre læringsressurser) lagres og distribueres digitalt, er det enkelt å dele disse med andre. I Stortingsmeldingen ber derfor regjeringen institusjonene om å ta hensyn til prinsippene om åpenhet og deling når de utvikler læringsressurser. Det finnes mange åpne læringsressurser av høy kvalitet tilgjengelig på nettet. MIT Open Course Ware har gått foran som et godt eksempel. Det samme har f.eks. Open University i England og NTNU med sin Open Video⁹ i Norge.

På NHH har vi i dag ikke gode løsninger for å dele undervisningsvideoer med andre eller for å søke opp andres videoer. Canvas har dog potensial til å bli en plattform der alle undervisningsvideoer kan samles. NHH bør derfor vurdere om Canvas kan benyttes til dette formålet.

I 2015 utarbeidet et internt utvalg en rapport om opphavsrett til digitalt undervisningsmaterieil som også inkluderte videoopptak. Rapporten er lite kjent på høyskolen og det er usikkert i hvilken grad tiltakene er fulgt opp. Siden det hvert år blir produsert en stor mengde videoer på NHH, bør derfor problemstillingene mht opphavsrett vurderes på nytt.

Arbeidsgruppens anbefalinger

Filming av forelesninger

1. NHH må snarest få på plass retningslinjer og prosedyrer for opptak av forelesninger i tråd med GDPR.
2. Det bør ikke legges sentrale føringer for de kursansvarlige mht opptak av forelesninger.
3. Kursansvarlige bør legge opp til studentaktiv undervisning og legge vekt på viktigheten av å delta i læringsfellesskapet.
4. Om kursansvarlige velger å filme forelesningene, anbefaler arbeidsgruppen at det fokuseres på oppmøte til undervisningen. Studentene bør også oppfordres til å utvikle gode studieteknikker som inkluderer effektive måter å ta notater mens man ser på undervisningsvideoer.

Produksjon av kortere videoer

5. Ulike former for undervisningsvideoer kan spilles inn på forhånd på kontoret, i filmstudiet eller i auditoriene. Fagstaben bør få mer informasjon om alternative former for korte videoproduksjoner, programvare og den tekniske støtten man kan få. Dette er også viktig opplæring for å utvikle mer student-sentrerte læringsformer som flipped classroom og blended learning der dette er hensiktsmessig ift. læringsutbytte.

⁹ <https://video.adm.ntnu.no/>

6. Som et supplement bør underviserne vurdere digitalt undervisningsmaterieell utarbeidet eksternt. Videoer (og lærebøker m.m.) finner man hos Khan Academy, på YouTube osv. Educause¹⁰ har laget en samleside for høyere utdanning der man kan finne henvisninger til denne typen læremidler som ofte blir merket med Creative Commons¹¹ eller Open Educational Resources (OER)
7. Arbeidsgruppen mener at NHH bør utvikle en delingskultur mht digitale læringsressurser, og at det bør legges til rette for deling og gjenbruk av opptak av forelesninger og andre videoproduksjoner. Det anbefales å opprette et søkbart arkiv for internt bruk.
8. For å utvikle gode videoer anbefaler arbeidsgruppen å benytte online ressursbanker som f.eks. videoforelesning.no/ eller [Effective educational videos \(Vanderbilt U.\)](http://Effective%20educational%20videos%20(Vanderbilt%20U.))

Annet

9. NHH må fremover forvente større fokus på at digitale læringsmidler (inkludert video) må forholde seg til universell utforming. Læringsmiljøutvalget vedtok våren 2018 at NHH skal følge Difi sine krav til teksting av videoer¹². NHH har pr i dag ikke kapasitet til å tekste opptak av forelesninger. Det anbefales at ressursbehovet utredes av administrasjonen.
10. NHH har mangelfulle data om hvordan videoene blir benyttet av studentene, hvilket omfang osv. Arbeidsgruppen anbefaler at det arbeides videre med data mht bruk og omfang av undervisningsvideoer.
11. NHH bør gjennomgå eksisterende internt regelverk for opphavsrett til videoopptak

¹⁰ <https://library.educause.edu/topics/teaching-and-learning/open-educational-resources-oer>

¹¹ <https://creativecommons.org/about/program-areas/education-oer/>

¹² https://www.nhh.no/globalassets/paraplyen/utvalgsmoter/lmu/komplett-innkalling_-_laringsmiljoutvalget-31.05.18.pdf

FORSLAG TIL SYSTEM FOR PEDAGOGISK MERITTERING VED NHH

Saksbehandler Frank Mortensen
Arkivreferanse 18/00773-17

Utvalg	Møtedato	Utvalgsnr
Styret ved Norges Handelshøyskole	07.02.2019	

Forslag til vedtak:

Styret vedtar systemet for pedagogisk merittering ved NHH

Behandling i organisasjonen

I Stortingsmelding 16 (2016– 2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* ber regjeringen om at universitetene og høyskolene i løpet av to år utvikler pedagogiske meritteringsystemer for å stimulere til økt undervisningsinnsats og for å belønne viktig utviklingsarbeid.

En arbeidsgruppe bestående av prorektor Therese Sverdrup, professor II Arild Raaheim og seniorrådgiver Frank Mortensen har utarbeidet et notat med bakgrunn for saken og et konkret forslag til system for pedagogisk merittering på NHH.

Saken ble i første halvår 2018 drøftet på utvidet ledermøte, i Utdanningsutvalget og i Samarbeidsutvalget (SU). Det ble deretter utarbeidet et konkret forslag til meritteringsordning som ble sendt på høring i organisasjonen høsten 2018. Innspillene ble vurdert av arbeidsgruppen, og et justert forslag ble lagt fram for SU i desember. Forslaget som her blir lagt frem for styret er det samme som ble drøftet i SU.

Innspill fra organisasjonen

Alle instituttene deltok i høringsrunden med kommentarer og innspill. Det samme gjelder fagforeningene Forskerforbundet og Parat, Studieadministrativ avdeling, programleder Linda Orvedal og NHHS. **Generelt** ble det uttrykt støtte til det foreslåtte systemet for pedagogisk merittering. FSK skriver i tillegg at omfanget av ordningen er lovpålagt og i overensstemmelse med revidert forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger. NHHS trakk frem at ordningen bygger på *Scholarship of Teaching and Learning*, og at det virker hensiktsmessig sett fra et studentperspektiv.

En del av høringsinnspillene problematiserer forventninger til tidsbruken og omfanget av arbeid for de vitenskapelig ansatte. Det gjelder f.eks. i prosessen for å bli merittert, der RRR

peker på at **prosessen** kan bli for arbeidskrevende og byråkratisk. NHHS ser at det er en omfattende prosess, men at den er hensiktsmessig og kan bidra til god læring for de som søker. Arbeidsgruppen ser poenget, men mener at prosessen må være grundig for å skape legitimitet i organisasjonen. Prosessen og kriteriene må videre være på linje med ordningen ved andre institusjoner. Arbeidsgruppen mener derfor at det ikke blir gjort endringer i den foreslåtte prosessen eller i kriteriene.

I høringsnotatet blir det foreslått **plikter for de meritterte**. De meritterte skal bidra med sin kompetanse i fagmiljøet, bli medlemmer i et pedagogisk akademi og få noen ekstra arbeidsoppgaver. Forskerforbundet og flere av instituttene er skeptiske siden dette vil medføre økt arbeidsmengde. Forskerforbundet kobler denne delen av forslaget sammen med insentivene og mener at belønningen og de faste tilleggene vil være for små i forhold til oppgavene. Videre blir det påpekt at det ikke forklares godt nok hvilke arbeidsoppgaver arbeidsgruppen har tenkt på. SOL etterspør hvilke arbeidsoppgaver det er snakk om, og i hvor stort omfang. De mener at om arbeidsomfanget er for stort, kan dette skremme forelesere fra å søke merittering og dermed virke mot sin hensikt.

Før saken ble lagt frem for SU, ble det tatt hensyn til innspill om **arbeidsmengde** for de meritterte. Det er ikke ønskelig at frykt for betraktelig høyere arbeidsmengde skal hindre ansatte i å søke status som merittert underviser. Det er uansett tradisjon på NHH at undervisere bidrar med innlegg på internseminarer, deltar i arbeidsgrupper osv. Forslaget til system er justert slik at det fremkommer tydeligere at det er denne dugnadstradisjonen som skal videreføres, og at det ikke forventes at de meritterte skal ta på seg store ekstraoppgaver. Generelt er det et mål at ordningen skal bidra til å utvikle en kultur for kvalitet i utdanningen, og at de meritterte kan bidra til kunnskapsdeling og bygging av en slik kultur.

Forskerforbundet, RRR og Studieadministrativ avdeling mener at det ikke er behov for at **instituttene** blir belønnet med en engangssum med merittering. FSK og SOL spør om hvilke oppgaver som blir tillagt instituttet om man får disse belønningsmidlene. I høringsforslaget blir det foreslått at belønningsmidlene til instituttene blir øremerket videreutvikling av det pedagogiske tilbudet. Arbeidsgruppen foreslår at de disse innspillene tas til etterretning. Punktet strykes, og insentivmidler blir kun benyttet til lønnstrinn for de meritterte.

Den **økonomiske belønningen** for de meritterte blir kommentert av flere, men innspillene spriker i ulike retninger. RRR og NHHS er redde for at insentivene ikke er sterke nok. FOR er opptatt av at det må jobbes med å få ordningen til å fremstå som attraktiv. SOL, SAM, NHHS og Studieadministrativ avdeling er positive til belønningsordningen, men de er mener at lønnsøkningen skal gjøres permanent. Den skal altså ikke være knyttet til medlemskap i det pedagogiske akademiet. Det samme mener programleder Linda Orvedal. Hun mener at hvis NHH ønsker at forskerne skal prioritere undervisning, må det gis like gode insentiver som det å prioritere å bruke tiden til forskning. Hun viser til at hvis man lykkes med forskningen, gir det uttelling i form av en varig lønnsøkning. RRR er positiv til en økonomisk insentivordning, men mener at den skal knyttes opp mot konkrete bidrag. Forskerforbundet er negativ til et årlig tillegg. De mener at det kan sende feil signaler og kan skape splittelse. Forskerforbundet foreslår heller et system hvor man kun får en større engangssum i det man blir merittert. I SU sitt møte i desember gjentok de tillitsvalgte kritikken mot et system der de meritterte blir belønnet i form av ekstra lønnstrinn.

I **Stortingsmeldingen** blir meritteringsordningen gitt betydelig plass. Det vises til meritteringsordningen på Universitetet i Lund og til en rapport utarbeidet av NTNU og UiT. I

begge tilfellene blir det nevnt lønnsøkning, ikke en engangssum, bonus e.l. Av de som har eller er i ferd med å etablere meritteringsordningen har UIT, NTNU, NMH og Høyskolen Kristiania valgt lønnstrinn (fra 1 til 3). På UIO kaller de det foreløpig en lønnsøkning. MatNat (UIB), OsloMet og på Universitetet i Helsinki får de meritterte en lønnsøkning (22.000 – 60.000,-). Høyskolen kjenner ikke til at noen norske institusjoner har gått inn for en engangssum.

Man kunne tenkt seg at man gjorde som MatNat på UIB og gav et fast beløp. Det vil på en måte være mer rettferdig siden lønnstrinn vil gi flest kroner til de som allerede er høyt oppe på lønnsstigen. På den annen side vil de ekstra lønnstrinnene følge med den ansatte over tid og effekten øke. Det er også mulig at lønnstrinn-modellen også vil kunne tiltrekke seg de mer erfarne underviserne, og ikke bare de unge. Til tross for innspillene fra de tillitsvalgte, er arbeidsgruppen av den oppfatning at belønning i form av tre lønnstrinn er hensiktsmessig.

I høringsforslaget blir økt lønn for de meritterte underviserne knyttet opp mot en periode med deltagelse i det pedagogiske akademiet. Siden forpliktelsen til å delta i akademiet er tonet ned i dette reviderte forslaget, og på bakgrunn av klare anbefalinger fra relevante fagmiljøer i Lund, foreslår arbeidsgruppen at de ekstra lønnstrinnene ikke skal ha en tidsbegrensning.

I rapporten blir det foreslått at studentene blir representert i bedømmelseskomiteen. RRR mener at det ikke er hensiktsmessig, mens NHHS derimot er positive. Arbeidsgruppen mener at det er svært viktig med studentrepresentanter i alle saker som dreier seg om undervisning og læring. Studentene bør følgelig være representert i komiteen.

Flere av høringsinstansene har kommentarer til **kriteriene** for å bli merittert. RRR mener f.eks. at kravene for merittering bør gjøres klarere og mer verifiserbare. Andre innspill handler om kriteriet om forskningsbasert tilnærming til undervisningen som de mener er uklart. Foretak er noe skeptisk til at tilbakemeldinger fra studentene kan stoppe noen forelesere fra å bli merittert. RRR og FSK gjør en kobling mellom kriterieriene for merittering og de nye kriteriene for tilsetting og professoropprykk. FSK viser til at det i rapporten blir nevnt at meritteringsprosessen vil bidra til at man delvis oppfyller kravene til opprykk fra førsteamanuensis til professor. RRR mener det er viktig at vilkårene for å bli merittert drar i samme retning som opprykk, og at meritteringsordningen blir vedtatt simultant med de nye kravene til pedagogisk kompetanse som vil bli vurdert på NHH i løpet av kort tid.

De foreslåtte kriteriene er på linje med det som ellers er vedtatt eller er under utvikling ellers ved de andre institusjonene i Norge. Arbeidsgruppen mener at det er hensiktsmessig å holde på de foreslått kriteriene, og at ordningen må prøves ut for å få erfaring og kunnskap om hvordan kriteriene fungerer i praksis. Vurderingskomiteen vil bli bedt om å vurdere kriteriene etter hver runde. Arbeidsgruppen mener likevel at det er viktig at interesserte personer i fagstaben forstår kriteriene. Det vil derfor bli avholdt seminarer for de som velger å søke om merittering og gitt kyndig veiledning av NHHs professor II i pedagogikk i søknadsprosessen

Kriteriene må også ses i sammenheng med saken om endrede forskrifter om ansettelse og opprykk. Som RRR er inne på, er det mulig at gruppen som skal se på implementeringen av de nye forskriftene vil ha innspill til kriteriene også for merittering. Om så blir tilfelle, anbefaler arbeidsgruppen at rektoratet får fullmakt til å gjøre justeringer i kriteriene for meritteringsordningen.

Forslag til meritteringsordning ved NHH

Justert etter høringsrunden

Tittel

Merittert underviser / Excellent Teacher Practitioner

Tildelingens varighet, omfang og insentiver

- Søkeren utvikler en pedagogisk mappe som leveres inn sammen med en søknad om å bli utnevnt som merittert underviser.
- En bedømmelseskomite vil vurdere søknadene og kalle søkerne inn til intervju. Bedømmelseskomiteen vil gjøre en helhetlig og kvalitativ vurdering basert på kriterier for merittering (se punkt om kriterier under). Komiteens vurderinger og anbefalinger oversendes Tilsetningsutvalget (TU) som fatter det endelige vedtaket om merittering.
- Bedømmelseskomiteen vil ha sitt utspring i meritterte undervisere og foreslås sammensatt av to interne meritterte undervisere, en ekstern merittert underviser, en studentrepresentant og en pedagogisk fagekspert. I en oppstartsfasen må de to interne meritterte underviserne i bedømmelseskomiteen erstattes av én representant fra rektoratet.
- For dem som viser interesse for å søke status som merittert underviser, vil NHHs professor II i pedagogikk være behjelpelig med veiledning.
- Ansatte som blir merittert får et permanent lønnstillegg på 3 lønnstrinn.

Plikter for de meritterte

- En sentral del av meritteringsordningen er at de meritterte skal bidra til den videre pedagogiske utviklingen i egne miljøer og på institusjonsnivå. De meritterte vil fungere som ressurspersoner ved f.eks. å holde presentasjoner, delta på internseminarer, være diskusjonspartnere i FoU-prosjekter på NHH o.l.
- De meritterte underviserne kan bli spurt om å sitte i framtidige bedømmelseskomiteer.
- Den pedagogiske mappen må gjøres tilgjengelig på nhh.no.

Tidsplan – søknadsprosess

- Januar – utlysning
Februar – frist for å melde interesse
Februar til mai - seminarer / veiledning av interesserte
Mai – søknadsfrist
September – tildeling av status

Gjennomføring

- Det anbefales at meritteringsordningen i første omgang innføres som en pilot og evalueres etter 3 år. I perioden bør det være en prosjektleder som følger opp og evaluerer arbeidet.

Kriterier for tildeling av status som merittert underviser

1. Fokus på studentenes læring:
 - a. Søker skal vise et tydelig fokus på studentenes læring i sin undervisningsvirksomhet.
 - b. Søkeren skal vise et bevisst forhold til sammenhengen mellom læringsutbytte og valgte undervisning- og vurderingsformer.
 - c. Det skal være en tydelig og begrunnet sammenheng mellom søkerens grunnleggende oppfatninger om undervisningsvirksomhet og læring.
 - d. Søkeren skal kunne vise til gode relasjoner til studentene og til at vedkommende etterspør og reagerer konstruktivt på tilbakemeldinger fra studentene.
2. En klar utvikling over tid

- a. Søkeren har bevisst og systematisk tilstrebet å videreutvikle undervisningens form og innhold for å støtte opp under studentenes læring.
 - b. Søkeren har ideer og planer for fortsatt utviklingsarbeid og videreutvikling av sin egen undervisningskompetanse og praksis i fremtiden.
3. En utforskende tilnærming
- a. Søkeren planlegger, kartlegger, vurderer og modifierer sin undervisningspraksis med henblikk på hva og hvordan en best støtter opp under studentenes læring.
 - b. Søkeren reflekterer over sin egen undervisningsvirksomhet i lys av universitetspedagogisk teori og fagdidaktisk kunnskap.
 - c. Søkeren driver FoU-basert utdanning, både i form av at det faglige innholdet er forankret i oppdatert og aktuell forskning i faget, at studentene tar i bruk elementer fra forskningsprosessen i sitt læringsarbeid, og at søkeren underbygger sin pedagogikk med henvisning til FoU-resultater.
4. En kollegial holdning og praksis
- a. Søkeren deler erfaringer med andre og samhandler konstruktivt med studenter og kollegaer for å utvikle undervisningen og undervisningskvaliteten.
 - b. Søkeren samhandler med andre gjennom gjensidig erfaringsutveksling, for eksempel i diskusjoner, på konferanser og gjennom publikasjoner.
 - c. Søkeren bidrar til å oppfylle institusjonens strategiske mål for utdanningskvalitet.

Kursevalueringsskjema Bachelor SOL1 Psykologi og ledelse Vår 2017
Gjøres tilgjengelig 19.4 til 28.4

Følgende spørsmål besvares fra helt uenig til helt enig (skala 1-5)

Helt uenig (1) Delvis uenig (2) Nøytral (3) Delvis enig (4) Helt enig (5)

Kurset generelt

1. Totalt sett er jeg fornøyd med dette kurset
2. Jeg opplever at dette kurset er nyttig og relevant
3. Jeg opplever at kursopplegget legger til rette for min læring og utvikling

Forelesninger

4. I hvilken grad synes du at følgende forelesninger bidro til din læring i kurset:
 - a. Therese Sverdrup
Gjesteforelesninger ved:
 - b. Øystein Tjølsen (Oppgaveskriving)
 - c. Adams Matkasse (caseoppgave)
 - d. Tom Georg Olsen (Miles)
 - e. Kathrine B. Nødtvedt (Beslutninger)
 - f. Arnstein Mykletun (sykefravær)

Pensum

5. Jeg er fornøyd med pensumboken
6. Jeg er fornøyd med pensumartiklene

Teamaktiviteter og storgruppesamlinger

7. Det var lærerikt å jobbe i kursteamet
8. Det var lærerikt å delta på øvelser
9. Det var lærerikt å skrive refleksjonsoppgaver fra øvelsene
10. Det var lærerikt å jobbe med den individuelle oppgaven
11. Det var lærerikt å jobbe med caseoppgaven
12. Det var lærerikt å få tilbakemeldinger på innleveringene
13. Det var lærerikt å ha muntlig casepresentasjon

Åpne spørsmål

Her ønsker vi en tekstboks for hvert av de tre spørsmålene.

14. Vennligst før opp storgruppenummer og den studentassistenten du har forholdt deg mest til og gi en vurdering på hvordan de(n) har fungert i forhold til: ledelse av samlingene, tilbakemelding på oppgaver, case og presentasjon.
15. Hvordan har samarbeidet i teamet ditt fungert?
16. Hva var du mest fornøyd med i kurset?
17. Hva kan gjøres for å forbedre kurset?

Norwegian School of Economics
NHH Course Evaluation Autumn 2023

Course: STR437-H23 Team og teamledelse

Response Rate: 30/55 (54.55 %)

1 - Overall, how satisfied are you with this course?												
Response Option	Weight	Frequency	Percent	Percent Responses	Means							
Very dissatisfied	(1)	0	0,00%		4,73	3,88	3,73	4,00	5874	3,73	1,02	4,00
Dissatisfied	(2)	0	0,00%									
Neutral	(3)	1	3,85%									
Satisfied	(4)	5	19,23%									
Very satisfied	(5)	20	76,92%									
					0	25	50	100	Question	Programme Level	NHH Overall	
Response Rate	Mean	STD	Median	Programme Level	Mean	STD	Median	NHH Overall	Mean	STD	Median	
26/55 (47,27%)	4,73	0,53	5,00	2832	3,88	0,97	4,00	5874	3,73	1,02	4,00	

2 - I can see that the content of this course is useful and relevant to my education.												
Response Option	Weight	Frequency	Percent	Percent Responses	Means							
Strongly disagree	(1)	0	0,00%		4,77	4,20	4,11	4,00	5874	4,11	0,88	4,00
Disagree	(2)	0	0,00%									
Neutral	(3)	0	0,00%									
Agree	(4)	6	23,08%									
Strongly agree	(5)	20	76,92%									
					0	25	50	100	Question	Programme Level	NHH Overall	
Response Rate	Mean	STD	Median	Programme Level	Mean	STD	Median	NHH Overall	Mean	STD	Median	
26/55 (47,27%)	4,77	0,43	5,00	2832	4,20	0,83	4,00	5874	4,11	0,88	4,00	

3 - Therese Egeland presented the curriculum in an appropriate way. -												
Response Option	Weight	Frequency	Percent	Percent Responses	Means							
Strongly disagree	(1)	0	0,00%		5,00	4,15	4,03	4,00	9537	4,03	1,04	4,00
Disagree	(2)	0	0,00%									
Neutral	(3)	0	0,00%									
Agree	(4)	0	0,00%									
Strongly agree	(5)	25	96,15%									
Not relevant	(0)	1	3,85%									
					0	25	50	100	Question	Programme Level	NHH Overall	
Response Rate	Mean	STD	Median	Programme Level	Mean	STD	Median	NHH Overall	Mean	STD	Median	
26/55 (47,27%)	5,00	0,00	5,00	4881	4,15	0,97	4,00	9537	4,03	1,04	4,00	

Course: STR437-H23 Team og teamledelse

Response Rate: 30/55 (54.55 %)

4 - What worked best in the course?

Response Rate

17/55 (30,91%)

- Jeg syntes det har vært veldig spennende med ulike øvelser, samt med en kort introduksjon til pensum for hver time. Det har funket overraskende bra å jobbe med en tilfeldig sammensatt gruppe, men det kan jo være jeg har vært heldig der. Imidlertid tror jeg det at vi ikke kjente teamet vi ble satt i på forhånd har gitt grunnlag for flere spennende læringsmomenter som vi kan skrive om på eksamen. Therese er svært deltakende og en av de mest engasjerte foreleserne jeg har opplevd, som jeg føler ser hver enkelt student. Jeg syntes det var positivt med så små "klasser", det gjør kanskje at man føler seg tryggere og lettere tørr å være deltakende i timene.
- Jeg synes at kombinasjon av case, øvelser og forelesning har vært utrolig lærerikt.
- Øvelser og refleksjonsnotat. Komboen med 1 times forelesning og øvelse, og en time forelesning i uka.
- Klassemiljøet har vært over all forventning og det har bidratt til å skape et veldig trygt og godt læringsmiljø! Også veldig lærerikt med teorigjennomgang og deretter praktiske øvelser. Refleksjonene i etterkant av øvelsen har vært veldig lærerike!
- Det var gøy at faget var noe litt annet enn de fagene man vanligvis tar. Det var mer interaktivt og man fikk mye innblikk i hvordan team arbeider i arbeidssammenhenger og utfordringene med dette.
- Exercises as well as lectures by Therese
- The reflections are very useful. I think this is a course where you learn a lot about yourself, and it has been very useful for me.
- Øvelsene som gir god kunnskap om hvordan det virkelige arbeidslivet fungerer.
- God balanse mellom øvelse/casearbeid og teori.
- Kurset er veldig bra. Foreleser fremstår som en trygg havn, og jeg tror dette var viktig. Samhandlingen mellom teori og praksis fungerer også veldig bra. Veldig kult at det oppmuntres til dialog i forelesningen. Sammenlignet med de fagene jeg har som foregår på engelsk, er det et betydelig lavere nivå i diskusjoner blant norske NHH-studenter. Dette tyder på at slike kurs er høyst nødvendig! Det kan også tyde på at det finnes mye gode refleksjoner som nordmenn ikke våger å uttale høyt, så folk kunne kanskje blitt utfordret litt mer. Har selv opplevd å måtte spørre samme person om meningen sin gjentatte ganger før det plutselig dukker opp en utrolig god tanke fra "ingensteder". Dette er et veldig rart og særnorskt fenomen. Alt i alt er kurset utrolig bra! Jeg har fått et helt nytt syn på hvordan man kan utnytte team-konseptet til å fremkalle bedre løsninger.
- High degree of participation in class, interesting topics, engaged and involved professor
- Føler øvelsene og forelesningene fungerte på en god måte sammen.
- The lectures combined with the exercises was a fun way of learning.
- alt!!!
- Alt funket bra! Likte mengden med forelesninger og annet innhold
- Synes strukturen på forelesningene med først en gjennomgang av teori, deretter øvelse, for så en oppsummering i plenum avslutningsvis har fungert bra. Tenker også en stor del av læringen i kurset er at man blir satt sammen i grupper med folk man ikke kjenner fra før av. At man ikke kjenner hverandre fra før gjør overføringsverdien til arbeidslivet stor.
- Fantastisk foreleser!!! Formidler faget på en strålende måte, og gjør det både håndfast og gøy gjennom øvelser hvor vi får oppleve læringspoengne selv. Bra med refleksjonsperioden i etterkant.

Course: STR437-H23 Team og teamledelse

Response Rate: 30/55 (54.55 %)

5 - How can the course be improved?

Response Rate 16/55 (29,09%)

- Kanskje ha litt mer teoretisk gjennomgang av pensum, men igjen er det en avveinings sak. Jeg føler jeg har fått mye ut av øvelsene også, så det er ikke noe som må endres på sånn egentlig.
- Jeg har vært utrolig fornøyd med kurset :)
- I don't know
- Det er ingenting jeg ville forandret med dette faget.
- Jeg synes ikke det er noe å forbedre, men bare å fortsette på samme måte.
- A lot of work to keep track on, e.g. 8 reflection-notes, 2 presentations and term paper. In addition to other courses this was a bit overwhelming. The lectures and reflections in plural could also be a bit longer I think.
- Sometimes it has been a little bit hard to understand the theory or research behind the bulletpoints on the slides in class. Maybe this could have been clearer.
- Powerpointene kan freshes opp og oppdateres.
- Jeg er ekstremt fornøyd med kurset, men opplever noen momenter som hadde økt mitt utbytte betraktelig. Disse kan ikke nødvendigvis generaliseres, men gir tanken videre. Gruppen min, og en annen jeg har snakket med fikk et tilsvarende problem. Start Smart og fokuset på psykologisk trygghet har ført til konformitetspress (paradoksalt nok). Det virker som om mange har en forventning om at dette faget er et "kosefag", kanskje fordi psykologisk trygghet høres veldig koselig ut. Men faget kan jo derimot oppleves veldig brutalt! Særlig når det kommer til direkte tilbakemeldinger som er en del av den psykologiske tryggheten. Jeg ønsker meg dermed en grundigere gjennomgang av psykologisk trygghet, og gjerne en diskusjon rundt hvordan vi bygger psykologisk trygghet når én del av teamet er veldig direkte, og en annen side er det komplett motsatte. Hvordan kan disse sidene bygge hverandre opp istedenfor å spise av hverandre? Dette er en veldig interessant diskusjon. Konkret om Everest: Jeg opplever at mangelen på muntlig kommunikasjon er en drepende barriere for læringsutbyttet. Jeg ser fordelene med at man blir utfordret osv, men mener man kunne fått mer ut av øvelsen dersom man tok den fysiske eller satt på teams. Fra den hierarkiske øvelsen og fem stikk har vi allerede nok øving i ikke-verbal kommunikasjon. Det å klatre til Everest uten å kunne snakke sammen fremstår veldig urealistisk, samtidig er ikke UX-en på nettsiden god nok slik at det allerede er masse problemer rundt kommunikasjonen. Hvis dere likevel velger å holde på momentet, vil jeg anbefale å ta den forelesningen i prosess og prosessledelse før øvelsen. Fem stikk: Jeg opplevde at tidspresset stjal litt av hovedpoenget som gjaldt å komme frem til spilleregler sammen. Det at vi ble insentiver til å "spille så mange runder som mulig" på 5 min, gjorde at vi ikke hadde motivasjonen til å bli enige om regler. Tidspresset stjal også mye fokus underveis. Samtidig ble det nevnt at vi skulle danne interne måter å kommunisere på. Det stjal litt mye oppmerksomhet fint at dere har lansert start smart 2.0 for oppfølging underveis. Vi avklarte eksempelvis aldri roller internt i teamet. Savner at vi blir utfordret mer underveis på å selvreflektere. Mange må bli litt tvunget til å sette ord på ting. Kunne kanskje vurdert å kommentere dette som tilbakemelding i refleksjonsnotatet. eksempelvis: skriv ned noen ting som du gjorde feil eller kunne gjort bedre. Det er kjipt når noen gjør dette, og andre ikke. Og det er erfaringsmessig en vanskelig ting å si ifra på selv. Skulle også gjerne hatt mer forelesning. Særlig om psykologiske kontrakter som er et veldig interessant emne.
- opt for even more diversity in the teams, maybe introduce the course to international students?
- Følte ikke eksamen traff så godt. Skulle ønske det var enda mer krav til refleksjon på enkeltindividnivå
- A bit more focus on the exam
- ikke noe jeg kan komme på
- X
- I en periode var det litt for mye som måtte gjøres i løpet av samme 1-2 uker. Å skrive refleksjonsnotat, se film, lage og forbedrede seg til presentasjon, og gjennomføre Everest-øvelsen. I tillegg til arbeidskrav i andre fag. Det var forsåvidt fint at man kunne velge selv når det passet best å gjennomføre Everests-øvelsen. En stor del av utfordringen tidsmessig lå i at flere gruppe-medlemmer hadde flere andre grupper i andre fag som de også måtte sette av tid til i samme periode.
- Har ingenting å utsette!

6 - Did you attend teaching/lectures in this course this semester? If you attended teaching/lectures in previous semester(s) but not the present, please reply "no".

Response Option	Weight	Frequency	Percent	Percent Responses	Means							
Yes	(1)	26	100,00%		1,00	1,08	1,10					
No	(2)	0	0,00%									
					0	25	50	100	Question	Programme Level	NHH Overall	
Response Rate	Mean	STD	Median	Programme Level	Mean	STD	Median	NHH Overall	Mean	STD	Median	
26/55 (47,27%)	1,00	0,00	1,00	2832	1,08	0,27	1,00	5874	1,10	0,30	1,00	

7 - Have you taken this course before?

Response Option	Weight	Frequency	Percent	Percent Responses	Means							
I have never taken this course before.	(1)	26	100,00%		1,00	1,03	1,03					
I am retaking the course.	(2)	0	0,00%									
					0	25	50	100	Question	Programme Level	NHH Overall	
Response Rate	Mean	STD	Median	Programme Level	Mean	STD	Median	NHH Overall	Mean	STD	Median	
26/55 (47,27%)	1,00	0,00	1,00	2832	1,03	0,16	1,00	5874	1,03	0,16	1,00	

Course: STR437-H23 Team og teamledelse

Response Rate: 30/55 (54.55 %)

8 - Var du på formiddagsgruppen (10-13), eller ettermiddagsgruppen (13-16)?												
Response Option		Weight	Frequency	Percent	Percent Responses	Means						
Formiddagsgruppen		(1)	18	69,23%		1,31	1,31	1,31				
Ettermiddagsgruppen		(2)	8	30,77%								
						0	25	50	100	Question	Programme Level	NHH Overall
Response Rate	Mean	STD	Median	Programme Level	Mean	STD	Median	NHH Overall	Mean	STD	Median	
26/55 (47,27%)	1,31	0,47	1,00	26	1,31	0,47	1,00	26	1,31	0,47	1,00	

9 - I hvilken grad synes du at følgende undervisningsaktiviteter bidro til din læring i emnet?												
Forelesninger												
Response Option		Weight	Frequency	Percent	Percent Responses	Means						
I svært liten grad		(1)	0	0,00%		4,58	4,58	4,58				
I liten grad		(2)	0	0,00%								
I middels grad		(3)	1	3,85%								
I stor grad		(4)	9	34,62%								
I svært stor grad		(5)	16	61,54%								
Ikke aktuelt / vil ikke svare		(0)	0	0,00%								
						0	25	50	100	Question	Programme Level	NHH Overall
Response Rate	Mean	STD	Median	Programme Level	Mean	STD	Median	NHH Overall	Mean	STD	Median	
26/55 (47,27%)	4,58	0,58	5,00	26	4,58	0,58	5,00	26	4,58	0,58	5,00	

9 - I hvilken grad synes du at følgende undervisningsaktiviteter bidro til din læring i emnet?												
Refleksjonsoppgaver												
Response Option		Weight	Frequency	Percent	Percent Responses	Means						
I svært liten grad		(1)	0	0,00%		4,23	4,23	4,23				
I liten grad		(2)	2	7,69%								
I middels grad		(3)	3	11,54%								
I stor grad		(4)	8	30,77%								
I svært stor grad		(5)	13	50,00%								
Ikke aktuelt / vil ikke svare		(0)	0	0,00%								
						0	25	50	100	Question	Programme Level	NHH Overall
Response Rate	Mean	STD	Median	Programme Level	Mean	STD	Median	NHH Overall	Mean	STD	Median	
26/55 (47,27%)	4,23	0,95	4,50	26	4,23	0,95	4,50	26	4,23	0,95	4,50	

9 - I hvilken grad synes du at følgende undervisningsaktiviteter bidro til din læring i emnet?												
Muntlige presentasjoner												
Response Option		Weight	Frequency	Percent	Percent Responses	Means						
I svært liten grad		(1)	0	0,00%		3,68	3,68	3,68				
I liten grad		(2)	2	7,69%								
I middels grad		(3)	9	34,62%								
I stor grad		(4)	9	34,62%								
I svært stor grad		(5)	5	19,23%								
Ikke aktuelt / vil ikke svare		(0)	1	3,85%								
						0	25	50	100	Question	Programme Level	NHH Overall
Response Rate	Mean	STD	Median	Programme Level	Mean	STD	Median	NHH Overall	Mean	STD	Median	
26/55 (47,27%)	3,68	0,90	4,00	26	3,68	0,90	4,00	26	3,68	0,90	4,00	

Course: STR437-H23 Team og teamledelse

Response Rate: 30/55 (54.55 %)

9 - I hvilken grad synes du at følgende undervisningsaktiviteter bidro til din læring i emnet?												
Gjesteforelesningen med Kristine Laugen												
Response Option	Weight	Frequency	Percent	Percent Responses	Means							
I svært liten grad	(1)	0	0,00%									
I liten grad	(2)	2	7,69%	█								
I middels grad	(3)	4	15,38%	█								
I stor grad	(4)	5	19,23%	█								
I svært stor grad	(5)	4	15,38%	█								
Ikke aktuelt / vil ikke svare	(0)	11	42,31%	█								
					0	25	50	100	Question	Programme Level	NHH Overall	
Response Rate	Mean	STD	Median	Programme Level	Mean	STD	Median	NHH Overall	Mean	STD	Median	
26/55 (47,27%)	3,73	1,03	4,00	26	3,73	1,03	4,00	26	3,73	1,03	4,00	

10 - I hvilken grad synes du at følgende undervisningsaktiviteter bidro til din læring i kurset?												
Øvelse 1 (sukkerbitøvelsen)												
Response Option	Weight	Frequency	Percent	Percent Responses	Means							
I svært liten grad	(1)	0	0,00%									
I liten grad	(2)	0	0,00%									
I middels grad	(3)	5	19,23%	█								
I stor grad	(4)	9	34,62%	█								
I svært stor grad	(5)	10	38,46%	█								
Ikke aktuelt / vil ikke svare	(0)	2	7,69%	█								
					0	25	50	100	Question	Programme Level	NHH Overall	
Response Rate	Mean	STD	Median	Programme Level	Mean	STD	Median	NHH Overall	Mean	STD	Median	
26/55 (47,27%)	4,21	0,78	4,00	26	4,21	0,78	4,00	26	4,21	0,78	4,00	

10 - I hvilken grad synes du at følgende undervisningsaktiviteter bidro til din læring i kurset?												
Øvelse 2 (legomann)												
Response Option	Weight	Frequency	Percent	Percent Responses	Means							
I svært liten grad	(1)	0	0,00%									
I liten grad	(2)	0	0,00%									
I middels grad	(3)	0	0,00%									
I stor grad	(4)	6	23,08%	█								
I svært stor grad	(5)	17	65,38%	█								
Ikke aktuelt / vil ikke svare	(0)	3	11,54%	█								
					0	25	50	100	Question	Programme Level	NHH Overall	
Response Rate	Mean	STD	Median	Programme Level	Mean	STD	Median	NHH Overall	Mean	STD	Median	
26/55 (47,27%)	4,74	0,45	5,00	26	4,74	0,45	5,00	26	4,74	0,45	5,00	

10 - I hvilken grad synes du at følgende undervisningsaktiviteter bidro til din læring i kurset?												
Øvelse 3 (CFO-ansettelse)												
Response Option	Weight	Frequency	Percent	Percent Responses	Means							
I svært liten grad	(1)	0	0,00%									
I liten grad	(2)	0	0,00%									
I middels grad	(3)	3	11,54%	█								
I stor grad	(4)	5	19,23%	█								
I svært stor grad	(5)	18	69,23%	█								
Ikke aktuelt / vil ikke svare	(0)	0	0,00%									
					0	25	50	100	Question	Programme Level	NHH Overall	
Response Rate	Mean	STD	Median	Programme Level	Mean	STD	Median	NHH Overall	Mean	STD	Median	
26/55 (47,27%)	4,58	0,70	5,00	26	4,58	0,70	5,00	26	4,58	0,70	5,00	

Course: STR437-H23 Team og teamledelse

Response Rate: 30/55 (54.55 %)

10 - I hvilken grad synes du at følgende undervisningsaktiviteter bidro til din læring i kurset?												
Øvelse 4 (hierarkisk organisasjon)												
Response Option	Weight	Frequency	Percent	Percent Responses	Means							
I svært liten grad	(1)	1	3,85%			4,42	4,42	4,42	Question	Programme Level	NHH Overall	
I liten grad	(2)	0	0,00%									
I middels grad	(3)	0	0,00%									
I stor grad	(4)	10	38,46%									
I svært stor grad	(5)	13	50,00%									
Ikke aktuelt / vil ikke svare	(0)	2	7,69%									
					0	25	50	100				
Response Rate	Mean	STD	Median	Programme Level	Mean	STD	Median	NHH Overall	Mean	STD	Median	
26/55 (47,27%)	4,42	0,88	5,00	26	4,42	0,88	5,00	26	4,42	0,88	5,00	

10 - I hvilken grad synes du at følgende undervisningsaktiviteter bidro til din læring i kurset?												
Øvelse 5 (eggsleppet)												
Response Option	Weight	Frequency	Percent	Percent Responses	Means							
I svært liten grad	(1)	0	0,00%			3,91	3,91	3,91	Question	Programme Level	NHH Overall	
I liten grad	(2)	0	0,00%									
I middels grad	(3)	7	26,92%									
I stor grad	(4)	10	38,46%									
I svært stor grad	(5)	5	19,23%									
Ikke aktuelt / vil ikke svare	(0)	4	15,38%									
					0	25	50	100				
Response Rate	Mean	STD	Median	Programme Level	Mean	STD	Median	NHH Overall	Mean	STD	Median	
26/55 (47,27%)	3,91	0,75	4,00	26	3,91	0,75	4,00	26	3,91	0,75	4,00	

10 - I hvilken grad synes du at følgende undervisningsaktiviteter bidro til din læring i kurset?												
Øvelse 6 (Everest)												
Response Option	Weight	Frequency	Percent	Percent Responses	Means							
I svært liten grad	(1)	1	3,85%			3,92	3,92	3,92	Question	Programme Level	NHH Overall	
I liten grad	(2)	0	0,00%									
I middels grad	(3)	6	23,08%									
I stor grad	(4)	10	38,46%									
I svært stor grad	(5)	7	26,92%									
Ikke aktuelt / vil ikke svare	(0)	2	7,69%									
					0	25	50	100				
Response Rate	Mean	STD	Median	Programme Level	Mean	STD	Median	NHH Overall	Mean	STD	Median	
26/55 (47,27%)	3,92	0,97	4,00	26	3,92	0,97	4,00	26	3,92	0,97	4,00	

10 - I hvilken grad synes du at følgende undervisningsaktiviteter bidro til din læring i kurset?												
Øvelse 7 (tårnbygging)												
Response Option	Weight	Frequency	Percent	Percent Responses	Means							
I svært liten grad	(1)	0	0,00%			4,43	4,43	4,43	Question	Programme Level	NHH Overall	
I liten grad	(2)	0	0,00%									
I middels grad	(3)	1	3,85%									
I stor grad	(4)	11	42,31%									
I svært stor grad	(5)	11	42,31%									
Ikke aktuelt / vil ikke svare	(0)	3	11,54%									
					0	25	50	100				
Response Rate	Mean	STD	Median	Programme Level	Mean	STD	Median	NHH Overall	Mean	STD	Median	
26/55 (47,27%)	4,43	0,59	4,00	26	4,43	0,59	4,00	26	4,43	0,59	4,00	

Course: STR437-H23 Team og teamledelse

Response Rate: 30/55 (54.55 %)

10 - I hvilken grad synes du at følgende undervisningsaktiviteter bidro til din læring i kurset?												
Øvelse 8 (fem stikk)												
Response Option	Weight	Frequency	Percent	Percent Responses	Means							
I svært liten grad	(1)	0	0,00%		4,00							
I liten grad	(2)	1	3,85%		4,00							
I middels grad	(3)	4	15,38%	█	4,00							
I stor grad	(4)	6	23,08%	█								
I svært stor grad	(5)	6	23,08%	█								
Ikke aktuelt / vil ikke svare	(0)	9	34,62%	█								
					0	25	50	100	Question	Programme Level	NHH Overall	
Response Rate	Mean	STD	Median	Programme Level	Mean	STD	Median	NHH Overall	Mean	STD	Median	
26/55 (47,27%)	4,00	0,94	4,00	26	4,00	0,94	4,00	26	4,00	0,94	4,00	

10 - I hvilken grad synes du at følgende undervisningsaktiviteter bidro til din læring i kurset?												
Case 1 (The team that wasn't)												
Response Option	Weight	Frequency	Percent	Percent Responses	Means							
I svært liten grad	(1)	0	0,00%		4,27							
I liten grad	(2)	0	0,00%		4,27							
I middels grad	(3)	4	15,38%	█	4,27							
I stor grad	(4)	11	42,31%	█								
I svært stor grad	(5)	11	42,31%	█								
Ikke aktuelt / vil ikke svare	(0)	0	0,00%									
					0	25	50	100	Question	Programme Level	NHH Overall	
Response Rate	Mean	STD	Median	Programme Level	Mean	STD	Median	NHH Overall	Mean	STD	Median	
26/55 (47,27%)	4,27	0,72	4,00	26	4,27	0,72	4,00	26	4,27	0,72	4,00	

10 - I hvilken grad synes du at følgende undervisningsaktiviteter bidro til din læring i kurset?												
Case 2 (Twelve angry men - film)												
Response Option	Weight	Frequency	Percent	Percent Responses	Means							
I svært liten grad	(1)	0	0,00%		4,32							
I liten grad	(2)	0	0,00%		4,32							
I middels grad	(3)	3	11,54%	█	4,32							
I stor grad	(4)	11	42,31%	█								
I svært stor grad	(5)	11	42,31%	█								
Ikke aktuelt / vil ikke svare	(0)	1	3,85%									
					0	25	50	100	Question	Programme Level	NHH Overall	
Response Rate	Mean	STD	Median	Programme Level	Mean	STD	Median	NHH Overall	Mean	STD	Median	
26/55 (47,27%)	4,32	0,69	4,00	26	4,32	0,69	4,00	26	4,32	0,69	4,00	

10 - I hvilken grad synes du at følgende undervisningsaktiviteter bidro til din læring i kurset?												
Utformingen av en teamkontrakt (Start Smart)												
Response Option	Weight	Frequency	Percent	Percent Responses	Means							
I svært liten grad	(1)	0	0,00%		4,65							
I liten grad	(2)	0	0,00%		4,65							
I middels grad	(3)	1	3,85%		4,65							
I stor grad	(4)	7	26,92%	█								
I svært stor grad	(5)	18	69,23%	█								
Ikke aktuelt / vil ikke svare	(0)	0	0,00%									
					0	25	50	100	Question	Programme Level	NHH Overall	
Response Rate	Mean	STD	Median	Programme Level	Mean	STD	Median	NHH Overall	Mean	STD	Median	
26/55 (47,27%)	4,65	0,56	5,00	26	4,65	0,56	5,00	26	4,65	0,56	5,00	

Norwegian School of Economics
NHH Course Evaluation Autumn 2023

Course: STR437-H23 Team og teamledelse

Response Rate: 30/55 (54.55 %)

10 - I hvilken grad synes du at følgende undervisningsaktiviteter bidro til din læring i kurset?

Å jobbe i kursteamet mitt

Response Option	Weight	Frequency	Percent	Percent Responses	Means						
I svært liten grad	(1)	0	0,00%			4,62	4,62	4,62			
I liten grad	(2)	1	3,85%								
I middels grad	(3)	0	0,00%								
I stor grad	(4)	7	26,92%	█							
I svært stor grad	(5)	18	69,23%	██████████							
Ikke aktuelt / vil ikke svare	(0)	0	0,00%								
				0 25 50 100	Question	Programme Level	NHH Overall				
Response Rate	Mean	STD	Median	Programme Level	Mean	STD	Median	NHH Overall	Mean	STD	Median
26/55 (47,27%)	4,62	0,70	5,00	26	4,62	0,70	5,00	26	4,62	0,70	5,00

NORGES HANDELSHØYSKOLE*Bokmål og nynorsk***Gruppebasert hjemmeeksamen høstsemesteret 2023****Kurskode: STR437 Tittel: Team og teamledelse****Utlevering: Mandag 26. september kl. 1700****Innlevering: Fredag 17. november kl. 1400****Utleveringssted: Canvas****Innleveringssted: WISEflow**

Kandidatnummer for alle gruppemedlemmene (ikke navn eller studentnr.) skal påføres besvarelsen.

Kandidatnummer finnes i StudentWeb.

Besvarelsen kan skrives på norsk, engelsk, dansk eller svensk.

Formelle krav til besvarelsen:

Skrifttype Times New Roman, skriftstørrelse 12, linjeavstand 1.5, og marger på 2.5 cm.

Maksimum antall ord (eksklusiv forside, innholdsfortegnelse, litteraturhenvisninger, vedlegg og tabeller/figurer) er 5000 +/- 10%. Antall ord føres opp på første side.

Bokmål

Besvar følgende oppgaver. Begge oppgavene skal besvares. Hver av oppgavene teller 50 %. For begge oppgavene gjelder at dere selv kan ta de forutsetninger og avgrensninger dere finner hensiktsmessige.

Oppgave 1:

I denne oppgaven skal dere bruke ChatGPT til følgende oppgaver:

- Instruer ChatGPT til å lage en casebeskrivelse av et team som har samarbeidsproblemer. Teksten skal være på maks 500 ord. Dere kan selv velge hvilke samarbeidsproblemer dere ønsker at ChatGPT skal prioritere i casebeskrivelsen.
- Be deretter ChatGPT analysere sentrale utfordringer i casen ved hjelp av begreper og teorier fra team og teamledelse på ca. 1000 ord.
- Med utgangspunkt i pensum – vurder deretter kvaliteten på ChatGPTs analyse. Bruk pensum til å drøfte hvilke gode og dårlige analyser ChatGPT har generert, og forklar hvorfor de er gode eller dårlige ved hjelp av pensum. Denne analysen skal være på ca. 1500 ord.

I oppgaveteksten trenger dere ikke å nevne hvilke instruksjoner dere har gitt ChatGPT. Derimot skal dere i et vedlegg redegjøre for metoden dere anvendte for å utlede resultatene fra ChatGPT. Vedlegget skal ikke overskride én side med tekst, men ta i tillegg med skjermbilder av en instruksjon som viste seg å være effektiv, samt en som ikke fungerte optimalt.

Oppgave 2:

Med utgangspunkt i litteratur om team og teamledelse: Analyser hvordan eget kursteam har fungert gjennom semesteret, gjennom å bruke deres eget team som case. Velg ut hendelser og viktige episoder dere har hatt i teamet i løpet av semesteret og prioriter 2-3 hendelser. Analyser de utvalgte hendelsene ved hjelp av teori. Ca. 2000 ord.

Nynorsk

Svar på følgjande oppgåver. Begge oppgåvene skal svarast på. Kvar av oppgåvene tel 50 %. For begge oppgåvene gjeld at de sjølv kan ta dei føresetnadene og avgrensingane de finn formålstenlege.

Oppgåve 1:

I denne oppgåva skal de bruka ChatGPT til følgjande oppgåver:

- Instruer ChatGPT til å lage ei beskriving av ei case der eit team har problem med samarbeidet. Teksten skal ikkje overstiga 500 ord. De kan sjølv velja kva samarbeidsproblem de ønskjer at ChatGPT skal vektleggja i beskrivinga.
- Be deretter ChatGPT analysere sentrale utfordringar i casen ved hjelp av omgrep og teoriar frå team og teamleierskap, på omlag 1000 ord.
- Med utgangspunkt i pensum - vurder deretter kvaliteten på analysen til ChatGPT. Bruk pensum til å diskutera kva gode og dårlege analyser ChatGPT har skapt, og forklar kvifor dei er gode eller dårlege med hjelp av pensum. Denne analysen skal vera på omlag 1500 ord.

I oppgåveteksten treng de ikkje å nemna kva instruksjonar de har gitt ChatGPT. Istaden skal de i eit vedlegg redegjera for metoden de har nytta for å henta resultat frå ChatGPT. Vedlegget skal ikkje

overstiga ei side med tekst, men inkluder i tillegg skjermbilete av ei instruksjon som viste seg å vera effektiv, samt ei som ikkje fungerte optimalt.

Oppgåve 2:

Med utgangspunkt i litteratur om team og teamleierskap: Analyser korleis eige kursteam har fungert gjennom semesteret ved å bruka deira eige team som eit døme. Vel ut hendingar og viktige episodar de har opplevd i teamet i løpet av semesteret og prioriter 2-3 av desse hendingane. Analyser dei utvalde hendingane med hjelp av teori. Ca. 2000 ord.