

Lärande i LTH

HÖGSKOLEPEDAGOGISK INSPIRATION FRÅN CEE | LTH | LUNDS UNIVERSITET | BLAD 50 | SEPT 2022



KRÖNIKA: ALLT HAR SIN TID

Centre for Engineering Education (CEE) sjösattes 1 januari 2016 genom att fyra pedagogiskt inriktade verksamheter som fanns inom LTH Kansli fördes samman.

Verksamheterna var Tekniskt basår, Supplemental Instruction (SI), Genombrottet samt det LTH-gemensamma stödet till forskarstudier och forskarhandledare.

Nu är tiden mogen för förändringar. Kurserna på Tekniskt basår förs ut till tre ämnesinstitutioner, medan SI kommer att ingå i ett nytt sammanhang på LTH som tydligt är inriktat på stöd till studenter.

Ny föreståndare för CEE från 1 oktober är Roy Andersson, universitetslektor i datavetenskap. Roy har varit pedagogisk utvecklare på LTH under många år, och har även arbetat med ledning av pedagogiskt utvecklingsarbete i bland annat Norge och Island.

Vid Lunds universitet växte högskolepedagogisk utbildning fram på 1980-talet. Starka och framsynta personer byggde pedagogiska utbildningar med studenternas och lärarnas bästa för ögonen. Under de fyrtio år som förflutit har både den högskolepedagogiska utbildningen, liksom den faktiska undervisningen, flyttat allt mer fokus från lärarnas "performance" till studenternas aktiviteter. Lärarrollen har förskjutits från att bära och förmedla kunskap till att skapa situationer där studenterna kan engagera sig i sina kurser på ett anpassat, aktivt och varierat sätt.

Nästa steg i utvecklingen kan mycket väl vara ett ökat fokus på hur studenterna studerar utanför schemalagd tid. Sedan många år har lärare oroat sig för att studenterna inte går föreläsningar, och framförallt inte på övningar. Men måste detta vara av ondo? Kanske gör studenterna någon bättre av den frigjorda tiden. Och jag är övertygad om att många lärare skulle vilja erbjuda alternativ till klassiska, salsbundna föreläsningar och övningar.

En annat område, som CEE kommer att arbeta med, är de komplexa frågor som handlar om studenternas känsla av tillhörighet, sense of belonging. En första tanke är att det är bra för studenterna med en stark känsla av tillhörighet

och att det gör det lättare att lyckas med sina studier. Och vi vet att introduktionsveckorna ger studenterna värdefulla studiekamrater, i många fall början på en livslång vänskap. Men man kan också fråga sig om vi verkligen har rätt att förutsätta en känsla av tillhörighet för att studietiden ska bli lyckosam och utvecklande. Tillhörighet är ju alltid villkorad och styrd av dolda och öppna normer. Tänk om man inte hade behövt "passa in" för att passa in på LTH.

Nu återstår inte mycket av vare sig mitt yrkesliv – pensionen står för dörren – eller den här krönikan. Efter ett berikande yrkesliv på LTH är det dags att sätta punkt.

Per Warfvinge
Föreståndare för CEE

UR INNEHÅLLET

3 ways to help students focus on what they should learn – Mirjam Glessmer

Arbete, ansträngning och prestation – Per Warfvinge

Utveckla din kurs med aktivt lärande – Sandra Nilsson och Jonas Månsson

Röstworkshops hösten 2022

Ska du ansöka om ETP?

3 ways to help students focus on what they should learn

MIRJAM GLESSMER, ACADEMIC DEVELOPER SENIOR LECTURER, CEE, LTH

In an ideal world, students spend their time in our classes mostly thinking about what we are trying to teach, how it relates to what they know already and what they want to learn. Not, for example, about their plans for the weekend. We can influence this to a certain extent by Great Teaching™, but our influence is, sadly, limited. But another thing our students think about a lot is who they are, how they are being perceived by others, and whether they “fit in”. And those thoughts are often triggered by things we as teachers say, and that we can avoid saying in order for students to not get distracted from our content. So how do we do that?

DO NOT ACTIVATE STEREOTYPES

Students that belong to a minority (or several minorities at once, like being both from a foreign country and being female in a mostly Swedish and male environment) might be very aware that there are few others “like them”, and that they might be perceived as representing a specific group of people that is typically stereotyped in a certain way (“Women have such attention to detail!”, “Germans are always on time!”).

Even if stereotypes are mostly positive, activating them puts a mental and emotional strain on students from those groups, as they (and their peers) are now reminded of their belonging to a certain group, and they will try to not confirm any negative stereotypes also associated with their group (“Women are not as capable in STEM subjects.”, “Germans are undiplomatically direct and have no humor.”).

Always considering how their actions can be perceived in the light of what others might think about their group, and how to act as to not confirm stereotypes, uses a lot of those students’ cognitive capacity that therefore isn’t available to think about the topics we want them to be thinking about. For students belonging to several marginalized groups at once, or one that is often brought to attention, this can become a distinct disadvantage which keeps them from performing as well as their peers, who can focus on what they are actually supposed to focus on, without being confronted with this “stereotype threat”.

Questions to reflect on:

- What marginalized groups, for example based on gender, sexuality, nationality, language skills, parents’ income, family history of attending higher education, might be present in my class, thus making it likely that students have experienced discrimination based on their belonging to certain groups in their lives?
- What kind of expressions do I commonly use that might trigger stereotype threat? For example, do I refer to my violin teacher as “my Hungarian violin teacher” as a shortcut to convey that I really learned to work hard and systematically, and strive for perfection at a very young age and that that was a skill for life?

DO NOT COMMIT MICROAGGRESSIONS

Even without bad intent, we can have harmful impact on our students. Of course, there is a spectrum: at the extreme end, there are actions towards students can be clearly classified as racist, sexist, ... and that are very obviously not ok. But even before that, we might have prejudices that we are not aware of, and that play out against us, and much worse, against our students. Do we turn to the tall, blonde, Swedish male student to help us solve an issue with classroom technology over the short, dark, foreign women? Do we say “don’t be such a girl about it”, or “be a man, stop whining!” when someone hurts their finger in a lab? Do we provide supplementary reading materials in a language that isn’t accessible to everybody because we are assuming that those students that are fluent in the language are also the only ones who would look into extra materials?

All of these instances will take up emotional and mental space for some of our students, because students now have to figure out what the teacher actually meant: Were they, the teacher, subtly being sexist, racist, ... or were they just clueless? If they perceive me, the student, mostly as a member of a specific group and not as an individual, what do they actually assume about me? Would I put myself in a vulnerable position if I asked them for a letter of reference, approached them with a question I have, wrote my Master thesis with them? How will they talk about me behind my back?

Also, our actions might trigger memories of previous bad experiences that the students might have to re-process now that those memories have been brought back to their attention. And for students that belong to several marginalized groups at once, the impact accumulates. We, as teachers, should do our best to not cause this kind of anxiety in our students.

Questions to reflect on:

- Do I have different expectations depending on what groups a student belongs to?
- How can I free myself of prejudices, and while I am working towards that, how can I make sure to certainly never voice them to my students?

IF SOMETHING HAPPENED, FIX IT ASAP

And then sometimes, we are only realizing what we are saying as we hear us say it, or as we see a student's reaction. In that case, it is our job as teachers to make sure to reduce harm, either directly in the situation, or as soon as possible afterwards. This might mean calling ourselves out on having said something stupid, apologizing for and distancing ourselves from it, checking in with a student afterwards to make sure they are ok. And making an explicit effort to ensure that it does not happen again.

Or we witness something that someone else says or does. If it is one of the students, depending on what they said, maybe calling them out in the moment in front of a whole class is not the best way forward. But we can talk to them in private afterwards, check in with the affected student, and address the topic more generally.

Questions to reflect on:

- How can I become more aware of things I might say or do that are harmful to students?
- How do I want to react when I realize I said something that might be harmful to students?
- How do I want to react when I hear a student say something that might be harmful to others?
- How can I make sure the affected students do not doubt their belonging and safety in my class?

IF YOU WANT TO LEARN MORE

To learn more about the topic of microaggression, including helpful suggestions, here are some recommendations:

- A "guide to allyship" including common responses to microaggressions as well as better responses: <https://guidetoallyship.com/#how-to-handle-mistakes>
- An article about microaggressions from three different perspectives (perpetrator, target, witness): Amie Thurber & Robin DiAngelo (2018). "Microaggressions: Intervening in three acts", *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 27:1, 17-27, <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15313204.2017.1417941>
- A podcast conversation about five testimonials of microaggressions: <https://shows.acast.com/whatareyougoingtodowiththe/episodes/microaggressions>
- A book on the science behind stereotype threat: Steele, C. M. (2011). *Whistling Vivaldi: How stereotypes affect us and what we can do*. WW Norton & Company.

Arbete, ansträngning och prestation

PER WARFVINGE. PROFESSOR I KEMITEKNIK

För mig är skalan Lämplig arbetsbelastning – *Appropriate Workload* – den mest förbryllande skalan i LTH:s kursutvärderingsenkät CEQ. Den är förbryllande eftersom jag genom åren haft svårt att hitta en direkt koppling mellan omfattningen av de kursmoment som studenterna måste, eller förväntas, utföra i mina kurser och den undervisning och det övriga stöd de har tillgång till.

Ännu mer förbryllad blev jag när vi analyserade CEQ data från läsperiod 4 före och under pandemin. När vi jämförde data från våren 2020 med perioden 2017-2019 visade det sig att studentgruppen totalt sett inte upplevde någon ökad arbetsbelastning, såsom begreppet är definierat i CEQ (Warfvinge et al 2021). Ett år senare, 2021, hade vinden vänt. Då ansåg både män och kvinnor att arbetsbelastningen blivit högre – mindre lämplig – mellan 2020 och 2021. Detta trots att skalorna *God undervisning* och *Tydliga mål* förbättrades signifikant mellan 2020 och 2021 (Warfvinge och Roxå 2021). Det lärarna gjorde blev alltså bättre, men studenterna upplevde ändå ökad press.

Varför upplevdes studierna som mer ansträngande när allt borde blivit smidigare under andra omgången med undervisning online?

Själv har jag under tjugo år undervisat kursen KOOF01 Tillämpad vattenkemi, en kurs som bygger på att studenterna ska lämna in ett tjugotal små beräkningsuppgifter med tillhörande teori och diskuterande tolkning av resultat. Kursen har notoriskt haft kraftigt negativa värden på skalan *Lämplig arbetsbelastning*. För att möta det har jag genom åren dramatiskt minskat det faktiska antalet beräkningsuppgifter studenterna ska utföra, reducerat labbarna och skapat en mängd nya resurser som – i mitt tycke – borde underlätta för studenterna.

Men ingenting har hjälpt.

Dessa erfarenheter tyder på att *Lämplig arbetsbelastning* inte bara handlar om nedlagt studietid, utan speglar mer av studenternas hela studie- och livssituation. Det finns mängder av artiklar som handlar om hur man objektivt kan uppskatta arbetsbelastning (kontakttimmar, poäng, loggning av studenternas reella studietid etcetera). Andra artiklar handlar om vad subjektivt upplevd arbetsbelastning gör med studenterna (se Kyndt et al. 2014). Men ingen av de artiklar jag tidigare har kommit över har hjälpt mig när jag försökt hantera problemen kring min egen kurs. Jag blev därför väldigt intresserad när jag snubblade över artikeln Student work: a re-conceptualization based on prior research on student workload and Newtonian concepts around physical work (D'Eon och Yasinian 2021).

Författarna väljer att dekonstruera begreppet Workload, först genom att ersätta det med begreppet Student Work, det vill säga Arbete. Man gör sedan en analogi med fysikens definitionen av Arbete, det vill säga produkten mellan en Kraft och Sträcka. Kraften är den ansträngning som en student behöver mobilisera för att övervinna den sammantagna tyngd som kursen för med sig. Sträckan är summan av de prestationer som studenten lyckas med, såsom att få nya kunskaper och färdigheter men också att leverera inlämningar, utföra labbar och hålla presentationer. Med det synsättet blir alltså $\text{Arbete} = \text{Ansträngning} \times \text{Prestation}$ (eng. $\text{Work} = \text{Effort} \times \text{Achievement}$). En ansträngning utan prestation resulterar alltså inte i något egentligt arbete, det gör inte heller prestation utan ansträngning.

Studenternas ansträngning behöver, enligt artikeln, övervinna fyra typer av tyngder: kognitiv, fysisk, social och psykisk tyngd. Och det känns ju rimligt att det är mer ansträngande att genomföra en svår och livsavgörande uppgift på kort tid tillsammans med människor man ogillar, än en välbekant liten syssla i glada vänners lag. D'Eon och Yasinian tar särskilt upp att tid i grund och botten är en resurs men att nedlagd tid är en betungande fysisk ansträngning och – inte minst – att prioritering av tid

mellan olika önskade aktiviteter (inte bara andra kurser) kan vara psykiskt betungande.

Artikeln belyser också att studenterna är olika och att en studentgrupp rymmer alla kombinationer av utgångslägen och ambitionsnivåer. Om man då ser prestation som en sträcka, och inte som en slutpunkt, väcks beundran för studenter med besvärligt utgångsläge som lägger ner enorm ansträngning för att klara sig över nivån för godkänt.

I ljuset av att Arbete består av både Ansträngning och Prestation ser jag följande mönster:

- Även om jag genom åren har minskat antalet moment i kursen så har jag ökat kraven på de moment som återstår. Förväntningarna på Prestation är i paritet med dem som alltid funnits.
- Studenterna på Ekosystemteknik har generellt en hög ambitionsnivå, och kursens uppläggning "lurar" studenterna att prestera mycket.
- Kursen kräver konstant och stor kognitiv ansträngning eftersom varje liten uppgift (prestation) inte bara ska utföras, utan också ska motiveras, presenteras och diskuteras skriftligt på ett vetenskapligt sätt.
- Kursen är för ansträngande i relation till poängantalet och tvingar studenterna till svåra prioriteringar avseende tid och rum. De halkar efter i andra kurser vilket skapar psykisk tyngd.

Jag vill verkligen rekommendera att du läser artikeln av D'Eon och Yasinian. Förutom det jag har refererat (och omarbetat) innehåller den många handfasta tips. Kanske kan du få dina studenter att uppnå större prestationer med mindre ansträngning!

D'Eon, M. & M. Yasinian (2021). Student work: a re-conceptualization based on prior research on student workload and Newtonian concepts around physical work, Higher Education Research & Development, DOI: 10.1080/07294360.2021.1945543

Kyndt, E., Berghmans, I., Dochy, F. & Bulckens (2014) 'Time is not enough.' Workload in higher education: a student perspective, Higher Education Research & Development, 33:4, 684-698, DOI: 10.1080/07294360.2013.863839

Warfvinge, P., Löfgreen, J., Andersson, K., Roxå, T. & C. Åkerman (2022). The rapid transition from campus to online teaching – how are students' perception of learning experiences affected?, European Journal of Engineering Education, 47:2, 211-229, DOI: 10.1080/03043797.2021.1942794

Warfvinge, P. & T. Roxå (2021). Teaching two course instances of online teaching – what changed from 2020 to the "new normal"? LTHs 11:e Pedagogiska Inspirationskonferens, Faculty of Engineering, Lund University. eISSN 2003-3761

Utveckla din kurs med aktivt lärande

SANDRA NILSSON OCH JONAS MÅNSSON, PEDAGOGISKA UTVECKLARE, CEE

Alla har vi någon gång suttit och lyssnat på ett långt föredrag i en fullpackad föreläsningssal och, trots att vi har funnit ämnet intressant och föreläsaren engagerande, slumrat till någon gång mitt i. Kanske har vi vaknat till senare under föreläsningen då vi ställts inför en ny oväntad fråga, eller något nytt hänt i salen.

Föreläsningar kan vara utmärkta när det gäller att ge överblick över ett visst ämne och de kan vara väldigt inspirerande och motiverande. Problemet är att identifiera de lärandesituationer där föreläsningar är effektiva. Det är väldigt lätt att man som lärare slentrianmässigt bygger hela sin kurs på föreläsningar.

Alternativet till passiva föreläsningar är att introducera undervisningsmetoder för aktivt lärande, vilket kan göras på föreläsningarna såväl som i andra undervisnings-situationer. Dessutom är det eftersträfvansvärt är att studenterna även är aktiva under sin självstudietid. Aktivt lärande bygger, som framgår av namnet, på idén att aktivera studenten. Man vill starta den naturliga lärandeprocessen genom att skapa konkreta upplevelser som ligger till grund för vidare reflektion (jämför Kolbs teori om erfarenhetsinläring¹).

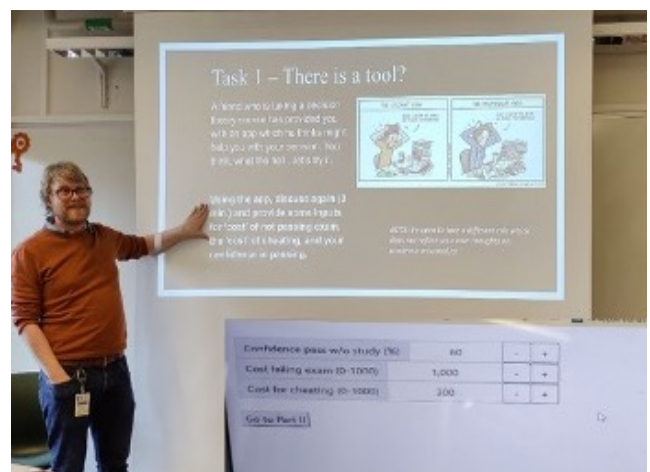
Under en föreläsning kan undervisningsmetoder för aktivt lärande användas för att skapa naturliga pauser, dels för att hjälpa studenterna att hålla koncentrationen uppe, dels för att skapa nya upplevelser för studenterna att reflektera över. Klassiska sådana moment är think-pair-share, bikupa och mentimeterundersökningar, men enbart fantasin (och möjligen vissa praktiska begränsningar) sätter gränser för vilka aktiviteter som kan genomföras. Aktiviteterna kan vara ett utmärkt sätt att introducera eller avsluta ett visst avsnitt i kursen och kan i många fall vara ett sätt att fånga upp vad som är svårt, eller vad studenterna lärt sig, och därmed vara en viktig del i den formativa återkopplingen i kursen.

Att studenterna är aktiva i relation till kursmaterialet låter naturligt, och är säkert något vi alla eftersträvar. Tyvärr är några pliktskyldigt adderade aktiva moment inte tillräckligt. Bonwell och Eison² definierar aktivt lärande som "anything that 'involves students in doing things and thinking about the things they are doing'". Det viktigaste är alltså inte bara att studenterna arbetar aktivt, utan det är minst lika viktigt vad de tänker på, både under aktiviteten och efteråt när de själva arbetar med materialet. Som exempel kan

Sandra Nilsson är adjunkt i datavetenskap medan Jonas Månsson är lektor i matematik. Båda har mångårig erfarenhet av att undervisa i stora grundkurser på LTH. De kombinerar sitt lärarskap med att arbeta som pedagogiska utvecklare på CEE.

nämnas det stora problemet med många av våra laborationer, arketypen för aktivt lärande, som för studenterna väldigt lätt blir en exercis i att, steg för steg, korrekt följa instruktionerna i laborationsanvisningen. De lärdomar vi vill åt med laborationen och de kunskaper vi vill att studenterna ska tillägna sig försvinner lätt i ett virrvarr av praktiska problem. Här ställs vi lärare inför en utmaning. Hur kan vi designa våra laborationer så att studenterna verkligen funderar över det djupare innehållet, och inte bara fokuserar på det ytliga och praktiska?

För några år sedan startade vi på CEE en kurs som nu heter *Utveckla din kurs med aktivt lärande*. Det hade blivit något märkligt, och minst sagt självmotsägande, att basera en sådan kurs på föreläsningar som huvudsaklig lärandeaktivitet. Att bygga kursen på kollegial diskussion och projektarbete ligger nära till hands eftersom dessa är aktiva lärandemoment som utgör grunden i många av våra högskolepedagogiska kurser. Men om man vill åt kärnan i en kurs om aktivt lärande kanske det är värt att gå steget längre, för det är kanske inte tillräckligt att gå igenom aktiva undervisningsmetoder på ett abstrakt plan. Det är en sak att diskutera de moment man planerar att lägga in i sin undervisning, en helt annan sak att faktiskt prova att använda, och uppleva, metoderna. En kurs om undervisning för aktivt lärande borde kanske också



genomförs med hjälp av just denna typ av undervisning - det blev därför en kurs om aktiva undervisningsmetoder med aktiva undervisningsmetoder.

Stommen i årets upplaga av kursen var därför det som brukar kallas micro-teaching. Kursdeltagarna fördjupade sig gruppvis i ett par lärandeaktiviteter för aktivt lärande som de valt helt baserat på sina egna intressen och behov. De analyserade hur dessa aktiviteter kan införlivas i den egna undervisningen, men framförallt användes kursträffarna till att demonstrera de aktuella lärandeaktiviteterna för de övriga kursdeltagarna. Tanken var att skapa konkreta upplevelser av lärandeaktiviteterna hos deltagarna, att få dem att känna hur det är att använda aktiviteterna i en praktisk undervisningssituation och att sätta sig in i studenternas situation genom att uppleva metoderna. Men det skapar också ett rum för kursdeltagarna att prova något nytt i sin undervisning i en ofarlig miljö och med möjlighet till direkt feedback från de övriga deltagarna (som då också agerat studenter). Från egen erfarenhet vet vi att en tröskel när man som lärare vill prova något nytt är just det faktum att man inte har praktisk erfarenhet av metoden tidigare, och att prova den första gången i "skarpt läge" i den egna kursen kan te sig lite skrämmande.

Hur kursen gick kvarstår för deltagarna att utvärdera men vi som är kurslärare har i alla fall fått uppleva massor av nya undervisningsmetoder och ta del av funderingar, från vitt skilda ämnen, som vi aldrig annars hade fått uppleva eller ta del av.

¹ Kolb D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ Prentice Hall

² Bonwell C.C., Eison J.A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1, Washington D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development

Rösten som pedagogiskt verktyg

RÖSTWORKSHOPS HÖSTEN 2022

Trots att rösten är ett av de viktigaste redskapen för den som undervisar är det inte alltid lärare prioriterar sin rösthälsa. Som universitetslärare krävs det att du har en röst som når ut och inger förtroende, men också att den

håller en hel arbetsdag. Många lärare vittnar om just detta att rösten är ansträngd vid arbetsdagens slut – särskilt vid föreläsningar i stor grupp. Men också att man kan känna en osäkerhet kring hur ens röst uppfattas och om den förmedlar det man vill säga på bästa sätt.

Vill du få en starkare röst när du talar till en stor grupp? Vill du bli en mer effektiv föreläsare? Vill du bli mer medveten om hur din röst fungerar och vad du kan göra för att utveckla den?

CEE erbjuder under hösten 2022 återigen två tillfällen att delta i en workshop som kommer att ge dig en ökad förståelse för dina egna röstresurser och hur viktig rösten är som pedagogiskt verktyg, och där du kommer att få ta del av grundläggande övningar som kan hjälpa dig att förbättra och utveckla din röst.

Workshopen ges på svenska eller engelska beroende på deltagarna och leds av Inger Ohlén som är röst- och sångpedagog utbildad på Musikhögskolan i Malmö. På Ingers hemsida kan du läsa mer både om henne och om hennes workshops <https://www.ingerohlen.se/>

Se under Aktuella aktiviteter på <https://www.lth.se/cee/> för datum och en länk till anmälan. Först till kvarn gäller!

Ska du ansöka om ETP i januari 2023?

I november och december 2022 kommer Centre for Engineering Education/Genombrottet vid LTH att erbjuda stöd och coaching till dig som avser att söka ETP under innevarande läsår. Stödet är till för dig som kommit långt i din lärargärning och har en väl genomarbetad pedagogisk portfölj att utgå ifrån.

Återkoppling sker i två steg där det första innebär kollegial återkoppling baserad på LTH:s kriterier för ETP. I det andra steget erbjuds, de som fullföljt det första, återkoppling på den egna portföljen av universitetslektor Elisabeth Nilsson, som har mångårig erfarenhet av ETP-processen och bedömning av pedagogiska meriter.

Om du är intresserad, skicka en intresseanmälan till asa.ahnfelt@lth.lu.se senast 1 november 2022.

Högskolepedagogiska kurser

Nedan ser du våra olika kurser. För att få reda på mer om kursinnehållet och vilka av kurserna som är aktuella just nu hänvisar vi till webben:

<https://www.lth.se/cee/hoegskolepedagogiska-kurser/>
Vissa av våra kurser ges både på svenska och engelska.

KURSER PÅ SVENSKA

HÖGSKOLEPEDAGOGISK INTRODUKTIONSKURS

Kursen riktar sig främst till doktorander och nyanställda lärare, och ger en introduktion till högskolepedagogik och aktuell forskning inom området. Många kursmoment bygger på deltagarnas egna erfarenheter, som knyts till pedagogisk teori. Kursen berör studenters lärande och situation, examinationens betydelse och mekanismer, olika undervisningsmetoder, kommunikation och lärarens roll.

HÖGSKOLEPEDAGOGISK KURS FÖR ADJUNGERADE PROFESSORER

Högskolepedagogisk kurs för adjungerade professorer är en anpassad variant av LTH:s översiktsskurser i högskolepedagogik. Samtliga adjungerade professorer vid LTH har tillgång till kursen, som ges på begäran.

DEN GODA FÖRELÄSNINGEN

Kursen riktar sig främst till lärare med föreläsningserfarenhet och det är en fördel om deltagarna också har egna föreläsningar under den tid som kursen går. Kursen tar upp för- och nackdelar med föreläsningar som undervisningsform, samt ett antal konkreta metoder för hur föreläsningar kan genomföras och utvärderas. Efter kursen ska deltagarna ha fördjupat sin förståelse men också praktiskt arbetat med att utveckla sina egna föreläsningar.

UTVECKLA DIN UNDERVISNING MED AKTIVT LÄRANDE

Kursen vänder sig till lärare som vill utveckla sin undervisning ytterligare och som är nyfikna på hur studenter kan arbeta mer aktivt i sin lärandeprocess. En stor del av arbetet i kursen läggs på ett utvecklingsprojekt baserat på egen undervisning. Exempel på aktiva lärförmer är quiz, kamratgranskning, samarbetsinläring och aktiva föreläsningar. Digitala verktyg och rum för aktivt lärande används.

PROJEKTBASERAD KOLLEGIEKURS

Projektbaserad kollegiekurs är en kurs som vänder sig till grupper av lärare som delar samma pedagogiska och sociala sammanhang (t ex ämne, kurs, institution) och som

tillsammans vill fördjupa sig i gemensamma frågeställningar. Kursen ges på förfrågan i samarbete med den enhet där lärarna befinner sig.

SCENISKT FRAMFÖRANDE I FÖRELÄSNINGAR

Kursen syftar till att utveckla ditt kroppsspråk och din röstkontroll så att du blir säkrare och skickligare på att fånga en publik. Det finns flera kopplingar mellan undervisning och teater, och vi vill ge dig som lärare på LTH chansen att upptäcka nya verktyg och utveckla din egen stil i undervisningssituationer. Kursen ges i samarbete med Teaterhögskolan och en skådespelare och pedagog därifrån.

COURSES IN ENGLISH

See below for our different courses. To find out more about course content and current courses, we refer to our website:

<https://www.lth.se/english/cee/pedagogical-courses/>
Note that some of our courses is taught in both Swedish and English.

INTRODUCTION TO TEACHING AND LEARNING IN HIGHER EDUCATION

This is a course primarily aimed at doctoral students and newly employed academic teachers and provides an introduction to teaching and learning in higher education together with current research within the area. Many of the course components build on the participants' own experiences which are linked to pedagogical theory. The course touches upon student learning and situations, the importance and mechanisms of examination, different teaching methods, communication, and the role of the teacher.

DEVELOPING AND LEADING COURSES AT LTH

Developing and leading courses at LTH invites teachers who already are, or will be, course coordinators at LTH and who are engaged in developing their own pedagogical practice. The course deals with both pedagogical and more formal aspects relevant for course coordinators and offers pedagogical inspiration for further development as well as an opportunity for participants to strengthen their collegial networks and the general pedagogical discussion at LTH.

COMMUNICATING SCIENCE

The aim of the course Communicating science is to prepare doctoral students and teaching staff at LTH for situations requiring communication of science. The course includes techniques of scientific presentation skills and feedback, voice and speech, poster presentations, rhetoric, and the writing of popular science. The course consists of lectures, practical and individual exercises followed by group discussions and analyses.

THE GOOD LECTURE

This course is primarily intended for academic teachers with lecturing experience, and it is an advantage if participants have ongoing lectures when taking the course. Advantages as well as disadvantages considering lectures as a teaching method are brought up, together with a number of substantial methods on how to carry out and evaluate lectures. After the course, participants should have deepened their understanding but also have gained practical experience developing their own lectures.

DOCENT COURSE

This course is a course in preparation for appointment as a docent (reader) at LTH, as well as a qualifying course in teaching and learning in higher education at LTH. The course addresses topics such as research supervision, doctoral education studies, academic conduct and ethics, scholarly standards, development of research teams and assessment of doctoral candidates.

TEACHING PORTFOLIO WORKSHOP

The documentation of pedagogical competence with the use of reflective teaching portfolios has become an established method during the past decades. The teaching portfolio workshop is a course on how to write a teaching portfolio and develop the ability to reflect upon your educational practices in order to improve them, and to document the merits of your conducted practices. The course is taught in English, but participants can choose to write their portfolio reflections in Swedish or in English, and also to receive feedback in either language.

SUPERVISION IN THEORY AND PRACTICE

This course is aimed at both doctoral students and senior teachers who supervise students at the undergraduate level and who want to learn more about how a supervisor can support group as well as individual student learning. The course is based on the participants' professional experiences from supervising students in for example degree projects. Different aspects of supervision are discussed from both theoretical and practical perspectives.

SOTL PROJECT COURSE

SoTL (Scholarship of Teaching and Learning) Project Course is a new advanced course in teaching and learning in higher education that replaces two former courses. The course will focus on the scientific aspects of teaching and learning in a higher degree than other courses at CEE - which focus on the development of the participants' pedagogical practice.

Ny på CEE: Michael Cimbritz

Från och med maj 2022 är Michael Cimbritz medarbetare på deltid vid CEE. Michael är universitetslektor och docent i VA-teknik och är hemmahörande på Institutionen för kemiteknik.

Mikael förstärker CEE:s arbete med utbildning och uppföljning kopplade till forskarutbildning och forskarhandledning, inklusive den viktiga docentkursen. Han tar med sig erfarenheten att ha varit studierektor för forskarutbildning vid sin institution, liksom många års yrkesverksamhet i teknikföretag.

Kontakta CEE

PEDAGOGISKA UTVECKLARE

Anders.Ahlberg@lth.lu.se, +46 46 222 7155

Roy.Andersson@cs.lth.se, +46 46 222 4907

Michael.Cimbritz @chemeng.lth.se, +46 46 222 8295

Mirjam.Glessmer@lth.lu.se, +46 46 222 9454

Jonas.Mansson@math.lth.se, +46 46 222 0538

Sandra.Nilsson@cs.lth.se, +46 46 222 0368

Thomas.Olsson@lth.lu.se, +46 46 222 7690

Torgny.Roxa@lth.lu.se, +46 46 222 9448

Ingrid.Svensson@bme.lth.se, +46 46 222 7525

KURSADMINISTRATION

Asa.Ahnfelt@lth.lu.se

WEBBSIDA OCH KURSANMÄLAN

www.lth.se/CEE

ANSVARIG UTGIVARE

Per.Warfvinge@chemeng.lth.se

CEE/Genombrottet är LTH:s pedagogiska utvecklingsenhet. Vi stödjer lärare, institutioner, program och ledning genom högskolepedagogisk utbildning, forskning, meritvärdering, konsulttjänster och genom att skapa mötesplatser.