

LÄRANDE I LTH

GENOMBROTTET – BLAD 19 – OKTOBER 2012

Genombrottet är LTH:s pedagogiska stöd- och utvecklingsenhet som bland annat ger högskolepedagogiska kurser och beforskar undervisning och lärande. Genombrottet bistår också lärare, programansvariga och LTH-ledningen med stöd för undervisningsplanering, undersökningar och ett ramverk för högskolepedagogisk meritering.

Augusti 2012 anordnades två konferenser på Lunds tekniska högskola med inriktning pedagogik och lärande. LTH:s pedagogiska inspirationskonferens samordnades med the Improving Student Learning symposium, ISL. Cirka 200 konferensdeltagare fick en möjlighet att utbyta tankar och idéer. Deltagarlistan vittnade om att konferenserna utgjorde en mötesplats för människor från många olika miljöer - olika institutioner, lärosäten, länder och världsdelar fanns representerade. Tre av konferensbidragen presenteras i artikelform i detta nummer av Lärande i LTH. Först ut är betygsättning av projektarbeten, vilket är ett högaktuellt ämne med anledning av Höskoleverkets utvärdering av tekniska utbildningar. Detta följs av en undersökning av hur mycket studenterna uppfattar av innehållet i en föreläsning. I denna undersökning ingår även kollegial auskultation. Slutligen presenteras en artikel som beskriver hur två lärare kan hålla föreläsningar tillsammans och hur lärarnas inbördes olika åsikter utnyttjas som en tillgång i den omedelbara undervisningssituationen.

Innehåll

Sid 2: LTH:s pedagogiska inspirationskonferens och the Improving Student Learning symposium

Sid 3: Betygsättning av projektarbeten - Erfarenheter från betygsättning med graderade betyg

Sid 4: Går budskapet fram? - Hur mycket uppfattar studenterna av en föreläsning?

Sid 6: Pair Lecturing - Catching that teachable moment

Sid 7: LTH:s högskolepedagogiska kompetensutvecklingskurser hösten 2012

Sid 8: Kom ihåg

Sid 8: Kontaktinformation

Blomsterbukett som välkomnade föredragshållare vid den gemensamma keynote-sessionen för LTH:s pedagogiska inspirationskonferens och the Improving Student Learning symposium, ISL.



LTH:s pedagogiska inspirationskonferens och the Improving Student Learning Symposium

Kristina Nilsson, Genombrottet, LTH

LTH:s pedagogiska inspirationskonferens utgör en plattform för samverkan och utbyte av pedagogiska erfarenheter inom främst tekniska utbildningar. Den riktar sig till en bred publik bestående av lärare, administrativ personal med flera, som vill bidra till och ta del av tankar och forskningsresultat inom pedagogik. Konferensen anordnas av Genombrottet, LTH:s pedagogiska stöd- och utvecklingsenhet, som 2012 även fick förfrågan om värdskap för the Improving Student Learning Symposium, ISL.

ISL är en internationell konferens med deltagare från hela världen. Grundtanken med ISL är det ska vara ett forum för både forskare inom pedagogik och för lärare som utövar pedagogik och som primärt fokuserar på utveckling av sin egen praktik. Konferensen är ämnesöverskridande och konferensbidragen ska beskriva ett vetenskapligt förhåll-

ningsätt till pedagogik och lärande. Årets tema var "Improving student learning through research and scholarship".

I augusti 2012 samordnades den sjunde pedagogiska inspirationskonferensen vid LTH och den tjugonde ISL-konferensen. Konferensdeltagare från de båda konferenserna fick möjlighet att träffa varandra under gemensamma sessioner och keynote-föredrag, vilket var mycket uppskattat. De totalt tre konferensdagarna avslutades med ett föredrag som hölls av Graham Gibbs, Honorary Professor vid universitetet i Winchester. Graham Gibbs är grundare av the Improving Student Learning Symposium och the International Consortium for Educational Development in Higher Education. Hans föredrag vittnade om hans engagemang och passion för pedagogik och lärande, och det utgjorde en fin avslutning på tre intensiva konferensdagar.



Betygsättning av projektarbeten

Erfarenheter från betygsättning med graderade betyg

Gunnar Ohlén, Matematisk fysik, LTH och Per-Erik Bengtsson, Förbränningsfysik, LTH

Projektarbeten har blivit mycket vanliga på LTHs civilingenjörsprogram under 2000-talet. Det är en undervisningsform som ger studenten större ansvar för sin inläring. Projektarbeten kan stimulera studenten att engagera sig i sitt ämne och nå kunskapsmässigt större bredd och djup än vid traditionell undervisning. Men hur ska bedömningen göras och med vilken betygsskala? En bedömning av arbetet på skalan underkänd/godkänd är oftast relativt enkel för läraren, men kan också leda till att studentens ambitionsnivå anpassas för att precis bli godkänd. Bedömning på skalan underkänd/3/4/5 kan motivera studenterna att jobba för ett bra betyg, men leder samtidigt till att läraren får en svårare bedömning och en mer omfattande insats. Frågor som uppkommer är:

- Vad ska betygsättas – skriftligt arbete, muntlig presentation, studenternas arbetsprocess med projektet?
- Hur kan betygsättningen göras likformig mellan olika lärare på samma kurs för många studenter?
- Kan handledare både leda studenterna i projektarbetet och sedan också betygsätta det?

Vi har sedan 2008 varit ansvariga för projektarbeten på kursen ”Termodynamik med tillämpningar” (FMFF05) för teknisk fysik årskurs 2. Kursen är på totalt 6 högskolepoäng och sträcker sig över två läsperioder. Projektet sker under andra läsperioden och har en omfattning på 2,5 högskolepoäng. Projekten handlar om hållbar utveckling baserat på termodynamik och görs inom områdena energi, miljö och klimat på tre avdelningar på Fysiska institutionen; Förbränningsfysik, Kärnfysik och Matematisk fysik. Matematisk

fysik ger projekt inom framförallt solenergi, bergvärme och värmepumpar, Kärnfysik inom aerosolfysik, molnbildning och klimatmodeller, och Förbränningsfysik inom bränslen, fordon och emissioner. Omkring 80 studenter gör projektet varje år.



Per-Erik Bengtsson

Studenterna arbetar i grupper om två personer och får stor möjlighet att själva utforma sitt projekt inom det valda projektområdet. Varje studentgrupp tilldelas en mentor som följer gruppen fram till projektets slut. En viktig del av kursen är att det är studenterna som driver sina projekt och att mentorn är ett bollplank. Det är obligatoriskt för studenterna att träffa sin mentor vid tre tillfällen då de redovisar projektets status och visar sin plan för det fortsatta arbetet. Mentorn får då bra koll på hur studenterna arbetar med projektet redan från projektstart. Det är viktigt att påpeka att mentorn inte rättar utkast på den skriftliga rapporten utan jobbar mer övergripande och kan uttala sig till exempel om att studenterna bör tänka mer på hur man jobbar med referenser, eller att de behöver se över sin disposition. Studenterna styr och ställer genomtänkta frågor, och mentorn ger handledning genom respons på studenternas frågor och förslag.

Bedömningen av projekten består av tre delar, det skriftliga arbetet (vikt 50%), den muntliga presentationen (vikt 25%), och arbetsprocessen under projektarbetet (vikt 25%). För samtliga tre delar används betygsskalan underkänd/3/4/5. En granskare (inte mentorn) bedömer det skriftliga arbetet utifrån specifika kriterier framtagna för detta ändamål. Två lärarrepresentanter bedömer enskilt den muntliga presentationen enligt kriterier utformade för denna del av examinationen. Betyget för den muntliga presentationen utgörs av



Gunnar Ohlén

medelvärde av de betyg som lärarrepresentanterna har satt. Mentorn betygsätter arbetsprocessen fram till redovisning. Om det slutliga viktade betyget är 3,5 eller lägre ges betyg 3, är det 3,6 – 4,4 ges betyg 4 och är det 4,5 och uppåt ges betyg 5 på projektet.

Det är många gånger svårt att bedöma arbetsprocessen och då ges samma betyg som för det skriftliga arbetet. Vi ger här två exempel från kursen där det skriftliga arbetet och arbetsprocessen getts olika betyg.

- Exempel 1: Studenterna visade stort engagemang, hade en genomtänkt plan, var väl förberedda på mötena med mentorn och ställde då relevanta frågor. De tog också många initiativ i kontakter utanför högskolan. Detta förarbete gav betyg 5, trots att det skriftliga arbetet bara bedömdes precis godkänt, det vill säga betyg 3.

- Exempel 2: Det skriftliga arbetet var lysande. Studenterna hade i mötena med mentorn varit oengagerade och inte ställt frågor utan mer varit där för att uppfylla grundkravet med tre obligatoriska besök. Detta ledde till misstanke om plagiat men inget kunde bevisas. Det skriftliga arbetet gavs betyg 5 men förarbetet gavs betyg 3.

En förutsättning för att projektarbetet med tillhörande bedömning ska fungera är att all information om struktur, arbetsmetodik och bedömning kommuniceras till studenterna vid projektstart. Dessa riktlinjer ger också allmänna tips om skriftlig och muntlig presentation. Det är också viktigt att

studenterna får återkoppling på sina prestationer. Vi lägger stor vikt på att studenten får återkoppling på projektet, dels muntligt efter presentationen och dels skriftligt efter den slutgiltiga bedömningen av rapporten.

I en projektkurs med många studenter behövs många mentorer och granskare. Det är mycket viktigt att dessa har fått bra instruktioner och att kursupplägget har diskuterats i detalj. Trots det finns det en risk att bedömningen inte blir likartad. Förutom att diskutera bedömningskriterier i förhand kontrolleras också att betygsättning från olika lärare hamnar på likvärdiga betygssnitt, vilket är rimligt vid ett stort elevantal.

Vi känner oss bekväma med den strategi för bedömning som utarbetats under de år vi gett kursen. Studenterna är generellt sett nöjda med projektarbetets utformning, möjligheten att välja sitt ämne, det egna ansvaret och betygsättningen på en graderad skala. Problemet för kursen ligger framförallt i att studenterna upplever att lärarna bedömer olika. Det är därför viktigt att lärarkollektivet arbetar målmedvetet för att göra likartade bedömningar, vilket är en utmaning på kurser med stort studentantal som på denna kurs.

Går budskapet fram?

Hur mycket uppfattar studenterna av en föreläsning?

Björn Oskarsson, Institutionen för Ekonomisk och Industriell utveckling, Linköpings Universitet

Som lärare vill man förstås att studenterna ska lära sig så mycket som möjligt, och att den undervisning som ges i så hög grad som möjligt ska stödja detta lärande. Det faktiska lärandet, det vill säga vad studenten i någon objektiv mening verkligen lär sig, påverkas av en mängd faktorer. (Det är dock tveksamt om det i praktiken går att bedöma en persons lärande eller kunskap objektivt. Det handlar nog snarare om uppskattningar och tolkningar.) Entwistle [1] tar bland annat upp utbildningens organisation och planering, lärarens förberedelser och genomförande och studentens situation. Jag koncentrerar mig här på lärarens roll. Hur väl går egentligen lärarens planerade budskap fram till studenterna?

Jag har studerat ett par undervisningssituationer som behandlar totalkostnadsanalys, ett centralt begrepp inom bland annat logistik, det ämnesområde jag är verksam inom. Enkelt uttryckt handlar logistik om planering, styrning och förändring av materialflöden i syfte att på ett kostnadseffektivt sätt kunna uppfylla kundernas önskemål. Totalkostnadsanalys går kortfattat ut på att jämföra olika handlingsalternativ med avseende på alla relevanta kostnader. I detta ingår att man ska identifiera vilka kostnader som är relevanta i en viss situation, se till exempel

Oskarsson et al [2] för en närmare beskrivning. De valda undervisningssituationerna var två föreläsningar i två olika studentgrupper, genomförda av två olika lärare - båda med lång erfarenhet. Den ena föreläsningen var i årskurs 3 på ekonomiprogrammet (fall 1 nedan), och den andra för civilingenjörsstuderanter i årskurs 4 (fall 2 nedan). För båda studentgrupperna var detta deras första kurs inom logistik och den aktuella föreläsningen gavs relativt tidigt i respektive kurs.

Jag observerade föreläsningarna och antecknade vad som presenterades, i vilken ordning och på vilket sätt. I direkt anslutning till respektive föreläsning besvarade studenterna anonymt en enkät med öppna frågor. De fick dels ange om de tyckte sig ha förstått vad totalkostnadsanalys är och dels med egna ord beskriva detta begrepp. Syftet med enkäten var att möjliggöra för mig att bedöma studenternas egen uppfattning om sin kunskap om totalkostnadsanalys, samt min uppfattning om deras kunskap om vad detta begrepp innebär. Respektive lärarens intentioner med föreläsningen fångade jag upp vid en intervju direkt efter föreläsningen. Efter en genomgång av enkätsvaren träffade jag läraren och några studenter för att diskutera respektive föreläsning och enkätsvar.

Jag har studerat dels hur väl studenterna verkar ha förstått essensen av begreppet totalkostnadsanalys och dels hur väl de har förstått det som de facto presenterades vid föreläsningen. I båda fallen genomfördes föreläsningarna av erfarna lärare, med en gemensam syn på vad som är centralt inom totalkostnadsanalys. Läraren i fall 2 uttalade dock mer detaljerat vad han ansåg vara viktiga aspekter att lära ut, och han följde också sina uttalade intentioner på ett tydligare sätt än läraren i fall 1. Tydligheten vid föreläsningen borde i sig leda till en högre förståelse hos studenterna i fall 2. Studenternas självskattning bekräftar detta. Nästan alla (73 av 75) fall 2-studenter anser sig ha förstått begreppet totalkostnadsanalys, medan endast hälften (22 av 45) av fall 1-studenterna säger sig göra det. Efter att ha läst studenternas egna beskrivningar av begreppet och jämfört detta med vad som presenterades vid föreläsningarna, framträder en annan bild. Det är visserligen fler som inte verkar förstått i fall 1 (40 %) än i fall 2 (23 %), men det är ganska jämnt vad gäller visad hög förståelse, 40 % i fall 1 och 36 % i fall 2. För resterande svar var det oklart för mig om studenterna förstått eller inte.

Studenternas beskrivningar avslöjade också hur väl de uppfattat de centrala begreppen. Här visar fall 2-studenterna en klart bättre förståelse. Vad gäller till exempel motiven till att göra totalkostnadsanalyser redogör 34 % för detta på ett bra sätt, jämfört med 13 % i fall 1. Att studenterna i fall 2 visar bättre faktisk förståelse av totalkostnadsbegreppet är inte förvånande, eftersom detta enligt mig presenterades tydligare vid den föreläsningen. Att det är så pass få (cirka 40 %) som visar en tydlig förståelse för vad som presenterades vid respektive föreläsning är dock tankeväckande. Då jag uppfattade fall 2-föreläsningen som mer tydlig och strukturerad hade jag väntat mig betydligt högre siffror i det fallet. Det är dock intressant att se att även när budskapet presenterats på ett tydligt sätt finns det luckor i den kunskap studenterna förvärvat. Det är också slående att studenterna själva anser sig ha lärt sig mer än vad jag bedömer att de har. En möjliga orsak till att innehållet i fall 2 inte uppfattades i så hög grad kan vara att den föreläsningen innehöll mer information. Biggs [3] hävdar att lärandet hämmas av att man försöker trycka in för mycket i undervisningen. Kanske var det för mycket fakta på kort tid.

Den stora lärdomen av studien är att även vid en genomtänkt och tydlig presentation är det många studenter som inte uppfattar allt som presenteras. Slutsatsen av detta är att viktigt stoff bör tas upp flera gånger för att öka sannolikheten att budskapet slår rot. Det faktum att många studenter anser sig ha förstått, fast de kanske egentligen inte gjort det, är värt att fundera på. Kanske är dessa studenter svåra att omvända från sin version av "sanningen".

Det finns en del kritik man kan rikta mot denna studie, till exempel:

- Frågornas utformning kan ha gett utrymme för tolkning. Olika studenters svar speglar därmed inte med säkerhet samma sak, vilket påverkar jämförbarheten.
- Min tolkning av studenternas svar kanske inte stämmer med vad de verkligen menade.

- Det är nog ganska individuellt hur man bedömer sin egen förståelse. Vissa studenter har i enkätsvaren till exempel angivit att de knappast kan förstå totalkostnadsanalys efter en så pass kort introduktion, medan andra uppenbarligen har ansett sig kunna svara ja utifrån de givna förutsättningarna.

Trots dessa brister vågar jag påstå att studien visar att studenterna inte uppfattat allt det lärarna ville få fram, och jag misstänker att det är fullkomligt naturligt, kanske till och med ofrånkomligt, att det är så.

Avslutningsvis vill jag framhålla ett par positiva effekter denna studie fört med sig. Flera studenter har sagt att de tycker att denna undersökning visar att vi bryr oss om kvaliteten i undervisningen. Lärarna var positiva till att bli "granskade", särskilt den "otydliga" föreläsaren som tog till sig tips inför kommande föreläsningar. Att involvera lärare och studenter i undersökningar av det här slaget är därför värdefullt i sig.

Kontaktinformation: bjorn.oskarsson@liu.se

Referenser

- [1] Entwistle N (2009), *Teaching for Understanding at University – Deep Approaches and Distinctive Ways of Teaching*, Palgrave Macmillan.
- [2] Oskarsson B, Aronsson H, and Ekdahl B (2006), *Modern logistik – för ökad lönsamhet*, 3e uppl, Liber.
- [3] Biggs J B (2003), *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*, 2nd ed., The Society for Research into Higher Education, London.



Björn Oskarsson

Pair Lecturing

Catching that teachable moment

Håkan Burden and Rogardt Heldal, Department of Computer Science and Engineering, Chalmers University of Technology and University of Gothenburg and Tom Adawi, Division of Engineering Education Research, Chalmers University of Technology

To encourage our students to take a deep approach to learning in the course Model-Driven Software Development we focused on making the process behind developing software models more explicit. One interesting way of illustrating that process is by pair lecturing. The idea is to use the interaction between the two teachers to model the entire process from idea to consistent software models while integrating the student interaction [1]. In this way the modeling process used by the two teachers in their own research is carried on to the students [2].

Importantly, pair lecturing was introduced in our course without an increase in teaching hours. This was possible since the course assistant could use some of the hours assigned for preparing student supervision to participate in the lectures. This had the added benefit of ensuring that what was said during lectures was consistent with what was done during supervision. During the lectures we take turns to be the driver (introducing new modeling elements and keeping the momentum of the lecture) and the navigator (drawing the suggested models on the blackboard, writing down the key concepts and their meaning while assessing if the aims of the lecture are met) [3]. Often the case is that the navigator has a different opinion than the driver. This results in a vivid discussion between the teachers on how to best use the different models to describe our running example, a course registration system. And more often than not, the students participate in these discussions.

So, what is the students' perspective on this lecture format? The educational impact of implementing pair lecturing in our course was evaluated through a survey comprising a number of statements. The statements were answered according to a 5-point Likert scale; choosing 1 corresponded to fully disagreeing with the statement and choosing 5 equaled to fully agreeing. 85 out of 94 students answered the survey. Three of the statements including their respective response rates are shown in Table 1. The first statement read: "I was more active during the lectures than in traditional lectures", where a traditional lecture was defined as one teacher relying mainly on slides to deliver the lecture content. Two student comments to that statement were: "it feels easier to ask questions" and "pair lecturing helps you

stay focused on what the teachers are doing". The second statement was "I remember more after a lecture with pair lecturing than after a traditional lecture". One declared reason for the overall positive response was that "complicated things got explained twice". Finally, the third statement, "Pair lecturing should be used in more courses", was introduced to see if there were any negative consequences for the students. One student said: "I realized that the subject requires that you develop your own point of view". An active student is not necessarily one who asks questions or wants to discuss every topic that is introduced throughout the course. A student who has realized that it is important to form your own opinion is also active. It is important to recognize that not every student was happy with pair lecturing. As one student commented: "I found it difficult to understand important points when opinions differed too often".

So, moving on to the teachers' perspective then. While one teacher was busy drawing or explaining a model, the other one had time for reflection: What are the practical implications for the students? What is missing in the drawing or explanation? How does our lecture fit in with industrial practice or the literature? For us, this was an important gain since it is often easier for the teacher who has been listening to understand questions and comments from the students and to improve or elaborate on the reasoning given by the other teacher. When teaching alone it is very difficult to find the time to reflect – in real-time – on what you are saying and doing in the classroom.

Donald Schön introduced the twin notions of reflection-in-action and reflection-on-action [4]. Reflection-in-action can be described as "thinking on your feet" while reflection-on-action is done later, after the lecture. It is only after the lecture that you usually have the time to take a step back and reflect on what really happened during the lecture; to evaluate the events and the decisions you made. And, in our experience, it is often only after the lecture that you fully understand the meaning of a student question or comment, and what a more appropriate answer would have been. But that "teachable moment", that just-in-time opportunity to connect with the students is lost. One of the

| | 1 (disagree) | 2 | 3 | 4 | 5 (agree) | no answer |
|--------------------------|-----------------|---|----|----|--------------|-----------|
| "I was more active..." | 2 | 8 | 33 | 17 | 22 | 3 |
| "I remember more..." | 2 | 5 | 20 | 33 | 22 | 3 |
| "Should be used more..." | 5 | 3 | 32 | 10 | 33 | 2 |

Table 1 Response rates for the three statements.

greatest benefits of pair lecturing is therefore the potential to enhance reflection-in-action. It also means that by being two teachers in the lecture room we do not only create more opportunities for teacher-student interaction – we also make better use of that interaction.

Pair lecturing seems to improve the conditions for learning – both for the students and the teachers – and help the students to better understand the process behind using software models. Moreover, teaching is much more fun when you have a colleague to share the experience with.

References

[1] Burden H., Heldal R. and Adawi T. (2012) Pair Lecturing to Model Modelling

and Encourage Active Learning. ALE 2012, 11th Active Learning in Engineering Workshop. Copenhagen, Denmark.

[2] Burden, H., Heldal, R. and Adawi, T. (2012) Pair Lecturing to Enhance Reflective Practice and Teacher Development. ISL 2012 Improving Student Learning symposium, Lund, Sweden

[3] Andersson, R. and Bendix, L. (2005) Towards a Set of eXtreme Teaching Practices. 5th International Conference on Computer Science Education. Koli, Finland.

[4] Schön, D. (1983) The Reflective Practitioner. How professionals think in action. London: Temple Smith.

LTH:s Högskolepedagogiska kompetensutvecklingskurser höst/vinter 2012

Nedan ges en kortfattad information om höstens olika kurser. Förutom de allmänna högskolepedagogiska översiktsskolorna erbjuds även mer praktiktäna kurser samt individuella fördjupningskurser med förhoppningen att kunna möta intresseområdet bland LTH:s lärare. För utförligare information (kursstider, datum, med mera) hänvisas till Genombrottets hemsida <http://www.lth.se/genombrottet>, där det också finns information om kurser av andra kursgivare öppna för LTH-lärare.

Högskolepedagogisk introduktionskurs (2v)

Du som är doktorand och undervisar eller är nyanställd lärare på LTH inbjuds till Högskolepedagogisk introduktionskurs, en valbar kurs inom den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen, samt inom forskarutbildningen vid LTH. Kursen ger en introduktion till högskolepedagogik och aktuell forskning inom området. Många kursmoment bygger på deltagarnas egna erfarenheter, som knyts till pedagogisk teori. Studenters lärande och situation, examinationens betydelse och mekanismer, olika undervisningsmetoder, kommunikation och lärarens roll är exempel på områden som behandlas under veckan. Kursen syftar till att introducera deltagarna i ett tänkande kring universitetspedagogiska frågor och därmed öka deras förmåga att fatta beslut i undervisningen som gagnar alla studenters lärande. Kursen syftar också till att ge deltagarna en pedagogisk grund att bygga vidare på i deras arbete som lärare vid LTH. Sista ansökningsdag är 18 november 2012 och kursen startar 17 december 2012.

Supporting Learning through Digital Resources (3v)

Supporting Learning through Digital Resources is an elective course of the qualifying programme in teaching and learning in higher education at LTH. The course is intended for teaching staff who want to develop an understanding of how to use digital resources in their teaching to promote student learning. The aim of the course is to provide ideas and support for lecturers in the use of digital re-

sources that supports different forms of student learning. It is not to teach the use of particular technologies per se but to present some guiding principles of how digital resources might be used in practice. The project aim is to let the participants develop their own teaching in relation to the theme of this course. The course is introduced by a multi-day workshop and concluded by a presentation/conference day. In between, participants plan and develop how to use digital resources in an aspect of their teaching, implement it in an ongoing course and present it in a project report. Last day to register October 21 2012, course start November 14 2012.

Examination (3v)

Kursen syftar till att ge deltagarna en ökad förståelse för och kunskap om examinationens centrala betydelse för studenters lärande inom högre utbildning. Kursen bygger på den kompetens som deltagarna själva har utvecklat genom sina professionella erfarenheter av att examinera studenter. Exempel på frågeställningar är om examinationen verkligen mäter variation och kvalitativa skillnader i förståelse inom en studentgrupp, eller hur examinationen påverkas av nya studentgrupper med olika social och etnisk tillhörighet, kön, värderingar, normer, förkunskaper och färdigheter. Sista ansökningsdag är 11 november 2012 och kursstart 21 november 2012.

Workshop - Den pedagogiska portföljen (1v)

Att presentera och bedöma pedagogiska meriter med hjälp av en pedagogisk portfölj är en etablerad och genom forskning väl utvärderad metod. Kursen riktar sig till lärare som vill öka sin förmåga att skriva en väl genomtänkt och reflekterande pedagogisk portfölj. Kursen stödjer erfarenhetsutbyte mellan deltagarna i form av diskussioner och reflektioner och baseras på material från relevant forskning. Förkunskapskravet är att man har genomgått någon högskolepedagogisk översiktsskurs eller motsvarande (till exempel LTH:s Högskolepedagogiska introduktions- eller inspirationskurs). Sista ansökningsdag är 11 november 2012 och kursen startar 21 november 2012.

Readership Course (Docentkurs) (3v)

The Readership Course (docentkursen) is a course in preparation for appointment as a reader (docent) at LTH as well as a qualifying course in teaching and learning in higher education at LTH. It addresses topics of relevance for a future reader at LTH, such as research supervision, doctoral education, academic conduct, scholarly standards and assessment of PhD candidates. The aim of the course is thus to prepare a future reader for the functions of research supervisor, researcher and faculty examiner/member of PhD examining committees at LTH. The course consists of lectures, group discussions and written assignments reported individually and in groups. It includes components on the formal aspects of research supervision, the proces-

ses of research supervision, development of doctoral education, academic conduct, good scholarship, development of research teams and assessment at dissertations. To be able to pass, participants must have attended most scheduled activities and fulfilled all course tasks. The course is given in English. To be admitted, participants must hold a PhD degree. Participation has to be endorsed by a LTH Head of Department (see course application form). In order to profit as much as possible from the course, participants should have some post-doctoral experience of supervision and research. It is therefore recommended that potential participants apply to the course approximately two years after having obtained their PhD. Last day to register December 20 2012, course start January 11 2013.

Kom ihåg

Ansökan till LTH:s pedagogiska akademi 2013 lämnas in senast den 31 januari 2013. LTH inbjuder sina lärare att ansöka om att få sina pedagogiska meriter bedömda och bli antagna till LTHs Pedagogiska Akademi. Alla antagna lärare erhåller den pedagogiska kompetensgraden Excellent Teaching Practitioner (ETP) och en omedelbar löneökning. Dessutom erhåller de institutioner där dessa lärare verkar en ökad tilldelning.

Den sökande läraren skall i sin ansökan redovisa hur han eller hon över tid, medvetet och systematiskt, strävat efter att utveckla studenternas lärande i det egna ämnet samt hur han eller hon verkat för att göra de egna erfarenheterna av detta pedagogiska arbete tillgängliga för andra. Den sökande läraren skall även kunna problematisera och reflektera kring sina pedagogiska handlingar med hjälp av litteratur och andra källor och redovisa hur han eller hon med hjälp av dessa utvecklat sitt tänkande kring lärande och undervisning.

Lärare som ansöker skall för bedömning sända in:

- Pedagogisk portfölj
 - CV med en särskild avdelning för pedagogisk verksamhet
 - Prefektens rekommendation
 - Intyg om genomförda samtal med två kritiska vänner
- Dessutom kommer sökande lärare att intervjuas.

Den sökandes meriter skall bedömas av en grupp lärare (bedömarna). Bedömargruppen lämnar rekommendation till Karriärnämnden om antagning eller avslag på ansökan. Karriärnämnden har ett övergripande ansvar för ETP-processen och fördelar arbete till bedömargruppen. Nämnden fattar vidare beslut om ETP efter rekommendation från bedömargruppen.

Ansökningar kan lämnas in när som helst under året. Det kommer endast att finnas en bedömningsomgång per år och ansökningar måste lämnas in senast den 31 januari för att bedömas under innevarande år. Ansökningar lämnas in till Thomas Olsson, Genombrottet, Hämtställe 8

Kontakt

Anders.Ahlberg@genombrottet.lth.se, 27155
Mattias.Alveteg@chemeng.lth.se, 23627
Roy.Andersson@cs.lth.se, 24907
Annika.Diehl@ced.lu.se, 27191
Maria.Johansson@arkitektur.lth.se, 27169
Charlotta.Johnsson@control.lth.se, 28789
Kristina.Nilsson@mek.lth.se, 23455
Annika.Olsson@plog.lth.se, 29734

Hemsida: www.lth.se/genombrottet

Thomas.Olsson@genombrottet.lth.se, 27690
Torgny.Roxa@genombrottet.lth.se, 29448
Ingrid.Svensson@solid.lth.se
Lisbeth.Tempte@kansli.lth.se, 23122 (kursanmälan)

Redaktion: Kristina Nilsson
epost: Kristina.Nilsson@mek.lth.se
telefon: 046-222 15 02



LUNDS UNIVERSITET
Lunds Tekniska Högskola