

LÄRANDE I LTH

GENOMBROTET – BLAD 25 – APRIL 2014

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.

Vad kännetecknar en text av god kvalitet och hur starkt påverkar textens utformning, sammansättning och uppbyggnad ifall en avhandling eller rapport uppfattas som högkvalitativ? Dessa frågor har aktualiserats med anledning av Högskoleverkets utvärderingssystem av utbildningar, som lägger stor vikt vid skriftliga rapporter producerade i samband med examensarbeten. Detta nummer av Lärande i LTH har akademiskt skrivande som tema och innehåller fyra artiklar som diskuterar detta ur flera perspektiv. I två av artiklarna får vi ta del av tankar och reflektioner från personer som arbetar specifikt med skrivande i akademisk miljö, där de bland annat beskriver på vilket sätt de stödjer andra i skrivandeprocessen och organisationen kring detta. En artikel lyfter vikten av att studenten själv får formulera frågeställningen i sitt examensarbete då detta är tydligt kopplat till kvalitén på den slutliga rapporten och ytterligare en ställer den viktiga frågan om vem som tar ansvar för studenternas progression i språkutveckling under utbildningen.

Innehåll

Sid 2: The importance of communication and writing in higher education - Reflections from an English for Specific Purposes lecturer

Sid 3: Att ställa frågan om frågeställningen - Hur kan examensarbeteshandledare arbeta för att stärka studenternas förmåga att hantera frågeställningar?

Sid 5: Kommunikationsträning med progression - En modell för ämnesintegrerad färdighetsutveckling

Sid 6: Progression i språkutveckling inför examensarbetet - Vem tar ansvar för studenternas språkkunskaper?

Sid 8: LTH:s Högskolepedagogiska kompetensutvecklingskurser våren 2014

Sid 8: Kom ihåg

Sid 8: Kontaktinformation



Exempel på kommunikation i skriftlig form vid högskolor och universitet kan vara projektrapporter, examensarbeten och avhandlingar. När under sin utbildning får studenten möjlighet att utveckla sin förmåga att skriva vetenskapliga texter?

The importance of communication and writing in higher education

Reflections from an English for Specific Purposes lecturer

Lene Nordrum, Språk- och litteraturcentrum, Lunds Universitet

Writing and general communication skills are becoming hard currency in Swedish higher education today, not the least since Universitetskanslersämbetet (UKÄ) bases the bulk of its audit of the quality of Swedish higher education on student writing. The big question seems to be whether poor student writing is due to poor writing skills or to poor understanding. As a teacher of science communication courses, specializing in the area English for Specific Purposes (ESP), I of course appreciate the increased focus on communication, and welcome the questions above. My interest in these issues has grown from dealing with writing and communication both in my own academic work in English linguistics, in my previous position as university lecturer in ESP communication and writing courses at Chalmers University of Technology, and now here at LTH, where I teach the course Academic Writing for Publishing in the Science and Engineering Disciplines (henceforth: Academic Writing). In this text, I stress that LTH has much to gain from an increased focus on communication and writing, and illustrate this position with some examples from the course Academic writing .

Pioneered and developed by university lecturer Margaret Newman-Nowicka, Academic Writing is a firmly established and – judging from the number of applicants and course evaluations – hugely successful elective course offered to PhD-candidates at LTH. To apply for the course, PhD-candidates need enough results to be able to start writing a research article, and the course is constructed around the writing process of this article. The focus on a high-stakes writing task such as the research article is crucial to the success of the course and is based on the pedagogical idea that writing assignments are most effective if they are integrated as obligatory components of content classes.

Such integration is the central idea behind the pedagogical initiatives Content-Language Integrated Learning (CLIL) as well as the Writing Across the Curriculum (WAC) / Writing in the Disciplines (WID) pedagogical movement emanating from a number of higher education institutions in the US [1]. In addition to emphasizing how writing can be improved, these pedagogies stress that writing and communication tasks enhances learning. In CLIL and WAC/WID initiatives, academic-writing specialists and content teachers thus typically join forces in tailor-made learning activities and assignments – be they lab-report assignments, or assignments on how to combine image and text to explain the components of a falling-film evaporator design. Examples of CLIL and WAC/WID thinking can be found in the article Chemistry journal articles: An interdisciplinary approach to move analysis by Stoller and Robinson [2] and in the text book Write as a Chemist written by the same team [3].

In my opinion, the pedagogical insight that focus on communication and writing enhances learning is pivotal to how we should address writing and communication issues in higher education. The course Academic Writing can serve as an example in this respect. As mentioned, the course focuses on the research article, and the task at hand is 1) to recognize how the research article serves certain communicative functions and goals shaped by contextual variables such as audience and culture and 2) to apply this knowledge in the writing of a research article draft. In simple terms, the course involves reflection on questions central to all communication: what do I need to say and to whom, what can I say, in which order do I say it, and which style of language do I use when I say it? For instance, the rhetorical model Creating A Research Space (CARS) for the introduction section in research articles (see [4] and [5]) reflects the cultural convention in academia that research papers present something novel and significant. The pedagogical power of the model is that writers can use it to reflect upon how they might structure and phrase language to achieve communicative goals, but also, and perhaps more importantly, to understand what their contribution to the research community is.



Lene Nordrum

So, to return to the question of whether bad writing is just bad writing or also bears witness of poor understanding, I would like to rephrase the question slightly: what do we gain from serious integration of writing and communication tasks in content courses across higher education programs and courses? The answer to this is that such integration composes a win-win scenario for higher education pedagogy. When students work with texts to suit different audiences and contexts, they ultimately approach content matter from different angles. Such flexibility of vision and approach stimulates critical thinking, one of the key strategies for deep approaches to learning. As reflected in this issue of *Lärande i LTH*, LTH is beginning to build on such insights both at the undergraduate and graduate levels. Let's continue that work.

References

- [1] <http://wac.colostate.edu/network/> (accessed 17 March, 2014)
- [2] Stoller, F.-L. & M.S. Robinson. 2013. Chemistry journal articles: An interdisciplinary approach to move analysis with pedagogical aims. *English for Specific Purposes* 32, 45-57.
- [3] Robinson, M.S, F. L. Stoller, M.S. Costanza-Robinson & J.K. Jones. 2010. *Write Like a Chemist. A Guide and Resource*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- [4] Swales, J.M. 1990. *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge university press.
- [5] Swales, J. M. & C. B. Feak. 2012. *Academic Writing for Graduate Students. Essential Tasks and Skills*. 3rd ed. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Att ställa frågan om frågeställningen

Hur kan examensarbeteshandledare arbeta för att stärka studenternas förmåga att hantera frågeställningar?

Johan Axelsson, Fysiska Institutionen, Avdelningen för Atomfysik, LTH, Fredric Bauer, Institutionen för Kemiteknik, LTH, Christian Hultheberg, Institutionen för Kemiteknik, LTH, Sofia Waldemarsson, Institutionen för Immunteknologi, LTH

Enligt examensmålen för civilingenjörsexamen i examensordningen ska varje student "visa förmåga att med helhets-syn kritiskt, självständigt och kreativt identifiera, formulera och hantera komplexa frågeställningar", vilket också fastslås i kursplanen för examensarbeten inom civilingenjörsutbildningarna vid LTH. Det är enligt dessa mål tydligt att studentens utveckling av ett särskilt förhållningssätt till frågeställningar är en viktig del i att bli civilingenjör. Då frågeställningen i de uppgifter studenten genomför i kurserna under utbildningen oftast är definierad av lära-ren har studenten, efter flera års högre utbildning, en be-gränsad vana av att resonera kring och formulera en tydlig frågeställning. I ett projekt inom den högskolepedagogiska kursen Handledning i teori och praktik undersökte vi hur detta speglas i examensarbeten, genomförda under de senaste åren på sju olika institutioner. Vi identifierade detta som ett viktigt utvecklingsområde för handledare av examensarbeten inom civilingenjörsutbildningarna på LTH.

Då civilingenjörsutbildningen befinner sig i spänningen mellan det tillämpade och yrkesinriktade å ena sidan, samt det teoretiska och akademiska å andra sidan, frågar vi oss om det kan vara så att det finns brister i undervisningen i generella kompetenser som vetenskaplig metodik och tradition då fokus ofta läggs på att lösa konkreta, tillämpade problem. Civilingenjörer arbetar ofta med olika former av utveckling, såväl inom näringslivet, som de som fortsätter inom akademien. Det är därför mycket viktigt att civilingenjörer vid examen är vana att förhålla sig till komplexa frågeställningar. Att knyta ihop detta i ett forskningsförberedande examensarbete har visat sig vara svårt, en erfarenhet som dragits även inom andra yrkesutbildningar [1]. Detta påverkas också av ingenjörsvetenskapernas till-

lämpade karaktär och att det vid examensarbeten på LTH ofta finns externa intressenter - företag som, inom ramen för ett examensarbete, vill lösa specifika problem. Då examensarbetet ofta ger chans till ett första jobb kan studenten vilja låta företagets intressen gå före utbildningens, vilket handledare och examinator på universitetet måste arbeta för att balansera.

Att formulera tydliga forskningsfrågor är viktigt oavsett ämne och typ av studie då de ger en kort, kärnfull beskrivning av ämnets relevans. Litteraturen om just forskningsfrågor är dock mycket begränsad, speciellt för empiriska studier, i förhållande till mängden generell litteratur om forskningsmetodik [2]. Forskningsfrågans syfte är att överbrygga gapet mellan forskningsproblemet och metoden och bör tydligt beskriva att ämnet är forskningsbart, samt reflektera över vilka områden som är relevanta för det givna forskningsfältet. För kvalitativa studier bör forskningsfrågan adressera fem av sex följande element: vem, när, var, hur, vad och varför [3] och i kvantitativa studier används forskningsfrågan för att identifiera målpopulationen, identifiera variablerna och vad vi vill lära oss om dem [4]. I granskningen fokuserade vi på hur frågeställningen identifierats, det vill säga hur problemets vetenskapliga och tekniska kontext beskrivs, hur frågeställningen formulerats i form av konkreta och tydliga forskningsfrågor, hur frågeställningen hanterats, vilket begränsades till avgränsningar av ämnet samt slutsatser som tydligt återkopplar till frågeställningen.

Vår erfarenhet från det material vi har gått igenom är att de flesta examensarbeten producerade på LTH är av hög kvalitet och väl utförda arbeten, men att detta inte framgår om arbetet inte presenteras på ett tillfredsställande sätt. Resultat

taten och deras relevans riskerar att gå förlorade. Frågeformuleringen är avgörande för en rapportns kvalitet, både för läsbarheten och för att i slutändan kunna dra tydliga och korrekta slutsatser, vilket kan ses som avgörande för hur lyckat ett projekt blivit totalt sett. Många examensarbeten vid LTH utförs i samarbete med industripartners. Detta är ett mycket värdefullt samarbete genom att det ger en chans för studenter att få en inblick i företagsvärlden och etablera kontakter för framtiden. Vi har dock sett en tendens att rapporterna från arbeten utförda i samarbete med en industripartner redovisar den vetenskapliga bakgrunden och frågeställningen mindre tydligt än arbeten handleda utslutande på institutionerna. Examensarbeten inom akademien utgör dock ofta en mindre del av större forskningsprojekt. Då finns det en risk, precis som med projekt utförda i samarbeten med industripartners, att studenten får frågeställningen serverad av handledaren istället för att själv få tid att identifiera och förstå problemet som ska lösas.

att för den skull styra projektet. Genom detta uppnås förhoppningsvis att studenten tydligt känner ett ägande av det egna projektet vilket leder till ett ökat ansvarstagande. De brister vi såg med avseende på problemformuleringen i de examensarbeten som analyserades kan delvis bero på för stort inflytande av externa intressenter eller handledare. Bedrivs examensarbetet på ett företag är projektet oftast redan tydligt definierat och den stora biten blir att sätta sig in i metodiken. Risken är då att alltför lite tid läggs på att formulera problemet på ett kritiskt och självständigt sätt. Samma fenomen kan förekomma på universitetet där examensarbetet kan vara en del av ett större forskningsprojekt. Det finns alltid någon i bakgrunden som är intresserad av resultaten. Den eller de personerna har en god inblick i forskningsfrågan och studentens egen problemformulering kan således bli bristfällig. Det är stor skillnad på att få en frågeställning förklarad för sig jämfört med om man definierar den själv.

*”För civilingenjörsexamen skall studenten
- visa förmåga att med helhetssyn kritiskt, självständigt
och kreativt identifiera, formulera och hantera komplexa
frågeställningar...”*

Ofta formulerades introduktionen genom tydliga underrubriker såsom bakgrund, syfte och avgränsningar vilket verkar hjälpa studenten att tydliggöra frågeställningen för sig själv och strukturera skrivandet. Vi såg exempel på hur frågan var tydligt given och sedan uppdelad i underdelar som definierade vilka steg som avsågs lösas och hur. Detta bidrar till tydligheten och innebär en effektiv utgångspunkt för att skriva diskussionen genom att bit för bit klargöra hur delmålen uppnåtts och referera tillbaka till introduktionen. Då avgränsningar i arbetet angavs, vilket var förhållandevis ofta, såg vi att ett väldefinierat syfte ofta ledde till att avgränsningarna blev tydliga. Detta pekar på att för att kunna beskriva vilka avgränsningar som har gjorts så kräver det att studenten är väl förtrogen med problemställningen.

Kopplingen mellan problemformulering och slutsats hade ofta stora brister då slutsatserna mer var skriva som diskussion om resultat. Istället borde en tydligare återkoppling till forskningsfrågorna i introduktionen ha gjorts. Det kan mycket väl vara så att det blir lättare att göra denna koppling om specifika frågor ställs upp som sedan besvaras i slutsatskapitlet.

Handledaren har ett stort ansvar under hela projektets gång, men kanske viktigast under uppstartsfasen då problemformuleringen skall definieras. Detta tar tid, men vi tycker, med stöd i litteraturen (se [5] och [6]), att en handledare bör låta studenten formulera problemet själv, efter diskussioner med handledare och andra. Handledaren har en guidande roll och ska dela med sig av sina insikter utan

Det åligger oss på universitetet att som handledare ta utbildningsansvaret och också förse studenten med verktyg för en ökad medvetenhet och förståelse kring komplexa frågeställningar för att kunna förstå, lägga upp och presentera sitt arbete i text på ett tillfredsställande sätt. Vi identifierade detta som ett viktigt utvecklingsområde för handledare av examensarbeten inom civilingenjörsutbildningarna på LTH, som dock också kan komma att behöva stöd av nya strukturer och systematiska åtgärder för att möjliggöra att gemensamma mål ska kunna uppnås för hela fakulteten.

Referenser

- [1] Folkesson, A.-M., Säger dom vetenskapligt en gång till så spyr jag - Examensarbetets processaspekt, i "Säger dom vetenskapligt en gång till så spyr jag!" - erfarenheter av att handleda examensarbeten., Nordängler, U.-K. och M. Havung (red). 2007: Högskolan i Kalmar, Institutionen för Hälso- och Beteendevetenskap, Kalmar.
- [2] White, P., Who's afraid of research questions? The neglect of research questions in the methods literature and a call for question-led methods teaching. *International Journal of Research & Method in Education*, 2013. 36(3): 213-227.
- [3] Mantzoukas, S., Facilitating research students in formulating qualitative research questions. *Nurse Education Today*, 2008. 28(3): 371-377.
- [4] Hutchinson, S.R., First Steps in Designing Quantitative Research: Asking the Right Questions. CETL workshop, 2012. Tillgänglig: <http://tinyurl.com/Hutchinson-2012> [2013-12-16]
- [5] Lessing, N. och A.C. Lessing, The supervision of research for dissertation and theses. *Acta Commercii*, 2004. 4(1): 73-87.
- [6] Zuber-Skerritt, O. och N. Knight, Problem definition and thesis writing. *Higher Education*, 1986. 15(1-2): 89-103.

Kommunikationsträning med progression

En modell för ämnesintegrerad färdighetsutveckling

Susanne Pelger, Pedagogisk utvecklare, Naturvetenskapliga fakulteten, LU

Förmågan att kommunicera med olika grupper i olika sammanhang är en av de generella kompetenser som värderas högst i yrkeslivet. Denna förmåga är också ett av de övergripande målen inom den högre utbildningen [1]. I praktiken kan vi dock se att den kommunikativa förmågan varierar mycket, och ibland också brister, hos de studenter som examineras. Det finns därför anledning att öka medvetenheten om vad som kännetecknar god kommunikation – och framgångsrik kommunikationsträning – så att de uppsatta målen verkligen nås. Den kommunikation som traditionellt sett tränas mest inom naturvetenskaplig och teknisk utbildning är det vetenskapliga skrivandet, till exempel i labbrapporter, projektrapporter och examensarbeten. Fokus i utbildningen blir lära-sig-att-skriva i stället för skriva-för-att-lära – något som har visat sig vara mindre effektivt både för studenters färdighetsutveckling och ämnesförståelse [2]. En mer gynnsam strategi är i stället om kommunikationsträningen är varierad [3].

En tänkbar träningsform hade kunnat vara att erbjuda studenterna en särskild kommunikationskurs bredvid ämneskurserna. Det finns dock nackdelar med en sådan lösning, eftersom generella färdigheter utvecklas mer framgångsrikt i ett ämnessammanhang [4]. Detta gäller inte minst kommunikationsfärdigheter [5]. Den ämnesintegrerade kommunikationsträningen kan dessutom vara ett medel för att fördjupa studenternas förståelse; genom att skriva och tala om sitt ämne för olika mottagare och i olika sammanhang, lär sig studenterna att relatera, teoretisera och generalisera sin kunskap och att se den i ett bredare perspektiv [6]. Ämnesstudierna och kommunikationsträningen förstärker därmed varandra. Samtidigt kan ämneslärarna, å sin sida, känna osäkerhet när undervisningen inte bara handlar om till exempel naturvetenskap eller teknik, utan också om kommunikation. En förutsättning är därför att lärarna ges stöd och verktyg så att de kan känna sig trygga i sin undervisning.

Genom ett ämnesöverskridande samarbete har jag, tillsammans med Sara Santesson på Institutionen för kommunikation och medier, utvecklat en modell för hur kommunikationsträning kan integreras i ämnesstudierna [7]. Det ursprungliga initiativet till samarbete togs när jag, som naturvetare med ansvar för biologistudenters skrivträning, bättre ville förstå vad det är som gör en bra text bra och en dålig text dålig. Genom ett tvärvetenskapligt forskningsprojekt, där även Gunlög Josefsson från Nordiska språkmedverkade, undersökte vi de populärvetenskapliga artiklar som biologistudenter skriver i samband med examensarbetet. Utifrån artiklarnas styrkor och svagheter fick vi syn på vad som brast, inte bara i texterna utan också i studenternas förmåga att skriva [8]. Nästa steg blev alltså att föreslå hur kommunikation kan tränas på ett systematiskt sätt så att det leder till en progression genom utbildningen. Denna modell implementeras nu vid Naturvetenskapliga

fakulteten genom det EQ11-finansierade projektet Kommunikation i naturvetenskaplig utbildning (KomNU), som Sara Santesson och jag leder. Kärnan i projektet är en högskolepedagogisk kurs, som löper över ett år och som ett hundratal lärare följer. Vi har nyligen också börjat ge en motsvarande kurs för lärare inom LTH:s D- och E-program, där det finns en uttalad ambition att öka kvaliteten på studenternas kommunikationsfärdigheter.

Inom den högskolepedagogiska kursen utvecklar, genomför och utvärderar deltagarna kommunikationsmoment i sin egen undervisning. Under utvecklingsfasen belyser vi särskilt hur de olika momenten förhåller sig till varandra, så att det skapas förutsättningar både för varierad träning och progression inom utbildningen. Nyckelpersoner är här studierektorerna, vars särskilda roll är att bevaka helheten och lärarlagets möjligheter till stöd under förändringsarbetet. Den utvärdering som lärarna sedan gör av studenternas färdighetsutveckling och ämnesförståelse kommer att utgöra grunden för vår samlade analys av kommunikationsträningens effekter. På detta sätt involverar KomNU-projektet ett stort antal lärare, inte bara i undervisningen på enskilda kurser, utan också i den utveckling och forskning kring kommunikation och lärande som sker på utbildningsnivå. Analysen kommer, tillsammans med goda exempel på undervisningspraktik, att redovisas i en projektrapport i början av nästa år.

KomNU-projektets övergripande syfte är att öka medvetenheten om hur kommunikation kan tränas på ett systematiskt och effektivt sätt, och hur färdighetsträningen samtidigt kan bidra till en ökad ämnesförståelse. De många goda initiativ som just nu växer fram inom projektet visar att det finns en stor potential för utveckling när lärare får tillfälle att mötas och samverka. Om deras erfarenheter dessutom sprids över ämnesgränserna kan effekterna bli än mer långtgående. Det är vår förhoppning att vi genom KomNU-projektet ska bidra till en sådan spridning. På så sätt kan goda idéer och erfarenheter delas av fler – något som både vi lärare, våra studenter och deras framtida kolleger kommer att få glädje av.

Referenser

- [1] Svensk Författningssamling (SFS 1993:100). Högskoleförordning.
- [2] Reynolds, J.A., Thaiss, C., Katkin, W. & Thompson Jr., R.J. (2012). Writing-to-learn in undergraduate science education: A community-based, conceptually driven approach. *CBE Life Sciences Education* 11(1):17–25.
- [3] Hoel, T. Lökensgard. (2010). Skriva på universitet och högskolor. En bok för lärare och studenter. Lund, Studentlitteratur.
- [4] Barrie, S. (2006). Understanding what we mean by the generic attributes of graduates. *Higher Education* 51: 215–241.
- [5] Blåsjö, M. (2004). Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer. *Stockholm Studies in Scandinavian Philology*. Stockholm, Almqvist & Wiksell International.
- [6] Pelger, S. (2011). Populärvetenskapligt skrivande vidgar perspektivet och ökar förståelsen. *Högre Utbildning*, 1(2):101–110.

[7] Pelger, S. & Santesson, S. (2012). Retorik för naturvetare – skrivande som fördjupar lärandet. Lund, Studentlitteratur.

[8] Pelger, S., Santesson, S. & Josefsson, G. (2009). Naturvetare skriver populärvetenskap. Lund, Lunds universitet. ISSN 1652 5754.

I min roll som pedagogisk utvecklare arbetar jag med högskolepedagogisk utbildning, utveckling och forskning vid Naturvetenskapliga fakulteten. Med en bakgrund som genetiker och lärare inom biologiutbildningen har jag under ett flertal år arbetat med biologistudenters skrivträning. Min nuvarande forskning har en didaktisk inriktning, där jag särskilt intresserar mig för språkets betydelse för lärandet – hur studenter utvecklar sin förmåga att skriva och tala om sitt ämne och hur kommunikationen kan bidra till deras förståelse. Mer om detta tema finns att läsa på min blogg, Naturvetarspråk, <http://naturvetarsprak.blogspot.se>.



Progression i språkutveckling inför examensarbetet

Vem tar ansvar för studenternas språkkunskaper?

Charlotte Sjödell, Institutionen för Designvetenskaper, Avdelningen för Industridesign, LTH, Mats Johnsson, Institutionen för Designvetenskaper, Avdelningen för Förpackningslogistik, LTH och Bertil I Nilsson, Institutionen för Teknisk Ekonomi och Logistik, Avdelningen för Produktionsekonomi, LTH

Under våren 2013 genomförde författarna ett projekt inom Genombrottets kurs - Högskolepedagogisk inspirationskurs. Då författarna inte kom från samma ämnesområde sökte vi en gemensam nämnare där vi kunde dra nytta av våra pedagogiska erfarenheter. Vi är alla involverade i att både handleda samt examinera examensarbeten och har i denna roll konfronterats med rapporter som inte mött förväntad nivå. I UKÄs senaste utvärdering av högskoleutbildningarna valde man att i huvudsak fokusera på de skrivna examensrapporterna. Det föranleder oss att ställa frågan: Hur viktig del av examensarbetet /kandidatuppsatsen är rapportskrivandet?

I en debattartikel i Uppsala Nya tidning [1] författad av nio historiker från Uppsala och Linköpings universitet, finner vi följande inledning: ”Orsaken till att vi nu väljer att gå ut i offentligheten med ett veritabelt nödrop är att studenterna inte längre har det redskap som är nödvändigt för att över huvud taget kunna ta till sig humanistisk vetenskap: språket”.

Debattartikeln [1] tar upp följande analysresultat, i ett bredare perspektiv - språkproblem:

- studenter missförstår muntlig och skriftlig information
- studenterna klarar inte av att läsa kurslitteraturen
- utan hjälp av ordbehandlare är stavningen över lag eländig
- studenterna har ett oerhört begränsat ordförråd
- ordförståelsen är grund eller direkt felaktig
- uttryck – även enkla vardagsuttryck – blandas ihop och används fel
- den grammatiska förmågan är ytterst begränsad och ligger ibland på en nivå som gör studenternas utsagor direkt obegripliga

Vi valde att göra intervjuer med studenter, lärare och programledare från olika delar av LTH för att få en överblick av situationen. Främst intervjuade vi representanter för Arkitektur, Industridesign, Logistics service management samt Industriell Ekonomi.

Gemensamt för samtliga program var att nivån i studenternas skrivande varierade och det fanns en stor spridning i kvaliteten på examensarbetena. Programledningarna utgår från att studenterna är redo att skriva examensarbete när de kommer till det momentet. Dock framgår det att vissa studenter har svårigheter med att formulera sig och att göra teorikoppling och fallstudieanalys, samt andra analyser av insamlad data. När det kommer till användningen av språket som analysverktyg så saknar många studenter förståelsen för att språket också kräver ett visst mått av precision. Studenten har ibland svårt att tolka sina resultat med stöd av teorier och formulera detta i slutsatser. Åsikter framkom bland annat om att studenterna uppvisar sämre förmåga på att skriva längre meningar och textavsnitt. Detta kan bero på att studenten inte tränas tillräckligt eftersom ungdomar är mer vana att uttrycka sig kort i till exempel sociala medier. Lärarna pekar också på att språkliga svagheter ofta leder till undermålig argumentation i både verbal och skriftlig form. Även om studenterna är familjära med strukturen för projektdokumentering är förkunskaperna ofta otillräckliga då studenterna saknar relevant ordförråd för att skriva på ett nyanserat sätt inom ämnesområdet.

Studenterna betonar också att det lätt blir rörigt då många lärare är inblandade i en kurs och var och en har sin egen uppfattning om hur en rapport, essä eller ett paper skall skrivas. Samtidigt kan detta vara en nyttig erfarenhet som indikerar att det inte finns någon absolut sanning om hur en rapport skall se ut strukturellt. Inom I-programmet är progressionen tydlig i vissa kurskedjor - exempelvis från att skriva entreprenörs-porträtten i Industriell Ekonomi AK till inlämningsuppgifterna i Företagsorganisation. Det framgick att få program vid LTH har en tydlig strategi för att säkra att studenterna har adekvata skrivkunskaper då de påbörjar sina examensarbeten. Några programledningar har uppmärksammat att en tydligare progression är nödvändig och har därför påbörjat förändringar i programmet för att tillgodose detta behov.

Studenterna upplevde att det viktigaste är att det finns en tydligare modell för att ge feedback på inlämnat material. Återkopplingen bör vara detaljerad, innehålla både ämnesspecifika kommentarer och kommentarer på rapportens struktur samt vara relativt snabb. Vissa lärare ansåg att feedback i sig inte räcker utan att studenterna även bör skriva om sina rapporter, eller delar av dem, för att kunna ta till sig kommentarerna och vidareutvecklas. Skrivutvecklingen fram till examensarbetet kan stödjas av delaktiviteterna från de första inlämningsuppgifterna till projektrapporter och kandidatuppsatser fram till examensarbete på masternivå. Önskvärt är att utveckla en stödjande process för att få progression under hela utbildningen så att studenten utvecklar sitt skrivande inom ämnesrådets genre. Viktigt att påpeka är att processen inte ägs av en enskild kurs utan behovet ligger på programnivå – flertalet kurser har nytta av processen, och varje kurs kan bidra till en

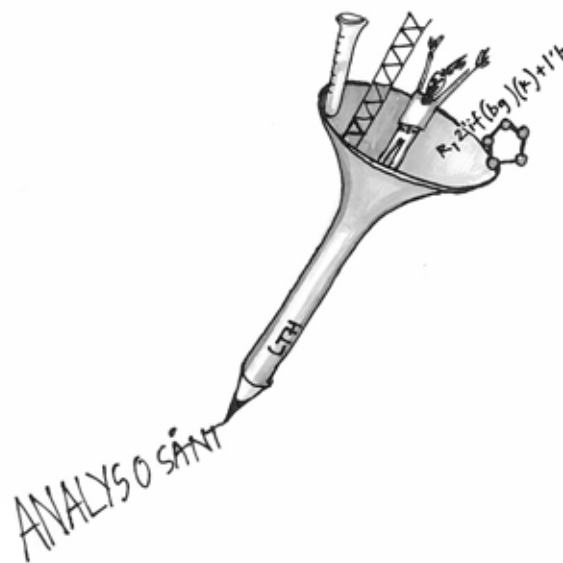
ackumulerad kunskap samt ökad förmåga och färdighet. Speciellt om det finns en styrning och uppföljning av den övergripande processen. Då skrivträning konkurrerar med annan färdighetsträning påpekades det även att man bör se över hur mycket tid som skall tas i anspråk.

Det är önskvärt med fler rapporter i utbildningen som får studenterna att finslipa sina skrivredskap så att de blir skarpa och klara vid analysdiskussionen. Vi tror att detta även kan hjälpa studenten att förbättra förståelsen för de ämnesspecifika kunskaperna och effektivisera inlärningsprocessen i de ämnesspecifika kurserna.

Utifrån vår studie drar vi följande slutsatser: För mycket ansvar ligger idag på enskilda lärare och kursansvariga, det är programledningarna som bör ta yttersta ansvaret för att identifiera vilka skrivfärdigheter som krävs inom respektive ämnesområde/program. Programledningen bör identifiera inom vilka kurser studenterna bör förbättra sina skrivfärdigheter samt säkra progressionen inom utbildningen. Lärarlagen (examinatorer och handledare) bör uppmuntras att diskutera bedömningskriterierna och förväntningarna på rapportskrivning för att säkra att involverade lärare är samstämmiga. Studenterna bör få mer återkoppling på sina inlämnade rapporter under utbildningen och detta bör i främsta hand komma från lärare som anser sig ha adekvata förkunskaper. Om resurserna inte möjliggör återkoppling kan skrivarseminarier eller liknande aktiviteter arrangeras för att studenterna på egen hand själva skall lära sig att värdera samt bedöma varandras rapporter. Vi anser även att det idag finns befintliga skrivhjälpresurser på universitetet som skulle kunna marknadsföras bättre på LTH.

Referenser

[1] Hanna Enefalk, Lars M Andersson, August Aronsson, Viktor Englund, György Novaky, Magnus Svensson, Fredrik Thisner, Henrik Ågren och Maria Ågren, Våra studenter kan inte svenska, Uppsala Nya Tidning, UNT 2/1 2013



LTH:s Högskolepedagogiska kompetensutvecklingskurser våren 2014

Nedan ges information om vårens återstående kurser. Förutom de allmänna högskolepedagogiska översiktskurserna erbjuds även mer praktiktäna kurser samt individuella fördjupningskurser med förhoppningen att kunna möta intresseområdet bland LTH:s lärare. För utförligare information (kursider, 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.

Introduction to Teaching and Learning in Higher Education (2v)

As a PhD student or a new teacher at LTH you are invited to Introduction to Teaching and Learning in Higher Education (this course is equivalent to the course Högskolepedagogisk introduktionskurs but given in english). Introduction to Teaching and Learning in Higher Education is an elective course of the qualifying programme in teaching

and learning in higher education and of third-cycle education at LTH. The course provides an overview of teaching and learning in higher education and is intended for lecturers with little or no higher education teacher training and for doctoral students who teach or are about to assume teaching duties. The course introduces you to current concepts of teaching and learning in higher education in order to develop your ability to improve student learning. It also provides an introduction for your further professional development as a university teacher. The course is focused on students and their situation including students with special needs, the role of the teacher and his/her professional development, learning as a cognitive process, different teaching methods and their effect on students' learning, assessment and its impact on students' learning, evaluation at different levels, communication and pedagogical qualifications for teachers in higher education. Last day to register April 20 2014, course start May 22 2014.

Kom ihåg

8:e Pedagogiska Inspirationskonferensen, 17 december 2014

LTHs Pedagogiska Inspirationskonferens är en regelbunden konferens för att öka möjligheterna till samverkan och till utbyte av pedagogiska erfarenheter. Konferensen har funnits sedan 2003 och arrangeras av Genombrottet, LTHs pedagogiska stöd- och utvecklingsenhet.

Bidrag lämnas senast 7 september (ca 300 ord) och antagna bidrag meddelas senast 29 september. Fulltext (ca 1300 ord) skall föreligga senast 2 november (instruktioner skickas via mail till alla accepterade konferensbidrag).



Kontakt

Anders.Ahlberg@genombrottet.lth.se, 046-2227155
Mattias.Alveteg@chemeng.lth.se, 046-2223627
Roy.Andersson@cs.lth.se, 046-2224907
Annika.Diehl@ced.lu.se, 046-2227191
Charlotta.Johnsson@control.lth.se, 046-2228789
Kristina.Nilsson@mek.lth.se, 046-2223455
Thomas.Olsson@genombrottet.lth.se, 046-2227690
Linda.Price@open.ac.uk

Torgny.Roxa@genombrottet.lth.se, 046-2229448
Ingrid.Svensson@bme.lth.se, 046-2227525
Lisbeth.Tempte@kansli.lth.se, 046-2223122 (kursanmälan)

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

Hemsida: www.lth.se/genombrottet



LUNDS UNIVERSITET
Lunds Tekniska Högskola