

LÄRANDE I LTH

GENOMBROTET – BLAD 29 – APRIL 2015

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.

LTH:s pedagogiska inspirationskonferens samlar deltagare från olika lärosäten i Sverige och även från andra nordiska länder, som vill ägna en intensiv dag åt att ta del av och sprida kunskap och erfarenheter kring högskolepedagogik. I detta nummer av Lärande i LTH finns tre artiklar som bygger på konferensbidrag som presenterades vid den åttonde inspirationskonferensen. Den första beskriver erfarenheter och vedermödor i samband med introduktion av kamratgranskning på kurser med kontinuerlig examination vid LTH och IT-universitetet i Köpenhamn. Den följs av en diskussion kring för- och nackdelar med kanonisk ordning på distansundervisningsmaterial som används vid Malmö högskola. Avslutningsvis presenteras hur dialogdukar spelar en central roll vid introduktion av nya studenter vid civilingenjörsprogrammet i Medieteknik på KTH.

Innehåll

Sid 2: Reflections on the use of Student Peer Assessment - To try and fail - and then (almost) get it right

Sid 3: Kanonisk ordning på distansundervisningsmaterial - Diskussion av för- och nackdelar

Sid 6: Dialogduksseminarier - En metod för reflektion och introduktion till högre studier

Sid 7: LTH:s Högskolepedagogiska kompetensutvecklingskurser våren 2015

Sid 8: Kom ihåg

Sid 8: Kontaktinformation



Evenemangstips: Bild tagen vid det första seminariet i seminarieriet "Survival seminar series for PhD students at LTH" som anordnas av Doktorandsektionen vid LTH:s Teknologkär. Åsa Burman talar om "Time and stress management - providing PhD students with a toolbox for increased academic productivity". Nästa seminarie är planerat till maj månad, se doktorandsektionens Facebooksida för mer information: <https://www.facebook.com/doktsek>.

Reflections on the use of Student Peer Assessment

To try and fail – and then (almost) get it right

Lars Bendix, Datavetenskap, LTH

The following story is a little embarrassing. It is the story of how I plunged into using Student Peer Assessment (SPA) – and made just about every mistake possible. It is the story of how I insisted – and discovered that there were still lessons to be learned (the hard way). And it is the story of why I still plan to use SPA in the future. I share this story in the hope that it will allow the reader to take some short-cuts in his or her exploration of SPA.

I had heard about SPA from some colleagues who were already practising it and talking very enthusiastically about it – and I had realized that I needed some “help” in relieving my work in providing feedback to my students. I already have many “deliveries” on my courses to “encourage” students to study continuously throughout the course instead of just before the exam. These deliveries were obvious candidates for SPA – having students provide the feedback instead of me. How difficult could it be – even if I wanted to do it differently from how my colleagues did? So I didn’t bother to look up more information – I just did it (for more details – also about the references I eventually did read and use – see [1]).

I wanted to start out slowly, so I tried it out in 2013 on a small course with 20 students on their 3rd/4th year taking a course on “Coaching of programming teams”. For the first seven weeks students have to write an essay of 1.5-2 pages every week, discussing and relating their previous experience to the week’s literature. At the following seminar I would give them back their essays with comments and we would spend 45 minutes in plenary, discussing selected comments from their essays – both for form and for contents.

My intention was that during the first four weeks the students would see different ways of commenting and giving feedback – and pick up on that so they could take over for the remaining three weeks. That didn’t work. I sort of forgot to tell them what I was doing. I must have thought that they would have guessed that – they didn’t. So I discovered that it is important that: 1) You are very explicit about SPA – so students are aware of what is going on and what they should have focus on. 2) There is a clear structure – so students know why you want them to use SPA, what they should do and when. 3) Students are given detailed instructions (aka assessment template) – so they know how they are supposed to carry out the SPA.

Things went better the following seven weeks when they were doing their in-depth projects and had to use SPA on the preliminary project report (only written feedback) and the final project report (both written and oral feedback). And a year later it went much better with the essays too.

Based on the previous lessons learned I was ready to take another round in another course in 2014. But before unleashing “extreme SPA” onto 55 students on my course on “Configuration Management” in Lund, I decided to test-run on the same course given at the IT University in Copenhagen. There were only 10 students and since it runs for the whole autumn term it had a slower pace and was “ahead” of the Lund variant. I made it explicit to the students that they had to carry out SPA on 2 of the three 3-4 page lab reports they had to produce in group and also on the individual 1.5-2 page review they had to write on a scientific paper. I had set up a clear structure with deadlines for both lab reports, reviews and assessments – and how much time I expected them to spend on each SPA (30-40 minutes). Finally, I had given them detailed instructions for assessment parameters and how much I expected from them (6-8 lines of text).

Unfortunately one of the students asked me if it was obligatory to do the SPA – and I couldn’t tell a lie. So on the deadline only 3 out of 10 SPAs had been done for the review and 1 out of 3 for the first lab report (which caused me to skip the second one). However, I got this comment from one of the 3 students: “Forget about the feedback – I learned much more from assessing another person’s work than from the feedback”. I used that to start a discussion of what you – as a student – actually get out of SPA during the following class. That resulted in 5 more assessments coming in for the review and 1 more for the lab reports – and the following comment from another student: “After reading one of my peer’s reviews I understand now what you meant about how constructive it can be. I see quite some differences between my style of review compared to [...]’s and it brought a new light”.

That made me realise that SPA is not so much about feedback as it is about learning and reflection – and once students realise that too, you don’t have to “pay them” (with extra points for the exam) to do it. They should be grateful that I put all these example solutions online for them to study and learn from – in particular for assignments where there is more than one good solution. Well, you’d probably have to force (and enlighten) them the first time.

Fortunately none of my Swedish students asked if the SPAs were obligatory (the SPA:s should eventually make it into the official study plan). I was also able to motivate using SPA both referring to literature and to the student comments from Copenhagen – and to make the students focus on these assignments as extra possibilities of learning instead of as extra work I put on them. In the end SPA was used for the second (group) lab report and the individual paper review as for the Copenhagen course.

The results were significantly better. All 14 lab report SPAs were in on time. Lab reports had to be in on a Friday – same day as the lab – and the SPA on the following Wednesday, which allowed me to give some general feedback on both the lab reports and the SPAs at the Thursday lecture. One student had missed the deadline for the paper review (but handed it in the next day) and 53 out of 55 students had their SPA in on time (one had forgotten to Cc: me and the other had forgotten the deadline). Paper reviews were due on Monday at 2PM (so I could remind those whose reviews were missing at the lecture one hour later) and the SPAs were due on Thursday at noon (so everyone would do their SPA before I gave my general feedback on the reviews and the SPAs at the lecture one hour later). So even if – or maybe because? – I gave a very short time-frame for doing the SPA (expecting only 30-40 min of work, though) no student complained about that. Maybe they actually appreciated the fast “feedback loop”. In my own course evaluation questionnaire I asked the students to rate the usefulness of SPA on a scale from excellent over average to unacceptable with this result: 14, 14, 18, 4, 3 – with an average of 3.60. So even if 7 students found it unacceptable or poor the majority of students found it useful to excellent – and since a 3.60 average is in the low end of what aspects of my course get rated, there is also room for improvement.

The original plan had been to subject all deliveries on the course to SPA – 6 weekly exercise hand-ins, 3 lab reports, 1 paper review, 1 project synopsis, and 1 project report. However, I was struck by SPA fatigue – in particular because I realised that in order for me to write detailed assessment instructions for the students, it should be explicitly clear

to me what were the detailed learning objectives for each and every one of these deliveries. The course has improved from those deliveries I did that for and in the future I plan to use SPA to “improve” other deliveries. Furthermore, adding an SPA to all deliveries on a course with 12 deliveries in 7 weeks would probably cause fatigue even in Swedish students.

I had dreamt of SPA as a way of “working less” – and I probably will eventually. Much of the work I did was due to “getting to know SPA” (put it on the “personal education” account), making the detailed learning objectives explicit (put it on the “course improvement” account) and setting up the technical web framework (one-time cost). Next time I will be able to reuse what I have already done on those aspects. All I have to do is pass/fail the deliveries (much faster than commenting) since I don’t want to put that responsibility on the students, and to glance through the SPAs for “sufficiency”. Reading, commenting and mailing out to 55 students for their reviews was two full – and exhausting – days of work. Now it is down to one day or less. It still scales linearly, but not as steep as before.

Is there anything I regret about using Student Peer Assessment? Only that I hesitated for so long before I finally gave it a try – and failed at it – and then did it (almost) right!

Contact information: lars.bendix@cs.lth.se

References:

[1] Lars Bendix: Extreme Use of Student Peer Assessment, in Proceedings of LTHs 8:e Pedagogiska Inspirationskonferens, Lund, Sweden, December 17, 2014.

Kanonisk ordning på distansundervisningsmaterial

Diskussion av för- och nackdelar

Kristina von Hausswolff, Jeanette Eriksson, Olle Lindeberg, Jonas Petersson och Sebastian Bengtegård, Institutionen för Datavetenskap, Malmö högskola

Distanskurser har utvecklats under en lång tid på högskolan och under de senaste tio åren har lärplattformar gett distanskurser ett samlat digitalt stöd för platsoberoende undervisningsmoment. Trots möjligheterna som digitalt stöd medför så har distanskurser ofta strävat efter att efterlikna campuskurser. De senaste årens fokus på MOOCs (Massive Open Online Courses) har riktat intresset mot online utbildningar och digitalt lärande. Resurser satsas både på online-material och forskning kring digitalt lärande. De stora universiteten i USA har gett gratis kurser för 10 000-tals deltagare, öppet för alla. Europa är inte långt efter och i Sverige gavs förra året de första MOOC-kurserna av till exempel Lunds universitet [1].

Intresset för MOOCs och en eventuell satsning på egna MOOC-kurser finns även på Malmö högskola. Tankar som ligger till grund för MOOCs är öppenhet och en öns-

kan att nå nya studentgrupper vilket går i linje med Malmö högskolas vision om mångfald och ett inkluderande förhållningssätt [2]. Men istället för att konkurrera med de stora MOOCs-aktörerna valde vi att utveckla en egen variant av MOOC-konceptet, en så kallad LOOC (Localized Open Online Course). För att understryka att kursen är en LOOC och inte en MOOC är allt egenproducerat material på svenska. Initiativet till projektet togs av studierektorn på datavetenskap, Olle Lindeberg, som såg behovet när han förgäves försökte hitta en MOOC i C++ riktad till erfarna utvecklare. Kursen skulle både vara öppen och på nätet, men inte rikta sig till en massiv publik utan till en regional – localized. Vi valde att utveckla materialet och samtidigt testa och utvärdera det genom att erbjuda kursen till två studentgrupper på Malmö högskola, som en del av två campusförlagda kurser.

Målgruppen är utvecklare som är yrkesverksamma som programmerare, men som behöver lära sig C++. Erfarna utvecklare har andra förutsättningar än traditionella studenter att ta till sig nytt material beroende på de erfarenheter de har, vilket föranleder oss att tro att de har behov av möjligheten att börja på olika ställen i materialet och dessutom välja olika vägar igenom detta material.

Frågan om linjär ordning i kunskapsbildning utmanades tidigt av poststrukturella tänkare som Félix Guattari och Gilles Deleuze [3], som introducerar "den rhizomatiska tanken". De menar att den nya, kreativa tanken inte följer någon given ordning, det finns ingen given utvecklingsväg som tanken bör gå utan ett plan skapas av intressen och associationer. Detta plan blir sedan utgångspunkten för nya tankar och ny förståelse utvecklas. Inna Semetsky [4] tar idén om den rhizomatiska tanken vidare till teorier om

undervisning och introducerar begreppet "nomadisk undervisning" vilket bygger på idén att bryta upp en given ordning i lärandeprocessen. Beroende på intresse och förutsättningar så kan man börja kunskapsinhämtningen vid olika punkter. Nya frågor genereras som aktualiserar nya delar av kunskapsområdet. Hoppen mellan punkterna är inte givna från början utan följer studentens associationer.

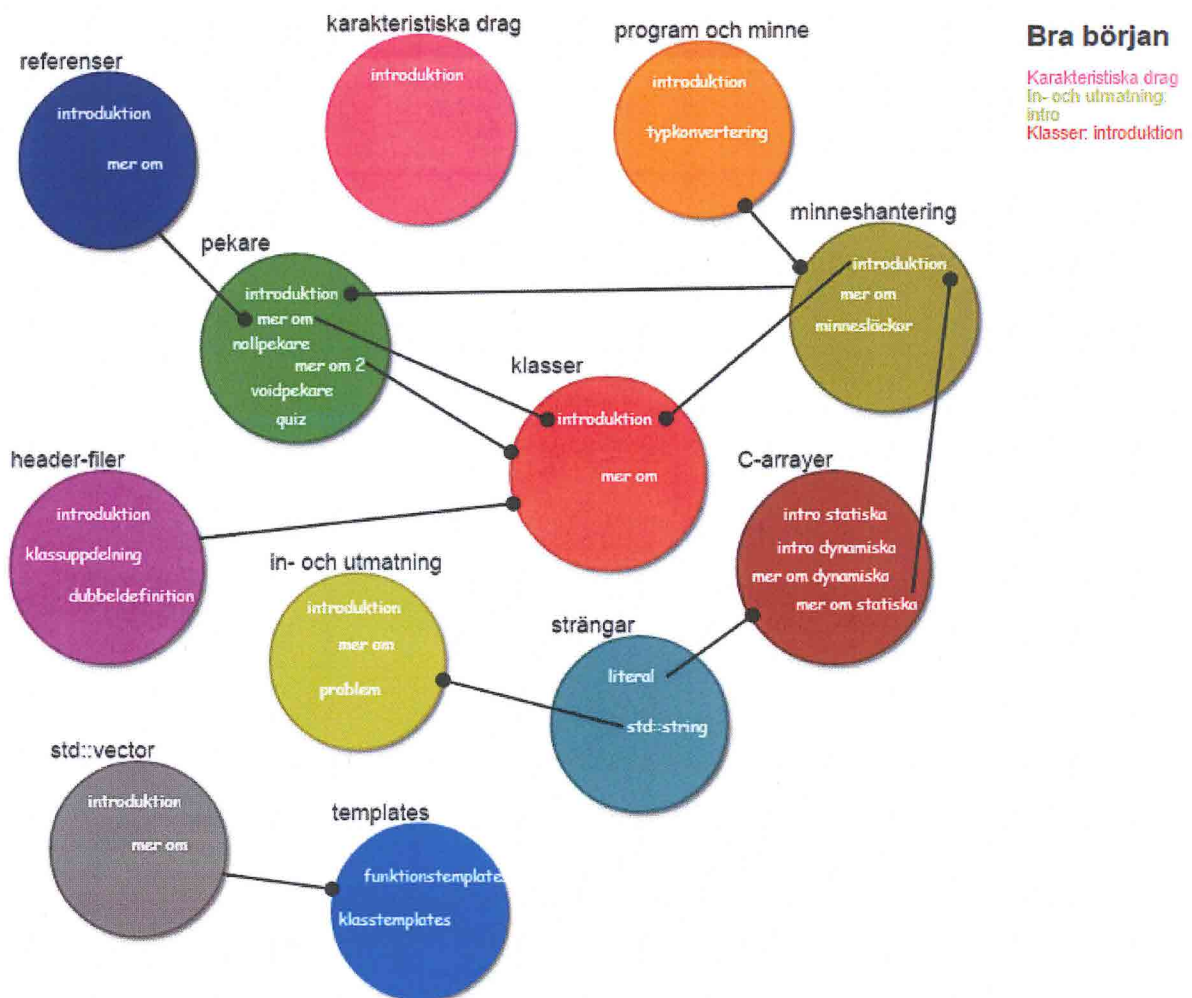
Vi tänker oss att det inte finns en röd tråd utan flera genom ett digitalt material. Kan man utnyttja möjligheten i det digitala mediets icke-linjära natur för att understödja en typ av undervisning som kan benämnas nomadisk undervisning? Det digitala mediet har inte den linjära form som traditionella medier för lärande har (föreläsningar, böcker). Detta har problematiserats av Laurillard med flera [5] som beskriver olika försök med ostrukturerat digitalt material där resultatet pekar på behovet av narrativitet,



C++ för programmerare

Inloggad som: jer

Välkommen	Lektioner	Forum	Kontakt	Logga ut
-----------	-----------	-------	---------	----------



Kursen visualiseras genom en graf där de olika kärnområdena är representerade som noder med kopplingar som antyder möjliga vägar genom materialet.

en berättelse, en röd tråd som understödjer lärandet. Hon diskuterar mediet i termer av att "bjuda in" (affordance) till olika aktiviteter. Hon menar att lärandet avsevärt förbättras genom att upprätta en linjär berättelse. En linjär berättelse genom ett icke-linjärt material inbjuder till lärande. Inom MOOCs finns två paradigmer xMOOCs och cMOOCs[6]. xMOOC är uppbyggd enligt en kanonisk ordning och tydliga kunskapsmål där kursen hjälper till att strukturera innehållet linjärt, medan cMOOCs bygger på connectivismen som grundtanke. Connectivismen [7] välkomnar nätverksmöjligheterna som det digitala mediet ger och utgår ifrån en kunskapsyn där kunskapen inte är given på förhand. Kunskapen skapas genom att deltagare ger sig i kast med uppgifter och förhandlar med varandra om hur materialet ska förstås.

Vår LOOC är riktad till deltagare som redan kan något objektorienterat programmeringsspråk och vill lära sig C++. I inledningsskedet har vi riktat in oss på att skapa ett självinstruerande material. Materialet består både av eget material, inbäddade Youtube-klipp och externa länkar. Det egentillverkade materialet består av teoritext, exempel (text och filmer), övningar samt quiz. Vår ansats är att skapa en kurs enligt Semetskys [4] idéer om nomadisk undervisning men samtidigt underlätta för studenterna att på egen hand finna den röda tråden som Laurillard med flera [5] föresprå-

kar. Det är därför möjligt att starta var man vill i materialet och följa rekommendationer för vad som är lämpligt att läsa för att förstå sammanhang och för att gå vidare. Samtidigt finns också möjlighet till fördjupning genom att följa externa länkar. Kursen visualiseras genom en graf där de olika kärnområdena är representerade som noder med kopplingar som antyder möjliga vägar genom materialet, se Figur 1.

Vi valde att undersöka upplevelsen av materialet med en enkätundersökning som vi riktade till studenterna (cirka 30 personer) som använt materialet. Därefter gick vi vidare med fördjupningsfrågor i gruppintervjuer. Resultatet av undersökningarna visade att studenterna uppskattade att allt material var samlat på ett och samma ställe och att materialet var granskat av lärarna. Vidare visade resultatet att studenterna upplevde strukturen som rörig. Det var flera som upplevde just möjligheten att börja var som helst i materialet som mindre bra. Studenterna efterfrågade mer hjälp med att hitta en ordning, i vilken de borde läsa de olika lektionerna. Detta ger indikationer på att studenter föredrar att ha en given väg att förhålla sig till, i linje med Laurillard med fleras resonemang [5]. Frågan om kontextens betydelse aktualiserades genom detta negativa resultat. Kan studenternas vana av en linjär kursstruktur påverka upplevelsen? Mackness med flera [8] framhåller att studenter som är ovana vid MOOCs gärna ser en mer linjär,



Kristina von Hausswolff, Jeanette Eriksson, Olle Lindeberg, Jonas Petersson och Sebastian Bengtegård

strukturerad miljö men beskriver också att studenterna över tid, med hjälp av lärare och mer erfarna MOOC-studenter, blir tryggare i situationen. Ytterligare en intressant fråga är om resultatet kommer att kvarstå när vi testat piloten på yrkesverksamma programmerare.

Den visuella framställningen av materialet kritiserades också i utvärderingen, även de studenter som var positiva till det nomadiska i framställningen var kritiska till visualiseringen. Kan materialet visualiseras på ett annat sätt så att studenten kan känna sig tryggare med att deras väg är den "rätta"? Från lärarnas sida så kan vi konstatera att vi la ner mindre aktiv lärtid på kurserna, men att vi ändå - enligt vår bedömning, fick ett något bättre resultat mot tidigare år då vi använt mer traditionell undervisning. Här bortser vi från den tid som det tog att ta fram materialet. Frågor som kräver vidare forskning är till exempel; Vad kan befrämja tilliten till den egna vägen i kursen som skapas utifrån teoribasen nomadisk undervisning? Är själva visualiseringen av materialet en nyckel?

Referenser

- [1] Lunds universitet "Nu lanseras Lunds universitets MOOC:s på Coursera", 2014, Tillgänglig: <http://www.lu.se/article/nu-lanseras-lunds-universitets-moocs-pa-coursera>
- [2] Malmö högskola "Strategisk plattform för perioden 2013-2020", 2013, Tillgänglig: <https://mah.app.box.com/s/xqrg6kzxcwp0prvcpkw9>
- [3] G. Deleuze and F. Guattari, "A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia" Bloomsbury Publishing, 1987.
- [4] I. Semetsky, "Deleuze's new image of thought, or Dewey revisited" Educational Philosophy and Theory, vol. 35, no. 1, pp. 17-29, 2003.
- [5] D. Laurillard, M. Stratford, R. Luckin, L. Plowman and J. Taylor, "Affordance for learning in a non-linear narrative medium" Journal of Interactive Media in Education (JIME), 2000 (2). Tillgänglig: <http://www-jime.open.ac.uk/jime/article/viewArticle/2000-2/50>.
- [6] J. Daniel, "Making sense of MOOCs: Musings in a maze of myth, paradox and possibility", Journal of Interactive Media in Education, vol. 3, 2012.
- [7] S. Downes, S. "Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks". National Research Council Canada, 2012, Tillgänglig: http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf.
- [8] J. Mackness, M. Waite, G. Roberts and E. Lovegrove, "Learning in a small, task-oriented, connectivist MOOC: Pedagogical issues and implications for higher education" The International Review of Research in Open and Distance Learning, vol. 14, no. 4, 2013, Tillgänglig: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1548/2687>.

Dialogduksseminarier

En metod för reflektion och introduktion till högre studier

Leif Handberg och Björn Hedin, Medieteknik och interaktionsdesign, KTH

På civilingenjörsprogrammet i Medieteknik på KTH har vi under tolv års tid genomfört dialogduksseminarier som ett av de första momenten som möter nya studenter på programmet. Metoden går ut på att studenterna i mindre grupper diskuterar frågor rörande sina framtida studier. Frågorna är huvudsakligen av reflektiv karaktär och tar upp ämnen såsom ansvarsfördelningen mellan universitet, kamrater och sig själv, det egentliga syftet med högre studier, och vad man vid examen skulle vilja kunna säga om sina studier på KTH. Vi argumenterar för att dialogduksseminarier är en effektiv och resurssnål metod för att introducera och reflektera kring högre studier och att denna metod är generellt tillämpbar på alla typer av högre utbildning. (Jämför med [1] – [3].)

En dialogduk är ett tryckt ark med frågor att diskutera, och en formgivning som passar en grupp personer som sitter runt ett bord, i vårt fall en grupp nyantagna studenter. Seminariet genomförs med fördel under någon av de allra första dagarna för de nya studenterna, innan de har hunnit bli alltför påverkade av den nya situationen. Dialogduksseminariet genomförs helst i ett stort rum med plats för alla, eller möjligen i flera angränsande rum. I rummen är det förberett på så sätt att bord är uppställda, med plats för 5-6 deltagare vid varje bord. Studenterna skall helst placeras ut slumpvis, och om möjligt skall det undvikas enkönade bord.

Dialogduken ligger till en början uppochnervänd och när alla är på plats sägs några introducerande ord, bland annat:

- Dialogduksseminariet är ingen tävling! Den grupp "vinner" som har bästa diskussionen!
- Grupperna får själva bestämma när de tar rast.
- Grupperna förvarnas om att lärare kommer att gå runt under seminariet och ibland titta in i diskussionerna.
- Dialogduken är även avsedd som gruppens anteckningspapper, inga andra hjälpmedel än en penna behövs.
- Grupperna blir även uppmanade att kalla till sig en lärare om de undrar över något.

Tanken är att lärare skall vara så lite delaktiga som möjligt i själva diskussionerna. Många studenter som kommer direkt från gymnasiet har en benägenhet att försöka avkoda vad som skall sägas för att läraren skall bli nöjd, istället för att bygga en bra diskussion inom gruppen. Dialogduken i sig är självinstruerande. De olika frågeställningarna är placerade längs respektive kant på duken, och är alltså riktade åt olika håll. Den som sitter närmast rutan med texten "Börja här" läser den första frågan, och sedan läses de olika frågorna i tur och ordning av den som sitter närmast respektive fråga. Detta gör med automatik att alla dras med och tar del i det gemensamma ansvaret med seminariet.

Dialogduken har med smärre modifieringar, som ändringar i ordningsföljden på några av frågorna och lätt förändrad typografi, bibehållit sitt utseende och innehåll under årens lopp. Frågorna behandlar saker som:

- Vad är målet med högre utbildning: för individen, för skolan, för samhället?
- Vad skiljer högre utbildning (universitet/högskola) från utbildning i tidigare delar av utbildningssystemet?
- Reflektion kring begrepp med relevans för högre utbildning.
- En processfråga. Stanna upp och fundera på hur en process ser ut, är alla med? (Denna brukar få de prat-samma att dämpa sig och de blyga att ta för sig lite mer, eller snarare de uppmuntras av de andra.)
- Gör en metafor! Grupperna uppmanas att gå ut och skapa en metafor för "kunskapsutveckling". Att själv skapa en metafor är ett bra sätt att visualisera sina tankar.
- Högre utbildning: är det en del av livet eller en transportsträcka fram till att livet börjar?

Avslutningsvis kommer en fråga om hur dagen och seminariet har varit, vad som var särskilt bra och om det finns saker att förbättra eller diskussionsämnen som borde vara med.

Dialogduksseminariet ingår som ett moment i Introduktionskursen till Medieteknik. Denna avslutas med en obligatorisk inlämningsuppgift i form av en kursreflektion där ofta dialogduksseminariet finns omnämnd. Nedan några kommentarer:

- "Vaket av KTH att få sina studenter att stanna upp och tänka till!"
- "Dialogduksseminariet var väldigt roligt, givande och inspirerande! Uppskattades starkt, Än så länge den bästa schemalagda aktiviteten i skolan."
- "Dialogduksseminariet var en bra grej för att se den nya studiesituationen objektivt, fortsatt med det!"

Bland kommentarerna till frågan om hur dagen har varit, som studenterna svarar på som sista fråga på själva dialogduksseminariet, är de flesta överlag positiva och nöjda med diskussionerna man haft. Ibland föreslås nya saker att diskutera, till exempel studieteknik, vilket kommer att tas hänsyn till vid kommande utgåvor av dialogduken.

Dialogduksseminariet har visat sig vara ett bra sätt att få studenter att utveckla sin attityd till högre utbildning. Bland erfarenheterna som dragits är:

- Studenterna får ta del av intryck från studenter med annan bakgrund (studievana, arbetslivserfarenhet, annan geografisk region etcetera)
- Studenterna står lite mer på en gemensam plattform som grund för fortsatta studier.
- Det är uppenbart att många studenter fått diskutera saker som de aldrig reflekterat över förut, än mindre diskuterat i grupp!

Dialogduksseminariet fyller även flera andra syften, utöver studenternas diskussioner och reflektioner kring högre utbildning. Den är i sig även en gruppstärkande övning. Grupperna som etableras används sedan under resten av introduktionskursen, dels i en projektuppgift som ingår i kursen, dels som underlag för schemaläggning i delad klass för vissa moment. Sammanfattningsvis kan konstateras att Dialogduksseminariet, och introduktionskursen där den ingår, lägger en grund för de fortsatta diskussioner om högre utbildning som tar vid senare i en programintegrerad kurs.

Referenser

- [1] "The Reflective Practitioner, How Professionals Think In Action", Schön, D. Basic Books. (1983)
- [2] "New Methods for focusing on Students' Learning Process and Reflection in Higher Education", Blomqvist, U; Handberg, L; Naevae, A. IUT Improving University Teaching (2003)
- [3] "Mediated Peer to Peer Learning", Blomqvist, U (2006)

LTH:s Högskolepedagogiska kompetensutvecklingskurser våren 2015

Nedan ges information om vårens återstående kurser. Förutom de allmänna högskolepedagogiska översiktskurserna erbjuds även mer praktisknära kurser samt individuella fördjupningskurser med förhoppningen att kunna möta intresseområden bland LTH:s lärare. För utförligare information (kurstider, 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 5 2015, course start May 4 2015.

Projektbaserad kollegiekurs (2v)

Projektbaserad kollegiekurs är en valbar kurs inom den behörighetsgivande högskolepedagogiska utbildningen vid LTH och vänder sig främst till grupper av lärare som delar samma pedagogiska sammanhang. Kursen ges på förfrågan i samarbete med den organisatoriska enhet där deltagarna delar det pedagogiska sammanhanget. Kursen syftar till att ge en grupp lärare, som delar ett socialt sammanhang (ämne, avdelning, etcetera), möjlighet att tillsammans fördjupa sig i för dem relevanta pedagogiska frågeställningar. Kursens huvuddel är ett projektarbete, som i normalfallet genomförs i grupp och som behandlar en för deltagarna relevant pedagogisk frågeställning. Projekten rapporteras skriftligt och muntligt inom kursen. Rapporten skall hålla en sådan kvalitet att den kan läsas av andra lärare inom Lund universitet. Förutom projektet ges inom kursen ett antal schemalagda seminarier, vars huvudsyfte är att stödja arbetet med rapporten. Litteraturstudier relevanta för projektet tillkommer.

Kom ihåg

LU:s femte högskolepedagogiska utvecklingskonferens, 26 november 2015 på LTH.

Målgrupp för denna konferens är ALLA med pedagogiska uppdrag - lärare, forskarhandledare, studievägledare, studie-rektorer, utbildningsadministratörer, utbildningsledare, med flera. Konferensen skapar en organiserad möjlighet för lärare och andra inom universitetet att dela kunskap och erfarenheter av pedagogiska utvecklingsfrågor på samtliga nivåer - från grundnivå till forskarnivå, från enskilda kursmoment till hela program. En möjlighet till dialog, inspiration och kritisk diskussion om lärande, undervisning och lärarskap!

Förslag till bidrag lämnas senast 10 september (max 400 ord) och antagna bidrag meddelas 26 september. Sista dag för slut-

lig bidragstext, 26 oktober. För detaljerad information, se: <http://www.lth.se/genombrottet/utvecklingskonferens-lu2015/>



Kontakt

Anders.Ahlberg@genombrottet.lth.se, 046-2227155
Mattias.Alveteg@chemeng.lth.se, 046-2223627
Roy.Andersson@cs.lth.se, 046-2224907
Jennifer.Lofgreen@genombrottet.lth.se, 046-2220448
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: 046-2221502

Hemsida: www.lth.se/genombrottet



LUNDS UNIVERSITET
Lunds Tekniska Högskola