



LUND UNIVERSITY

Kreativa och konstnärligt inspirerade metoder för reflektionsarbete i skrift och tanke - konsten att skriva ett självständigt arbete.

Houmann, Anna; Saether, Eva

Published in:

[Host publication title missing]

2014

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Houmann, A., & Saether, E. (2014). Kreativa och konstnärligt inspirerade metoder för reflektionsarbete i skrift och tanke - konsten att skriva ett självständigt arbete. I Å. Lindberg-Sand (Red.), *[Host publication title missing]* (s. 79-79). CED, Lund University.

Total number of authors:

2

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

U TVECKLINGS KONFERENS 13

ATT SKRIVA FÖR ATT
LEVA, LÄRA OCH LYCKAS

LUND 24 OKTOBER 2013
PROCEEDINGS

RED. ÅSA LINDBERG-SAND



INNEHÅLL

Förord	7	Filmade anatomigenomgångar på läkarprogrammet	20
ÅSA LINDBERG-SAND Centre for Educational Development		<i>– ett interaktivt verktyg för instudering och examination</i>	
ARTIKLAR		MARCUS GRANMO Neuronano Research Center, Experimentell Medicinsk Vetenskap, Terminsansvarig, termin 2 Läkarprogrammet, Lunds universitet	
Writing Across the Curriculum: <i>A Course Development Project in English Written Proficiency¹</i>	9	ABSTRACTS	
SATU MANNINEN & CECILIA WADSÖ LECAROS Centre for Languages and Literature		Skriving som middel til læring av fagstoff	23
Vad kan man när man kan skriva? <i>Om metarefleksioner som vägledning för lärare och studenter</i>	13	FRÖYDIS HERTZBERG Institute for teacher education and school research, University of Oslo.	
SARA SANTESSON Institutionen för kommunikation och medier, Lunds universitet		HERTZBERG – BILDSPEL	
Bokutgivning som en del av en projektkurs	18	Teaching, Writing, Mentoring, Publishing	37
JUREK PYRKO Energivetenskaper, LU-LTH		<i>Editorial Pedagogy and Multimodal Composition</i>	
		CHERYL BALL New media studies, Illinois State University	
		BALL – BILDSPEL	
		A Library treasure hunt	47
		<i>– an alternative route to introduce the new university student to the library</i>	
		KRISTINA HOLMIN VERDOZZI, CAJSA ANDERSSON & NINA REISTAD Fysik- och astronomibiblioteket & Avdelningen för Atomfysik, Lunds universitet	

Adding an evidence-based context to conservation biology courses	48	Doctoral students' attitude to continue an academic career after completed doctoral studies	62
LARS B. PETERSSON Naturvetenskapliga fakulteten, Lunds universitet		LILL BERGENZAUN, KRISTINA ARESKOUG JOSEFSSON, SARA LUNDQVIST, SOFIA FAHLVIK SVENSSON, PERNILLA PETERSON & ÅSA LINDBERG-SAND	
Att bedöma studenter i klinik	49	E-boken som pedagogisk resurs	63
ULRIKA HELGASON Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi, IKVL		ANDREAS JOSEFSSON & ÅSA FORSBERG Centre for Educational Development / Universitetsbiblioteket, Lunds universitet	
Att lära lärare använda e-böcker	50	Filmede anatomigenomgångar på termin 2, läkarprogrammet	64
ELLEN FALL Samhällsvetenskapliga fakultetens bibliotek, Lunds universitet		<i>– ett interaktivt verktyg för instudering och examination</i>	
FALL – BILDSPEL		MARCUS GRANMO Neuronano Research Center, Experimentell Medicinsk Vetenskap	
Att lära mänskliga rättigheter <i>– ämnesdidaktiska utmaningar</i>	58	GRANMO - BILDSPEL	
BJÖRN BADERSTEN & CHRISTINA JOHNSON Statsvetenskapliga institutionen / Raoul Wallenberg Institutet, Lunds universitet		Forskningsanknytning i lärarutbildningen ur ett forskarperspektiv	74
Att utveckla kommunikation som professionellt verktyg <i>– ett sätt att möjliggöra likvärdighet</i>	59	CHRISTEL PERSSON Sektionen för lärande och miljö, Högskolan Kristianstad	
STEN ERICI & CHRISTINA DRAVINS MedCul / Institutionen för logopedi och foniatri, Lunds universitet		Glädjeämnen och dilemman <i>– lärare vid LU beskriver sin vardag</i>	75
Bokutgivning som en del av en kurs	60	GUNILLA AMNÉR, BJÖRN BADERSTEN & PETER SVENSSON MedCUL / Statsvetenskap / Företagsekonomi, Lunds universitet	
JUREK PYRKO Energivetenskaper, LU-LTH		Hur kan vi ta reda på vad som förväntas av våra nyutexaminerade studenter i arbetslivet?	76
Den skuggande läroplanen <i>– integrerad kommunikationsträning i den geologiska kandidatutbildningen</i>	61	GUDRUN EDGREN, TOMMY ERIKSSON Medicinska fakulteten, MedCUL / Institutionen för laboratoriemedicin Lunds universitet	
LENA ADRIELSSON, HELENA ALEXANDERSON, HELENA L. FILIPSSON, MATS RUNDGREN, BRITTA SMÅNGS Geologiska institutionen / Geobiblioteket, Lunds universitet			

Including everyone and boring no one – <i>on the advantages and challenges of teaching interdisciplinary courses</i>	77	Naturvetarstudenter tränar sin kommunikativa kompetens	84
PETER BENGTSEN Department of Arts and Cultural Sciences, Division of Art History and Visual Studies, Lund University		SUSANNE PELGER & SARA SANTESSON Naturvetenskapliga fakulteten / Institutionen för kommunikation och medier, Lunds universitet	
Konsensusteknik i undervisning och utbildningsplanering: 'Nominal Group Technique'	78	Skrivande, musikalisk praktik och konstnärlig kunskapsbildning	92
GUDRUN EDGREN / GUNILLA AMNÉR Medicinska fakultetens centrum för undervisning och lärande		KARIN JOHANSSON / HANS HELLSTEN / SARA WILÉN Musikhögskolan i Malmö	
Kreativa och konstnärligt inspirerade metoder för reflektionsarbete i skrift och tanke – <i>konsten att skriva ett självständigt arbete¹</i>	79	Stava rätt med Stava Rex	104
ANNA HOUMANN & EVA SÆTHER Läraryrket vid Musikhögskolan i Malmö		– <i>bibliotekens stöd till studenter med läs- och skrivsvårigheter</i>	
'Learning by doing' – <i>use of 'laboratories' in teaching management courses</i>	80	MARIA BJÖRKLUND, BODIL ENOKSSON, ÅSA FORSBERG, KJELL HELMEBO, LARS-OLOF IVARSSON, GABRIELLA JOHANSSON, VLADIMIR KOSJERINA, MARIA LÅNGH & SARA RONDAHL	
MARIANNE JAHRE, HETTY VAN DOORN & JOHANNA LEONARD Industrial Management and Logistics, Division of Engineering Logistics, LU / Everywhere Humanitarian Response and Logistics Services / Business and Economics, LU		Studentarbeten utan plagiat	105
Lecturers, librarians and students in collaboration – <i>A way of achieving complex educational goals in information literacy in three programmes at Lund University</i>	82	– <i>erfarenhetsutbyte kring hur vi arbetar med att stödja våra studenters självständiga skrivande</i>	
CAJSA ANDERSSON, NINA REISTAD & KRISTINA HOLMIN VERDOZZI The Physics and Astronomy Library / The Division of Atomic Physics, Lund University		LENA LANDGREN & MARIA LINDENMO Universitetsbiblioteket / Samhällsvetenskapliga fakultetens bibliotek, Lunds universitet	
Lärare skriver – <i>för att förbättra lärande och undervisning</i>	83	Studenters texter avslöjar både skrivfärdighet och förståelse	106
ANDERS SONESSON & GUUDRUN EDGREN MedCUL, Medicinska fakulteten, Lund universitet		SUSANNE PELGER Naturvetenskapliga fakulteten, Lunds universitet	
		Studentreflektion av egen insats efter skriftlig examination – <i>ett möjligt sätt att erhålla metakognition?</i>	113
		INGALILL LARSSON & FREDRIK OFFERLIND Institution Hälsa, Vård och Samhälle, sjukgymnastik, Medicinska fakulteten, Lunds iniversitet	

The public PhD defence in Sweden – <i>white smoke signals out of the secret committee room</i> ANDERS AHLBERG Genombrottet LTH	114
Utveckling av forskarutbildningskurser – <i>från individuellt läsande mot ett problembaserat lärande</i> MATS OHLIN Inst. för immunteknologi, LTH, Lunds universitet	115
Utvärdering av forskarutbildningen – <i>perspektiv från doktorander, handledare och doktorsalumni</i> OLA HOLMSTRÖM Utvärderingsavdelningen, Lunds universitet	116
Vad kan man när man kan skriva? – <i>Om metatexter som synliggör kompetens</i> SARA SANTESSON Institutionen för kommunikation och medier, Lunds universitet	117
Vem bär ansvaret för att öka studenternas förståelse för vad som krävs av en skriven rapport på högskola/universitet? CHARLOTTE SJÖDELL, BERTIL I NILSSON & MATS JOHNSON Institutionen för designvetenskaper / Institutionen för teknisk ekonomi och logistik, Lunds universitet	118
Våra studenter kan inte skriva - (h)eller? MARTIN MALMSTRÖM Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet	130
Writing across the curriculum: <i>A course development project in English written proficiency</i> SATU MANNINEN & CECILIA WADSÖ-LECAROS Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet	131

BILAGOR

Utvecklingskonferens 13 – <i>utvärdering och samlade erfarenheter</i> ANDREAS JOSEFSON CED	133
Deltagare	137

FÖRORD

ÅSA LINDBERG-SAND

Centre for Educational Development

Lunds universitet genomför sedan 2007 vartannat år en universitetsgemensam högskolepedagogisk utvecklingskonferens. Konferensen hålls som ett samarrangemang mellan Centre for Educational Development (CED) och någon av fakulteterna. Den 24 oktober var naturvetenskapliga fakulteten värd för utvecklingskonferens 2013. Då samlades mer än 150 deltagare för att ta del av 40-talet bidrag och två mycket intressanta keynotes.

En konferens av det här slaget skapar möjlighet för lärare och andra inom universitetet, med intresse och engagemang i pedagogiska utvecklingsfrågor, att dela kunskap och erfarenheter på samtliga nivåer - från grundnivå till forskarnivå, från enskilda kursmoment till hela program. Universitetet bidrar på så sätt med en gemensam arena för utveckling av det akademiska lärarskapet i linje med den växande rörelsen SoTL: The Scholarship of Teaching and Learning. En dag med möjligheter till dialog, inspiration och kritisk diskussion om lärande, undervisning och lärarskap! I år öppnade vi också konferensen för deltagare från Lärosäten Syd. Vi prövade också konceptet TeachMeet tillsammans med pedagogiska utvecklare och lärare från Lunds Kommun, vilket vi följde upp i ett särskilt arrangemang den 28 april 2014. På så sätt hoppas vi att bidra till gränsöverskridande pedagogisk utveckling.

Temat för årets konferens var: Skriva för att leva lära och lyckas! Det gick igen i många av presentationerna och i våra två mycket uppskattade keynotes av Frøydis Hertzberg från Oslo universitet och Cheryl Ball från Illinois State University. Från helt olika infallsvinklar visade de på betydelsen av att infoga olika slag av skrivande som integrerade aspekter både av individuella och kollektiva lärandeprocesser, även medierade genom olika typer av digitala redskap. När Lunds universitet nu närmar sig sitt 350-årsjubileum hoppas vi att innehållet i dessa proceedings kan visa på nya spännande vägar för utveckling av pedagogiken i en riktning som tillvaratar och utvecklar universitetets bästa sidor - den förening mellan djupt ämneskunnande samt kritiskt och kreativt tänkande som bör prägla både forskning och utbildning.

Jag vill som avslutning framföra ett stort tack till naturvetenskapliga fakulteten och den projektgrupp som gjorde konferensen möjlig!

Åsa Lindberg-Sand

ARTIKLAR



WRITING ACROSS THE CURRICULUM: A Course Development Project in English Written Proficiency¹

SATU MANNINEN & CECILIA WADSÖ LECAROS

Centre for Languages and Literature

1. Introduction

In this paper, we present a current course development project in academic writing in English. The goal is to create a Writing Across the Curriculum (WAC) programme for the English Unit in the Centre for Languages and Literature in Lund University with a clear line of progression from Level 1 to Level 3 and beyond. To reach this goal, we suggest that writing is taught both within designated writing courses, where students are introduced to the basics of academic writing as a generic, transferrable skill, and in subject-matter courses within the disciplines of English linguistics and English literature. The idea is to devise some of our subject-matter courses as writing-intensive courses, where students will be able to practice the use of writing as a tool for discovery and learning. The first step of our project, which is discussed in this paper, has been to redesign a writing course on Level 1 in order to form a solid basis for the WAC programme.

2. The Current Situation

Undergraduate studies in English in Lund University consist of one, two or three terms of full-time studies (Levels 1, 2 and 3; see Table 1). Each level contains a number of course modules of different scope and type. On Level 1, we need to cater for the needs of a large and heterogeneous student group, ranging from students who plan to take only one term of English in order to become more proficient in the English language, to students who plan to study English for three terms and who are interested in English Studies as an academic discipline. Therefore, on Level 1, students take mainly proficiency-oriented courses, whereas on Levels 2 and 3, specialized courses with a higher degree of theoretical perspectives within English linguistics and English literature are introduced. On Level 3, students

select either English linguistics or English literature, and their Bachelor's degree projects are written within one of these disciplines.

Level 1 (ENGA01)	Level 2 (ENGA21)	Level 3 (ENGL01)
Grammar & Translation	Grammar & Translation	Language Proficiency
Phonetics & Pronunciation	Written Proficiency 2	Literary Theory & Method / English Linguistics
Written Proficiency 1	Overview of Linguistics	Elective course
Literature	Overview of Literary History	Degree Project
Culture & History	Elective course	
Vocabulary	Vocabulary	

Table 1. English undergraduate courses.

In a recent investigation, Wadsö Lecaros (2012) has observed that, for a subject with such a strong focus on language and text, students in the English Unit write surprisingly little. Only a handful of undergraduate course modules uses structured writing assignments as part of the learning process and/or examination; this contradicts the significance paid to written expression in the learning outcomes of all three levels (Wadsö Lecaros, 2012, pp. 3-4). In fact, on Levels 1 and 2, a majority of the course modules are examined solely through final written exams. The traditional written exam is a more favoured examination format in the Centre for Languages and Literature than in the rest of the Joint Faculties of Humanities and Theology (Lund University Office of Evaluation, 2011, p. 46).

Most of the writing activities take place in the designated writing courses, i.e. in Written Proficiency 1, which will be discussed in detail below, in Written Proficiency 2, which is a combined literary analysis and writing course, and in the Bachelor's degree project course on Level 3. The other course modules that feature elements of writing are Literature on

¹) We would like to thank the audience in the Utvecklingskonferens 13 for their comments and questions. We would also like to thank Sara Håkansson and Ellen Turner from the English Unit for their comments on an earlier draft of this paper.

Level 1 where students write two short response papers, Overview of Linguistics on Level 2 which is examined through four written assignments, and the Literary Theory & Method and English Linguistics modules on Level 3. The elective courses on Levels 2 and 3 may include elements of text production, depending on each teacher's preferences. This means that, outside the designated writing courses, only one or two course modules per term feature any writing activities.

Written Proficiency 1 on Level 1, which is the starting point of our course development project, is a generic writing course, intended to help students meet the writing demands of university. Because the English Unit gets such a wide range of students, teachers have found the course a challenge to teach since it was first introduced a decade ago. The course has 80-100 students per term with very different abilities and needs: some students need basic remedial language instruction, while others need instruction with their research and/or writing skills. Although individualized teaching and supervision would be preferable, financial realities have hindered this. Therefore, for a number of years, the focus of the course was on the mechanics of writing, text structure, and avoidance of plagiarism: the aim was to teach students how to write, without requiring them to actually write much themselves, let alone an entire essay.

3. Reasons to Increase Students' Writing

The concept Writing Across the Curriculum was introduced in the US in the mid-1970s as a solution to problems associated with so-called first year composition classes, which were separate from the students' other courses and often had a remedial character, offering basic writing instruction to students who were deemed not to be writing well enough to meet the demands of university (Bazerman et al., 2005; Bean, 2011). The WAC approach stipulates that writing cannot be taught – or learned – in a short period of time, such as one term, unless the skills taught in the writing courses are applied consistently in the students' other courses. Likewise, it is argued that students learn to write in their specific disciplines only if writing is made part of their subject-matter courses as well. Another key idea in the WAC philosophy is that writing must not only be viewed as a tool for examination, but that it should also be seen as a tool for clarifying thinking, drafting ideas and constructing knowledge – that is, as part of the learning process (Bazerman et al., 2005; Young, 2006).

The intrinsic link between writing and learning (Emig, 1994) motivates the inclusion of writing assignments in subject-matter courses. Especially in subjects where students have few teaching hours, an increased engagement with the subject through writing can be beneficial for their learning. English full-time students receive four to eight hours of teaching per week, and course evaluations show that many students spend less than the expected 40 hours per week on their studies. Faculty estimates confirm this picture: full-time students of languages and literature spend an average of 27 hours per week on their studies (Lund University Office of Evaluation, 2011, p. 20). Apart from the subject-related benefits of increasing students' engagement with their studies, students need proper training also in so-called graduate attributes (Barrie, 2006); the importance of the kind of processing of

knowledge and understanding that they will be expected to master in their post-university lives should not be underestimated.

A possible teacher objection to embracing a writing-in-the-disciplines approach is that marking is too time-consuming. In order to establish writing-intensive courses, it is therefore essential to move away from the view of writing as an end-product that must be marked and assessed in every detail. Instead, we propose that feedback practices should be aligned with the purpose of each specific writing task. To make this possible, we have introduced rubrics (i.e. documents where grading criteria are specified) in our writing courses on different levels. Rubrics can be used as a way of clarifying expectations and focus (Suskie, 2009, p. 239) and thereby guide writer, peer reviewer, and assessor alike throughout the writing process (Lindblom-Ylänne et al., 2006).

4. The First Step towards a WAC Programme

The instigator of our course development project has been a perceived lack of direction and progression on the writing courses in the English Unit. We have also felt that, on Level 3, teachers have had to spend too much time on the basics of writing, instead of being able to focus on the research that should form the foundation of students' Bachelor's degree projects. Our point of departure has therefore been that, on an introductory writing course such as Written Proficiency 1, students must have an opportunity not only to learn about writing but also to practise writing, and to receive feedback on the texts they produce. Therefore, instead of doing isolated tasks and learning bits and pieces of information that are not part of any larger whole, students now produce a full expository essay.

To be able to offer a course where 80-100 students write a supervised essay that meets a set of clearly defined criteria, without increasing the costs of the course or the workload to teachers excessively, we have introduced the use of a web-based teaching platform (which, until the end of 2013, was MyCompLab provided by Pearson Education). The advantage with a platform is that it allows many of the problems that Level 1 students may have with their English and with some basic research and writing skills to be addressed automatically. At the beginning of the course, the students take a diagnostic test that we have set so that it measures the expected language, research and writing skills of Level 1 students of English in Sweden. The system analyses the results and assigns each student a set of exercises from a pool of exercises available on the platform. Each student gets a slightly different set of exercises and is thus able to focus on exactly those areas where s/he needs practice. Students work on the exercises on their own, and receive immediate automatic feedback via the platform. While these activities are intended to improve students' knowledge and skills, they are also a way to increase students' engagement in their studies and help them take responsibility for their learning.

Because many issues with language and the mechanics of writing (e.g., paragraphing, identifying and using quotations and paraphrase) can be addressed automatically, teachers are able to focus on what should really constitute the main objectives of a writing course on Level 1, namely familiarizing students with the conventions of academic writing in English and enhancing their writing skills through process writing. The teaching for the course

consists of both classroom activities – there are currently four lectures and five workshops, some of which are taught by the library staff – and platform activities. In addition to the exercises, the platform activities include writing an expository essay in four instalments – starting with a preliminary essay plan and finishing with a final 2,000-word essay – receiving feedback on each instalment, and providing peer review comments on other students' work. Peer reviewing is yet another way to increase student engagement. Pedagogically, it teaches students to identify potential problem areas in their own work; research has also shown that especially writers at the lower proficiency levels tend to gain more by doing structured peer review exercises (Paulus, 1999; Lundstrom & Baker, 2009). With regard to progression, it is useful for students to come across peer reviewing already at this stage, as this activity is made use of also on the higher levels, culminating in a Ventilation Seminar where the students' Bachelor's degree projects are discussed.

Although a team of 4-5 teachers supervises 80-100 students per term and provides written feedback on four different pieces of work, the platform functionalities have enabled teachers to do this relatively fast. One reason is that teachers can make use of a pool of comments on the most common errors that students on Level 1 tend to make. When such repeated errors – such as agreement errors – can be addressed with a simple click of a mouse, teachers have more time to write individualized comments on more fundamental issues, such as problems with structuring the essay and argumentation.

Another factor that makes commenting fast is that the criteria for passing essays are clearly defined in a rubric. Rubrics help teachers decide what aspects in each instalment need commenting, so that the final version will meet the criteria for a passing essay. In other words, teachers need not comment on the same aspects in every instalment, and they will not be tempted to spend any time on issues that students on Level 1 are not yet required to master. The rubric also clarifies for students, during the actual writing process, what they will need to address at each stage and what criteria the final essay will need to meet, which in turn encourages them to edit and proof-read their own text more carefully. Yet another advantage with using rubrics is that teachers of other courses can assume all students who have passed this course to have the same generic writing skills. It is easier for them to build on this on their courses, which is part of how one is able to achieve progression from Level 1 to Level 3 and beyond.

5. Experiences and Future Goals

The new design for Written Proficiency 1 has been in operation for three terms, and there are encouraging results suggesting that the design is working. First, teachers on Levels 2 and 3 have noticed an improvement in students' generic writing skills. Instead of having to discuss basic issues regarding language and the mechanics of writing, they have been able to proceed almost directly to the subject-specific features of writing within the disciplines. Supervisors of Bachelor's degree projects have also reported that they have been able to focus more on the research that students do.

Secondly, students have reported that they appreciate the individualized set of exercises and the possibility to target areas where they have problems, and that this has helped them

in their learning. Teachers have also noticed that students who have done the exercises assigned to them tend not to repeat the same mistakes in their essay drafts; such students show gradual progression and their final essays clearly meet the criteria for passing essays. However, there are also students who have been critical of the workload. The expected average workload is eight hours a week; the log shows that an average student spends less than two hours a week on the exercises. This leaves (more than) six hours a week for the teaching, essay writing and peer review activities, which seems reasonable for a course that is worth five university credits and is scheduled to last 16 weeks. Another problem is that, as the design of the course differs considerably from the design of other courses in the English Unit, many students have found it difficult to plan for continuous work; many have also struggled with the realisation that, instead of intense last-minute studying, they need to be active and perform at an acceptable level throughout the entire duration of the course.

Thirdly, we have seen that it is possible to provide supervision and individualized feedback on students' writing, even with a group of 80-100 students, without increasing the costs or the workload to the teachers involved excessively. The platform has also enabled teachers to keep a close eye on individual students' activities, to be able to identify students who do not seem to be sufficiently engaged with their learning and are thus in danger of not being able to finish on time. Yet another advantage is that, if a student keeps making the same mistakes in consecutive drafts, teachers can see if the student has attempted to address the problem, by doing the relevant exercises. This guides the teacher in deciding what kind of help and feedback are required. In short, a process-oriented writing approach in combination with a teaching platform enables teachers to better identify students who may be struggling with their studies, and decide on a plan of action that is tailor-made to each student's situation, so that the students are able to finish on time.

Although adopting a web-based teaching platform has been a gigantic step forward and web-based teaching is definitely something we will pursue in the future, we have, during these past terms, also become increasingly aware of the types of problems that can come with the package. Our experience, after a number of serious functionality issues, is that commercial companies cannot always be trusted to quickly solve problems that their products may have. The products themselves are also sometimes not as flexible as one would need them to be. We also strongly feel that, in an institution as big as Lund University, one should not need to rely on products provided by commercial companies. Instead, there should be interest in producing both a carefully planned writing programme and an accompanying writing platform that are tailor-made to the needs of Lund University, and are flexible enough to be used in the various faculties, to benefit its staff and students. Although the next step in our quest to create a WAC programme for the English Unit is to identify subject-specific courses that can be devised as writing-intensive courses that complement the generic writing courses such as Written Proficiency 1, a possible future step is to lay the foundations for a wider programme that would benefit Lund University as a whole.

References

- BARRIE, S. C. (2006). Understanding what we mean by the generic attributes of graduates. *Higher Education* 51: 215–241.
- BAZERMAN, C., LITTLE, J., BETHEL, L., CHAVKIN, T., FOUQUETTE, D. & GARUFIS, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. WAC Clearinghouse Reference Guides to Rhetoric and Composition. Retrieved from <http://wac.colostate.edu/books/>
- BEAN, J. C. (2011). *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. 2nd ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- EMIG, J. (1994). Writing as a mode of learning. In C. Bazerman & D. R. Russell (Eds.), *Landmark essays on writing across the curriculum* (pp. 89-96). Davis, CA: Hamagoras Press.
- LANGER, J. & APPLEBEE, A. (2007). *How writing shapes thinking. A study of teaching and learning*. WAC Clearinghouse Landmark Publications. Retrieved from http://wac.colostate.edu/books/langer_applebee/
- LUND UNIVERSITY OFFICE OF EVALUATION. (2011). *Student- och lärarbarometern. Humaniora och Teologi*. (Report no. 2011:265). Retrieved from <http://www5.lu.se/anstaellid/undervisa/rapporter-och-barometrar/rapportserien-utvaerdering>
- LUNDSTROM, K. & BAKER, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18:1, 30-42.
- MCLEOD, S. H. (1989). Writing across the Curriculum: The Second Stage, and beyond. *College Composition and Communication*, 3, 337-343. doi:10.2307/357778
- PAULUS, T. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8:3, 265-289.
- PURDUE ONLINE WRITING LAB. (2013) *Writing across the curriculum programs*. Retrieved from <https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/671/02/>
- SPRÅK- OCH LITTERATURCENTRUM. (2007). Syllabus for ENGA01. Retrieved from <http://www.sol.lu.se/en/education/course-offerings/kurs/ENGA01/>
- . Syllabus for ENGA21. Retrieved from <http://www.sol.lu.se/en/education/course-offerings/kurs/ENGA21/>
- . Syllabus for ENKG01. Retrieved from <http://www.sol.lu.se/engelska/kursutbud/kurs/ENKG01/>
- SUSKIE, S. (2009). *Assessing student learning: A common sense guide*, 2nd Ed. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- WADSÖ LECAROS, C. (2012). Skriftlig framställning inom ämnet engelska. Pedagogical development plan written for *Högskolepedagogisk fortsättningskurs inom HT-området*, Centre for Educational Development, Lund University. Retrieved from <http://www.sol.lu.se/person/CeciliaWadsoLecaros>
- YOUNG, A. (2006). *Teaching writing across the curriculum*, 4th Ed. Upper Saddle River, N.J.: Pearson.

VAD KAN MAN NÄR MAN KAN SKRIVA? Om metarefleksioner som vägledning för lärare och studenter

SARA SANTESSON

”Studenterna som kommer till oss idag kan inte skriva”, menar många universitetslärare. Det man syftar på är inte bara språklig oförmåga, utan lika ofta bristande förtrogenhet med akademiska genrer. Studenter verkar helt enkelt osäkra på hur de förväntas skriva i akademiska sammanhang, och vi lärare behöver nya sätt att kommunicera våra förväntningar till studenterna. I den här artikeln beskrivs hur man kan tydliggöra de osynliga textnormerna genom att låta studenterna aktivt arbeta med bedömningskriterier i metarefleksioner.

Att skriva är en sammansatt förmåga. Det är svårt att i ord formulera vad en skicklig skribents kompetens består i, och därför också svårt att undervisa i skrivande. Ett problem vid bedömning av texter är att ofta både studenter och lärare har svårt att formulera vad som gör en bra text. Betydligt lättare är att tala om vad som gör en dålig text – att hitta felet brukar inte vara problemet. Erfarna lärare har i regel inga problem att betygsätta texter; genom många års textläsning inom ämnet har de en stor referensbank. Läraren besitter en tyst kunskap om vad som gör en text bra. Men hur invigs studenten i den tysta kunskapen? Studier av hur studenter lär sig att skriva (se t.ex. Blåsjö 2004 och Blücker 2010) visar att det är en lång process att socialiseras in i den akademiska skrivkulturen.

Hur överförs den tysta kunskapen till studenterna?

För vissa studenter är processen lättare. En del studenter har i viss mån redan den tysta kunskapen – det beror på deras bakgrund. Bernstein (1971) gjorde tidigt observationer om hur den sociokulturella uppväxtmiljön påverkar språket. Studenter som kommer från miljöer där det förs samtal om fenomen, principer och idéer, har lättare att förstå och anpassa sig till de språkliga krav som ställs på akademiska texter, bland annat att generalisera, teoretisera och relatera (jämför Biggs & Collis 1982). Studenter från andra miljöer har ett i detta avseende mindre utvecklat språk, vilket ger dem sämre förutsättningar att lyckas med det akademiska skrivandet.

I ideala fall utgör studietiden en möjlighet för alla studenter, oavsett bakgrund, att socialiseras in i en skrivkultur. Utbildningen innehåller då de tre faktorer som är avgörande för

skrivutvecklingen: goda exempel, eget skrivande och respons (Hoel 2010). Men verkligheten ser inte alltid ut så. Vi kan sällan erbjuda studenterna så många kontakttimmar som vi skulle önska. Kravet på studenter att på begränsad tid skaffa sig en utbildning som gör dem anställningsbara ger en i många fall splittrad utbildning med många ämnen inblandade men där varje ämne har begränsat med tid. Samtidigt har demokratiutvecklingen lett till att fler samhällsgrupper har tillgång till högre utbildning (Bergman m.fl. 2013). Vi har heterogena studentgrupper där de studenter som behärskar de osynliga normerna har ett stort försprång framför de som inte gör det. Skrivuppgifter som är otydligt formulerade och saknar uttalade bedömningskriterier kommer i sämsta fall bara att bekräfta skillnaden mellan dessa båda studentgrupper.

Den nya utbildningssituationen ställer större krav på läraren. O’Donovan m.fl. (2006) ser en utveckling över tid när det gäller studenternas möjligheter att lära sig skriva. Förr kunde studenterna lära sig skriva genom att pröva sig fram och få feedback från läraren, genom trial & error, genom att under lång tid absorbera lärarens tysta kunskap om vad som utgör en bra text. När universiteten inte längre kunde tillhandahålla nog lärartid för den här typen av insocialisering kom Bolognaprocessen med krav på tydliga lärandemål. Lärandemålen innebär att lärarnas tidigare tysta kunskap nu explicit görs för studenterna, men också att det erfarenhetsbaserade lärandet ersätts av en mer målriktad färdighetsträning.

Hur kan betygs-kriterier kompensera kontakttid?

Studenterna har idag, mer än någonsin, behov av att förstå vad som är en bra text. Med betygs- och bedömningskriterier kan vi hjälpa studenter från icke-akademiska miljöer att komma ikapp (Jönsson 2010). Tydliga bedömningskriterier kan alltså ses som ett sätt att kompensera för att dagens studenter får mindre lärartid och färre tillfällen att lära genom att pröva sig fram. Men att kommunicera bedömningskriterier är svårt. Ord är inte lika effektiva som erfarenheter när det gäller lärande. Det räcker inte att studenterna blir informerade om kriterierna, menar O’Donovan (2006); studenterna behöver aktivt arbeta med

dem för att förstå dem. Ett exempel på hur fruktbart det kan vara att inlemma studenter i lärares kunskapsgemenskap visar Cronqvist (2013), som ser en ökad förståelse av bedömningskriterier hos studenter som i en ”tentaverkstad” får prova att betygssätta tidigare studenters tentasvar.

Metarefleksioner – studentens självbedömning

Att skriva en akademisk text kräver, förutom språkbehärskning, både genrekunskap och medvetenhet. Det jag vill slå ett slag för är det senare, medvetenheten. Eftersom all universitetsutbildning ska vila på vetenskaplig grund kan vi inte nöja oss med att studenter skriver bra texter för att de har utvecklat en ”känsla” för genren. Vi måste försäkra oss om att studenterna vet vad de gör och varför, så att resultatet av en skrivkurs inte begränsas till ett antal produkter utan består av en kunskap som kan reproduceras och förmedlas vidare. Vi ska generera skribenter – inte texter!

I min undervisning brukar jag, för att uppmuntra ett medvetet förhållningssätt till skrivande och texter, uppmana studenterna att skriva metarefleksioner, vilket kan liknas vid arbetsanalyser. Studenterna ska, förutom en text, skriva en kommentar till sin egen text och där redogöra för vilka medvetna val som ligger till grund för textens utformning. Uppgiften metarefleksion kan vara öppet formulerad, men om den ska fungera som ett stöd i skrivandet är det bättre att låta den bestå av ett antal frågor, kopplade till bedömningskriterierna.

Studenterna arbetar med metarefleksionens frågor parallellt med sitt skrivande. Frågorna gör bedömningskriterierna transparenta och kan därmed fungera som ett stöd i tanke- och skrivprocessen. Det är just under själva skrivprocessen som skribenten är som mest mottaglig för mallar och verktyg (Hoel 2010), och därför är det viktigt att metarefleksionen skrivs under, inte efter, arbetet med texten.

Ett exempel: metarefleksion till debattartikel

Här följer ett exempel på hur metarefleksioner kan användas i undervisningen, närmare bestämt i en delkurs på kandidatprogrammet i strategisk kommunikation. Där ska studenterna skriva en debattartikel på temat varumärken och en metarefleksion till sin egen text. Uppgiften avser att examinera två av kursmålen på kursen, nämligen att studenten ska ”visa förmåga att kritiskt och självständigt kunna analysera och reflektera över organisationers varumärkesarbete” samt ”kunna granska, diskutera och opponera på akademiska arbeten med text och språk i fokus”. Det gäller således att argumentera, jämföra och värdera företeelser som rör varumärken, något som kräver en fördjupad förståelse av ämnet, enligt Biggs & Collis modell (1982) för att bedöma kunskapsnivå. Lärarlaget enades i förväg om följande Bedömningskriterier:

1. Ämnet ska vara väl avgränsat och relevant i förhållande till kursinnehållet.
2. Texten ska vara retoriskt utformad med användning av både logos, ethos och pathos.
3. Språket ska vara korrekt, klart och anpassat till kommunikationssituationen.

Till studenterna formulerades uppgiften för tydlighetens skull som två uppgifter som skulle göras samtidigt¹. Som synes korresponderar den första frågan till kriterium 1, fråga 2-3 till kriterium 2 och fråga 4 till kriterium 3. Den sista frågan avser att stimulera studenternas arbete med kamratrespons.

Debattartikel (skriftlig uppgift)

Skriv en debattartikel där du argumenterar för eller emot en fråga som Naomi Klein diskuterar i No Logo. Artikeln ska ha en tydligt uttryckt tes och en stark, hållbar, argumentation som baseras på både logos, ethos och pathos. Ämnet ska vara väl avgränsat så att det är möjligt att behandla inom ramen för tre sidor.

En av de största utmaningarna med uppgiften är att väcka intresse för frågan och få den att upplevas som relevant. Kontext: Textens tänkta placering är debattsidan i en större dagstidning.

Metarefleksion (skriftlig uppgift)

Till debattartikeln ska bifogas en metarefleksion där du besvarar och visar att du reflekterat kring följande frågor:

1. Varför är frågan du valt relevant för den här kursen? Hur har du valt att avgränsa frågan och varför har du gjort detta val?
2. Vilka retoriska strategier använder du för att väcka läsarens intresse?
3. Hur ser balansen ut mellan logos, ethos och pathos i din text? Motivera varför!
4. Hur har du arbetat med textens språkdräkt?
5. Hur har du använt dig av kamratresponsen i din text?

Studenternas svar

Vi ska i det följande se närmare på hur studenterna svarar på frågorna. Jag utgår för varje fråga från en och samma students svar, men beskriver även hur andra studenter har svarat och diskuterar kring detta.

1. Varför är frågan du valt relevant för den här kursen? Hur har du valt att avgränsa frågan och varför har du gjort detta val?

”Jag valde frågan om oetiska arbetsvillkor i producentledet därför att det är en högst aktuell fråga i debatten om mänskliga rättigheter och mänskligt värde likväl har den ett historiskt arv. Frågan är aktuell i denna kurs eftersom varumärkesarbete idag handlar om att marknadsföra en idé om en produkt eller ett varumärke och inte själva produkten. Det skapas en tro på att produktionsledet kan göras osynligt medan jag menar att det skapas problem i och med det transparens kring varumärken som har växt i och med alla sociala och digitala medier. Jag har valt att avgränsa min tes till att varumär-

1) En tredje uppgift ingick också: att studenterna skulle ge och få respons på varandras artiklar vid ett gruppmöte. Den uppgiften beskrivs inte här.

ken måste ta sitt ansvar. Ett stort ansvar ligger självklart hos konsumenten också men det blir en alldeles för stor fråga att dra i när vi måste begränsa oss. Jag tycker frågan är relevant ur många synpunkter men det blir speciellt intressant att titta på när vi har olika varumärkesstrategier med oss i ryggen.” (Knappe 2013)

Studenten visar här att frågan är aktuell ur ett samhällsperspektiv, att hon begränsat ämnet till att enbart belysa en aspekt och att frågan är relevant utifrån kursinnehållet. En del studenter motiverar sitt ämnesval utifrån vad de personligen tycker är intressant eller viktigt, men lyckas inte på samma sätt koppla det till kursinnehållet.

2. Vilka retoriska strategier använder du för att väcka läsarens intresse?

”Jag har använt mig av ett antal retoriska stilfigurer, bland annat genom pleonasm där jag har använt flera synonymer för samma uttryck för att förstärka och ge eftertryck. För att få samma typ av effekt har jag använt mig av anaforer vilket innebär att ett ord repeteras flera gånger i början av flera meningar. Jag har också ett ganska stort antal retoriska frågor i min artikel för att skapa en medvetenhet hos läsaren samtidigt som jag vill understryka och göra min ståndpunkt tydlig genom mina frågor. I min avslutning använder jag mig av en metafor genom att skriva om en fackla som måste bäras för att starta utvecklingståget mot bättre produktionsansvar. Detta för att läsaren ska få en bildlig förståelse av vad jag menar.” (Knappe 2013)

Om man ställer studenternas svar i relation till Biggs & Collis (1982), kan svaren utgöra en tydlig indikering på studenternas kunskapsnivå. Exemplet ovan visar inte bara att studenten är förtrogen med en rad retoriska begrepp, utan också att hon kan tillämpa sina kunskaper i ett bestämt syfte. Det finns å andra sidan också studenter som utan grund uppger att de använder t.ex. en retorisk disposition eller diverse namngivna stilfigurer. De är då förvisso bekanta med retoriska begrepp, men lyckas inte tillämpa dem, vilket tyder på en lägre kunskapsnivå.

3. Hur ser balansen ut mellan logos, ethos och pathos i din text? Motivera varför.

”Jag har försökt få en fin avvägning mellan retorikens tre grundstenar med mest fokus på pathos då mitt mål är att locka till läsning samt att övertyga läsaren genom känslor. Logos har främst används i mina två första argument. Det logiska och den information som presenteras försöker jag styrka genom ethos genom att bland annat visa på vad författare och forskare har skrivit om. Pathos används i alla tre argument men är starkast i det sista argumentet som även är artikelns starkaste argument och där jag tror att läsaren blir påverkad på riktigt. Jag tar hjälp av en rad exempel från Kleins bok för att stärka mina tankar kring hemska arbetsvillkor i tredje världen.” (Knappe 2013)

Frågan används för att påminna studenterna om att en trovärdig och övertygande debattartikel ska innehålla inslag både ethos, logos och pathos. Svaret ovan visar att skribenten har förstått vad begreppen står för (även om texthänvisningarna med fördel skulle kunna förtydligas). I de fall det finns brister i förståelsen blir dessa synliga när studenterna ska kommentera och motivera sitt eget bruk, som t.ex. när en annan student uppger att ”fakta används för att stärka logos”. En sådan formulering visar på en viss begreppsförvirring.

Studentens svar ovan visar inte bara på begreppsförståelse utan också att studenten väljer att retoriskt disponera innehållet enligt den modell som förespråkas i kurslitteraturen.

4. Hur har du arbetat med textens språkdräkt?

”Den debattartikel jag har skrivit har en personlig stil och skribenten är synlig genom hela texten genom användandet av pronomen i första person (jag). Det förekommer en och annan ofullständig mening men språkriktighetsboken menar att det är vanligt förekommande i argumenterande och mer informella texter där skribenten är synlig. Det ger mer eftertryck i vissa delar av texten för att väcka läsaren. Jag använder mig av aktiva verb för att göra texten mer levande. Exempelen i texten samt språket är anpassade efter den tänka målgruppen (läsare av svensk dagspress) till. Det akademiska språket har fått stå vid sidan för ett mer lätthanterligt och personligt språkbruk dock med formell ton. Disponeringen påminner dock om den akademiska texten med en tydlig inledning, bakgrund, innehåll och avslutning.” (Knappe 2013)

Av citatet ovan kan man utläsa kännedom om olika stilar och deras karaktäristika. Återigen blir svaret en indikator på studenternas kunskapsdjup. Ett exempel på lägre kunskapsnivå finns hos en annan student som hävdar att konnektiver används i den egna texten för att göra den logisk. När detta saknar belägg eller studenten inte pekar ut var i texten det förekommer så visar svaret att studenten ifråga visserligen har lärt sig det faktum att [konnektiver = ord som visar logiska samband] men att förmågan saknas att relatera kunskapen till en text.

Svaren kan också visa i hur hög utsträckning studenterna har lyckats göra en bedömning av kommunikationssituationen. Studenter som skriver att de har valt att använda sig av en talspråklig eller informell stil, kan ha rätt i analysen av sin egen text, men visar samtidigt att de inte bedömt den i förhållande till den givna kontexten. Exemplet ovan visar att studenten strävat efter att anpassa sitt språkbruk till den givna kontexten och att hon också beträffande något språkval har stöd i kurslitteraturen.

5. Hur har du använt dig av kamratresponsen i din text?

”Den respons jag mottog under peer-review seminariet har jag anammat genom att strukturera och tydliggöra min tes. Den uppfattades innan som ottydlig då det inte riktigt framgick i texten vad som var min tes. Jag har även kortat ner den inledande delen samt bakgrunden och skapat tydligare styckesindelning för dessa delar. Jag har försökt göra den avslutade delen mer tydlig och övertygande genom att ta bort ord som kan framstå som tveksamma. I avslutningen är jag nu mycket tydlig med min ståndpunkt. Jag har även jobbat med att inte skriva så långa meningar i min text.” (Knappe 2013)

Den här frågan skiljer sig från de andra eftersom den inte i första hand ställs för att kommunicera bedömningskriterier eller utgöra bedömningsunderlag. Frågan är i stället tänkt som ett incitament för studenterna att delta i responsgruppsmötet, vilket är viktigt för deras skrivutveckling (se t.ex. Pelger & Santesson 2012 om responsmöten som resurs i skrivutvecklingen). Studenter som har deltagit i responsmötet kan utan problem svara på frågan. Genom att besvara frågan uppmuntras de att reflektera över och värdera den respons de fått.

Utvärdering

Den frågestyrda metareflectionen var ett försök från min sida att kommunicera bedömningskriterierna till studenterna. Resultatet kan utläsas av dels i vilken utsträckning studenterna har besvarat frågorna, dels i hur hög grad debattartiklarna uppfyller kraven för godkänt.

Samtliga studenter har besvarat frågorna, mer eller mindre utförligt, och på ett mer eller mindre kunnigt och relevant sätt. Detta var förstås förväntat eftersom metareflectionen var en obligatorisk uppgift, men det visar icke desto mindre att studenterna i någon utsträckning har reflekterat över aspekterna ämnesval, retoriska strategier och språk, samt att de diskuterat detta med kurskamrater. Höjde detta kvaliteten i deras debattartiklar? Det kan jag inte säkert veta, men jag kan konstatera att studenterna förstod vad som förväntades av dem. 79 av 80 inlämnade debattartiklar uppfyllde kraven för godkänt. Detta trots att bara en handfull studenter under skrivandet bad läraren om klargöranden av instruktionen. (Klargörandena gällde ämnesval, hur man formulerar en tes, huruvida man skulle referera till källor samt om form eller innehåll skulle bedömas.) Vad är då vinsten med att studenterna kommenterar sitt eget skrivande i förhållande till betygskriterierna?

För läraren finns det otvivelaktigt fördelar. Metareflectionen kan visserligen på inget vis ersätta lärarens bedömning – det är vanligt att studenter både över- och undervärderar sin egen text – men den ger ett bra bedömningsunderlag eftersom den indikerar studenternas kunskapsnivå. Den kan också hjälpa läraren att höja sig över det subjektiva intryck en text ger; det är ofrånkomligt att vissa egenskaper hos en text bedöms olika av olika lärare. En personlig stil kan av en lärare uppfattas som retorisk och ethosstärkande medan någon annan kan se den som ett brott mot genrekonventionen. På samma sätt kan t.ex. en metafor uppfattas som pedagogisk – eller oseriös. Metareflectionen visar om en egenskap i texten är resultatet av ett medvetet val och ger därigenom vägledning i bedömningen.

För studenten är det förstås en fördel att veta vad som bedöms. Det ökar rättssäkerheten och underlättar för studenter från icke-akademiska miljöer att förstå genrekraven. Forskning om skrivutveckling (se t.ex. Hoel 2010) visar också att det är under själva skrivprocessen (inte före eller efter) som skribenten är som mest receptiv för inspiration, respons etc. Det borde då vara till hjälp för skribenten att under skrivandet, utifrån frågorna, se sin egen text ur ett bedömarperspektiv. Eftersom all universitetsutbildning ska vila på vetenskaplig grund är det också viktigt att studenten har ett medvetet förhållningssätt till sitt skrivande och inte utgår från en ”känsla” för hur en text ska se ut. Om man vet vad man gör, kan man också göra om det.

Metareflectioner som vägledning för lärare och studenter i alla ämnen

Har metareflectioner om skrivande någon plats också i andra ämnen än de rent kommunikations-inriktade? Jag hävdar att de har det eftersom kommunikationsfärdigheter är något som studenterna ska utveckla inom alla ämnen. En akademisk examen är ett intyg inte bara på att man har kunskaper inom ett område, utan också att man kan förmedla dem, oavsett

om ens ämne är kemi, statsvetenskap, filosofi eller företagsekonomi. Vi bör alltså arbeta med skrivutveckling i alla ämnen, och vi bör göra det på vetenskaplig grund.

Metareflectioner kan vara en väg. Vilka frågor som ska besvaras i metareflectionen varierar förstås beroende av kurs, typ av uppgift och nivå i utbildningssystemet. För grundkursstudenten som skriver ett referat kan det vara relevant att ställa en fråga om genreformalia, exempelvis: ”Hur tydliggör du i texten skillnaden mellan dina och artikelförfattarens åsikter?”. På kandidatnivå kan det i stället vara relevant att fråga ”På vilket sätt anlägger du i texten etiska aspekter på ditt ämne?”, vilket kan utmana studenten att utveckla sitt förhållningssätt till ämnet. Det viktiga är att frågorna som metareflectionen ska besvara korresponderar med textens bedömningskriterier.

Jönsson (2010) understryker vikten av transparenta bedömningskriterier eftersom examinationen i så hög utsträckning styr studenternas lärande. O'Donovan m.fl. (2006) går ett steg längre och visar att det inte räcker med tydliga kriterier, utan att studenterna också måste använda dem för att fullt ut förstå dem. Genom att styra metareflectioner med frågor kan man hjälpa studenter att skriva medvetet och metodiskt, snarare än intuitivt. En metareflection som korresponderar med bedömningskriterierna kan få studenten att se sin text ur lärarens/bedömarens perspektiv och därmed få en ökad förståelse för vilka förväntningar som ställs på texten. Det är en väg att avmystifiera bedömningsprocessen och hjälpa studenterna att arbeta i rätt riktning med sitt skrivande.

Men den allra viktigaste aspekten är trots allt skrivandet som ett medel för att lära och reflektera. Studenter lägger mycket tid på examinationsuppgifter, och det är därför angeläget att examinationerna också blir lärtillfällen. Studenter som reflekterar över sitt skrivande, lär sig att skriva.

Referenser

- Bergman, L., Olsson, C. & Thurén, C. (2013). ”Studentens språkutveckling är högskolans ansvar”, *Universitetsläraren nr. 16*, 2013. Stockholm: SULF.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control. Theoretical studies towards a sociology of language*. Vol 1. London: Routledge.
- Biggs J.B. & Collis K.F. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy*. New York: Academic Press
- Blückert, A. (2010). *Juridiska – ett nytt språk?: En studie av juridikstudenters språkliga inskolning*. Nordiska språk, Uppsala universitet.
- Blåsjö, M. (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Stockholm: Studies in Scandinavian Philology. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Cronqvist, M. (2013). ”Salstentamen och lärande – en omöjlig ekvation? Några erfarenheter av en tentaverkstad” (opublicerat manuskript).
- Dysthe, O., Hertzberg, F & Hoel, T. Løkensgard (2011). *Skriva för att lära*. Lund: Studentlitteratur.

Hoel, T. L. (2010). *Skriva på universitet och högskolor. En bok för lärare och studenter*. Lund: Studentlitteratur.

Jönsson, A. (2010). "The use of transparency in the 'Interactive examination' for student teachers", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17:2, 183-197.

Knape, K. (2013). Svar på examinationsuppgiften Metareflexion på kursen SKOA83: Varumärkeskommunikation. Ingår i kandidatprogrammet i strategisk kommunikation vid Lunds universitet, Campus Helsingborg.

O'Donovan et al. (2006). "Staying the Distance: The Unfolding Story of Discovery and Development Through Long-Term Collaborative Research into Assessment", *Brookes eJournal of Learning and Teaching*. Vol 1:4.

Pelger, S. & Santesson, S. (2012). *Retorik för naturvetare. Skrivande som fördjupar lärandet*. Lund: Studentlitteratur.

BOKUTGIVNING SOM EN DEL AV EN PROJEKTKURS

Prof. JUREK PYRKO

Energivetenskaper, LU-LTH

Kursen Avancerad Energihushållning (7,5 hp, årskurs 4 eller 5) ges av Avd. för Energihushållning vid Inst. för Energivetenskaper. Kursen läses av teknologer från flera LTH program - Maskinteknik, Ekosystemteknik, Elektroteknik, Teknisk Fysik. Teknologerna genomför ett större självständigt projektarbete, alltid i koppling till företag och utvalda resurspersoner. Kursens tema väljs varje år beroende på aktuella problem inom energihushållningsområdet, ofta i koppling till forskningsprojekt genomförda vid avdelningen. Den för projektarbetet relevanta studie- och referenslitteraturen tas fram av teknologerna själva i samråd med handledarna och kontaktpersonerna på företagen. Kursen avslutas med seminarier där varje uppsats granskas kritiskt av två teknologopponenter. Därefter följer ett betygskollegium där handledare och teknologrepresentanter sätter gemensamt betyg på studenternas prestationer - rapporten, oppositionen och presentationen/försvaret. En obligatorisk muntlig tentamen avslutar hela kursen.

För att öka studenternas motivation och ge dem möjlighet att arbeta mot ett bestämt, konkret resultat formulerade jag från och med 1998 ett extra mål utöver de som beskrivits i kursplanen. Kursen planeras och genomförs som ett bokutgivningsprojekt. Redan från starten jobbar teknologerna och handledarna utifrån detta mål och utformar rapporterna som separata delar, eller kapitler, i en gemensam bok. För att undvika onödigt överlappning mellan och upprepningar i delkapitel ritar författarna gemensamt en "karta" över innehållet och diskuterar hur de olika delarna ska hänvisa till varandra.

Uppsatserna i utkastversion genomgår en peer-genomläsning med återkoppling på innehåll och form samt förslag på redaktionella ändringar i texten. Efter seminarierna går författarna igenom sina textutkast, inför de ändringar som föreslagits av teknologopponenterna, handledarna och kursdeltagarna och lämnar in slutversioner av sina manus till en avslutande redaktionell bearbetning. Illustrationer lämnas in i original med bästa möjliga upplösning. Manusets förslag med redaktionella sidor, förord och innehållsförteckning. Eventuella ändringar i texten konsulteras återigen med författarna.

En grafisk formgivare blir inkopplad för att arbeta med bokens form, layout och omslag. Boken trycks som en institutionspublikation i 300 exemplar och sprids bland involverade företag. Pliktexemplar skickas till de bibliotek som kontinuerligt samlar på all svensk publicering. Våra böcker finns tillgängliga för fjärlån via Kungliga biblioteket och Lunds Universitets bibliotek. Böckerna används alltid som kurslitteratur i våra kurser under påföljande 3-4 läsår, tills upplagan är slut.

Bokens utgivning finansieras med hjälp av sponsorer som ibland täcker hela kostnaden för utgivningen. I andra fall bekostas tryckningen genom försäljning av uppslag i boken där företag kan presentera sig för läsarna i en mer "reklamliknande" form.

Hittills har sju böcker publicerats mellan 1998 och 2011. I de flesta fall genomfördes projektet i nära samarbete med industriföretag och kommuner. Resultaten presenterades då också för industrirepresentanter och/eller politiker vid särskilda seminarier.

Under hösten 2013 genomfördes kursen med Smarta nät som tema med 26 kursdeltagare (författare). Ett manus till en bok bestående av 13 kapitler på över 430 sidor blev kursens slutresultat. I detta fall hade vi Kraftringen i Lund som samarbetspartner, uppdragsgivare och sponsor. Boken "Smart om smarta nät" kommer att publiceras under våren 2014 för att sedan utgöra en del av vår kurslitteratur.

Teknologernas utvärderingar efter dessa kurser bekräftar förväntningarna som fanns när idén utvecklades och infördes: att rapporterna publiceras i bokform ger verklighetsanknytning och höjer arbetets kvalitet. Det lyfts fram att kursen innehåller samtliga moment som ingår i ett examensarbete fast i en omfattning som motsvarar prestation för 7,5 hp på avancerad (A) nivå. Ju längre arbetet med projektet pågår desto mer påtagligt är målet med att åstadkomma en publiceringsbar text som ska ges ut i bokform och som därför bör vara i bra samspel och balans med bokens andra delar. Målet med att lämna in en uppsats för att bli godkänd på kursen är borta. "Målgruppen" och "läsaren" blir allt viktigare för författarna.

Samtidigt är alla inblandade mycket stolta över att få medverka i ett skapande av en ”riktig” bok. Känslan att få den i handen när den kommer från tryckeriet är ovärderlig. Det är lätt att förstå att den brukar användas som merit när teknologer söker anställning efter sina studier. Ännu roligare är när författarna ber om att få extra exemplar för att ge i present till sina familjer.

Publicerade böcker

Effekthushållning i byggnader - kunskapsläge och forskningsfront. Inst. för Värme- och Kraftteknik, LTH. Rapport LUTMDN/TMVK--3183--SE, 1998 (red. Jurek Pyrko och Corfitz Norén).

Energieffektivisering i Trelleborgs kommun. Inst. för Värme- och Kraftteknik, LTH. Rapport LUTMDN/TMVK--3187--SE, 1999 (red. Jurek Pyrko).

Energieffektivisering på Findus i Bjuv. Inst. för Värme- och Kraftteknik, LTH. Rapport LUTMDN/TMVK--3182--SE, 2000 (red. Jurek Pyrko).

Säkerhet och Sårbarhet i elsystem. Inst. för Energivetenskaper, LTH. Rapport LUTMDN/TMHP--05/3018--SE, 2005 (red. Johanna Nordström).

LNG i Sverige. Inst. för Energivetenskaper, LTH. Rapport ISBN 91-631-7922-9, 2006 (red. Mikael Näslund).

Visualisering av energianvändning. Inst. för Energivetenskaper, LTH. Rapport LUTMDN/TMHP--08/3036--SE, 2008 (red. Jurek Pyrko).

Energirådgivning till... Inst. för Energivetenskaper, LTH. Rapport LUTMDN/TMHP-12/3052-SE, 2012 (red. Jurek Pyrko).

FILMADE ANATOMIGENOMGÅNGAR PÅ LÄKARPROGRAMMET

– ett interaktivt verktyg för instudering och examination

MARCUS GRANMO

Neuronano Research Center, Experimentell Medicinsk Vetenskap, Terminsansvarig, termin 2 Läkarprogrammet, Lunds universitet

I ett fakultetsöverskridande projekt har anatomigenomgångar på läkarprogrammet filmats av journaliststudenter. De skapade filmklipp ger läkarstudenterna fria möjligheter till instudering och repetition över tiden. Journaliststudenterna å sin sida får öva kamerateknik samt klippning och redigering. Studenter hjälper studenter.

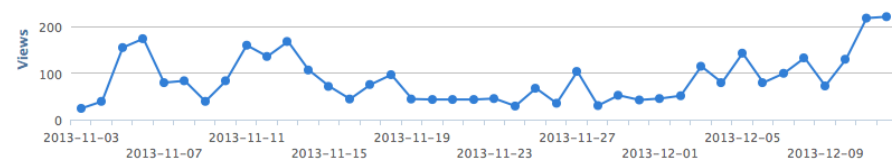
Kursen "Nervsystemet och rörelseapparaten" under termin 2 innehåller som namnet antyder både neurovetenskap samt en stor del av den grundläggande anatomi som finns under de första terminerna på läkarprogrammet. Detta innefattar en stor mängd anatomiska strukturer som skall läras in parallellt med studierna kring hjärnan och nervsystemet. Sedan många år bedrivs anatomigenomgångar kring olika temata, som t ex armen och benet, där en amanuens demonstrerar och berättar kring anatomiska modeller inför en liten grupp studenter. Dessa genomgångar är mycket uppskattade, men många studenter upplever dem stressande och att det är en stor kunskapsbörda att ta till sig vid varje tillfälle.

Genom att filma amanuensernas genomgångar skapas möjligheten att producera korta filmklipp kring specifika temata. Dessa klipp kan sedan göras tillgängliga för studenterna under kursens gång och på så sätt möjliggöra kontinuerlig instudering och repetition över tiden i den takt det passar den enskilde studenten. Det filmade materialet kommer på så vis att utgöra ett komplement till nuvarande amanuensgenomgångar. Förutom de uppenbara vinsterna för studenterna underlättar filmmaterialet synkronisering av de olika amanuensernas genomgångar för att säkerställa att alla studenter får samma information. Vidare kan nu amanuensgenomgångarna mer tydligt inrikta sig mot de funktionella aspekterna av anatomin då de basala byggstenarna med stöd av filmklipp inhämtats av studenterna på förhand. Dessutom ges möjligheten till alternativa, mer interaktiva former av examinering. I nuläget har studenterna en stationstentamen som är både tids- och resurskrävande; denna torde kunna kompletteras eller rentav ersättas med att till filmmaterialet ställa direkta frågor i helklass.

Förhoppningen är att denna typ av interaktiva verktyg kan vara aktuella även för andra terminer som innefattar anatomiundervisning samt ge fria möjligheter till repetition över

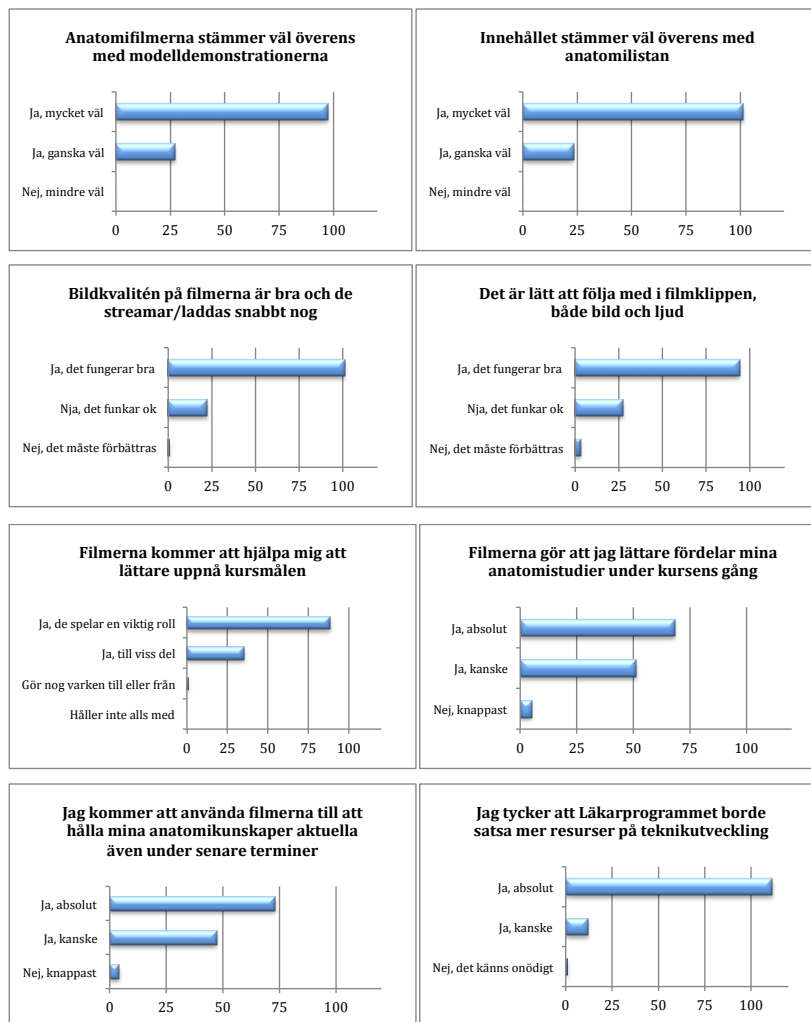
tiden och på så sätt minska risken att studenternas kunskaper förloras mellan de grundläggande och kliniska terminerna. Även repetition inför specifika kliniska moment medges av materialet.

Projektet startade under våren 2013 och utvärderades preliminärt av vårterminens studenter. Det kompletta materialet sjuades HT13 med fri tillgång för både studenter och lärarkår och en mer djuplodande utvärdering genomfördes under hösten. Denna syftade till att påvisa svagheter och förbättringsmöjligheter, identifiera hur materialet används av såväl studenter som lärare samt utvärdera hur materialet bör användas för att nå bästa resultat. Föredraget presenterade projektet i detalj, samt redovisade resultat från både studenternas och lärarkårens utvärderingar. Enligt utvärderingen är både studenter och lärare överlag mycket positiva till projektet. Lärarkåren uppskattade främst möjligheten att snabbt kunna stämma av nivån på kunskaperna studenterna förväntades nå. Kursens 125 studenter utnyttjade materialet i stor utsträckning - antalet visningar låg i medeltal på 50-100 filmklipp per dag med en tydlig ökning för kursveckor med tydligt anatomitema. Ett ytterligare tecken på studenternas intresse var att svarsfrekvensen på utvärderingsenkäten var nästan 100 % (123 av 125 studenter). Nedan följer användarstatistik samt resultaten från studenternas utvärdering:



Både studenter och lärare gavs genom utvärderingsenkäten även möjlighet till fria kommentarer och synpunkter om projektet, något som gav en flitig debatt. Flera konstruktiva idéer kom fram; bland dessa kan nämnas valbara textspår med strukturnamn, möjlighet att pausa

filmklippet med mellanslagstangenten samt önskan om att kunna spela flera/alla klipp i en följd. Dessa tankar bildar nu frön till framtida utveckling av materialet.



Projektet är en del av pågående utvecklingsarbete för att knyta närmare studenter och lärarkår. Genom att inkorporera digital teknik i undervisningen, speciellt integrering med mobila applikationer, kan vi som lärare möta studenterna på deras egen planhalva och därigenom fördjupa lärandeprocessen. Framtida planer innefattar förutom det som nämnts ovan bland annat att integrera filmmaterialet med den mobilapplikation som vi tidigare utvecklat för termin 2 i ett separat projekt.

ABSTRACTS

KEYNOTES

RUNDABORDSSAMTAL

POSTERS

PRESENTATIONER

WORKSHOPS

SKRIVING SOM MIDDEL TIL LÆRING AV FAGSTOFF

FRØYDIS HERTZBERG

Institutt?

Abstract

Hvordan kan skriving brukes underveis i læreprosessen og ikke bare for å presentere en ferdig fagtekst? Mesteparten av tekstene som kreves i høyere utdanning, er av typen presentasjonsskriving, men i skriveforskningen opererer en også med det som kalles tenkeskriving eller eksplorerende skriving. I dette foredraget er det tenkeskrivingen som står i fokus. Enkle tenkeskrivingsøvelser kan legges inn i ordinære forelesninger for å fremme læring. I motsetning til presentasjonstekstene, som skal leses kritisk og vurderes i henhold til normer for akademisk skriving, skal tenketekstene verken rettes eller vurderes formelt, men betraktes som et steg på veien til faglig forståelse eller som en idéfase til en senere presentasjonstekst. Slike kortskrivingsøvelser bidrar i tillegg til variasjon i undervisningen, blant annet fordi de stimulerer til samtaler studentene imellom.

Bruken av tenkeskrivingsøvelser bygger på et sosiokulturelt syn på læring og fokuserer på betydningen av språk som medierende redskap i læringsprosessen. I skrivesammenheng baserer pedagogikken seg på Writing Across the Curriculum-tradisjonen, en retning som er velkjent fra amerikanske universiteter. I sin forelesning vil FH gi konkrete eksempler på måter å aktivisere studentene på der og da, og hun vil diskutere noen premisser for at en slik pedagogikk skal kunne bli gjennomførbar for den vanlige universitetslærer.

Litteratur

Bean, J. C. 2001: *Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dysthe, O. og Hertzberg, F. 2006: "Skriv alt du vet om..." *Bruk av mikrooppgaver i undervisningen*. I Strømso m.fl. (red): *Når læring er det viktigste – Undervisning i høyere utdanning*, s. 177-194. Oslo: Cappelen Akademisk.

Dysthe, O. og Hertzberg, F. 2006: *Å bygge opp skrivekompetanse fra bachelor til doktorgrad*. I Dysthe, O. og Samara, A. (red.): *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå*, s. 123-144. Oslo: Abstrakt forlag,

Dysthe, O., F. Hertzberg, F. og Hoel, T.L. 2011: *Skriva för att lära*. Lund: Studentlitteratur.

Hertzberg, F. 2006: *Skrivekompetanse på tvers av fag*. I Elstad, E. og Turmo, A.: *Læringsstrategier – Søkelys på lærernes praksis*, s. 111-126. Oslo: Universitetsforlaget.

Young, A. 2006: *Teaching Writing Across the Curriculum*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.



UiO : **Institutt for lærerutdanning og skoleforskning**
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Frøydis Hertzberg
Utveklingskonferens 13, Lund 24.10.13

Skriving som middel til læring av fagstoff



UiO : **Institutt for lærerutdanning og skoleforskning**
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Mine grunner for å bruke kortskriving i undervisningen

- Først når jeg må forklare noe for andre, viser det seg hva jeg har forstått selv
- Skrivning hjelper til å sortere og fastholde tankene
- Jeg har lett for å legge beslag på altfor mye av taletiden i seminarrommet

Frøydis Hertzberg, Universitetet i
Oslo

2

Et nyttig skille:

Tenkeskriving



Presentasjonsskriving



Tenkeskriving

(eksplorerende skrivning, refleksjonsskriving...):

- Ingen formkrav
- Skrives for en selv eller for vennligsinnede mottakere
- Skal ikke vurderes formelt

Presentasjonsskriving

- Strenge krav til framstilling (sjanger, stil, noteapparat osv.), og kravene varierer med fagkulturen
- Skrives for en utenforstående
- Leses kritisk og skal vurderes formelt

Kan også ses på som start og ende på et forløp med mange stoppesteder:

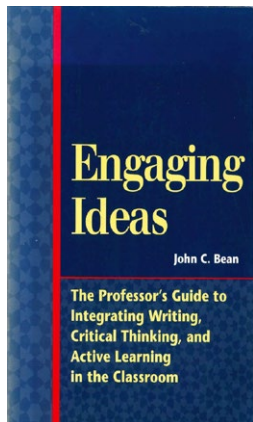
Tenkeskriving -----> Presentasjonsskriving

The hardest part of writing is going from nothing to something.
Woody Allen

To typer tenkeskrivingsoppgaver («mikrooppgaver») som kan lett kan legges inn i en ordinær time

- I starten av timen: Å skrive seg inn i et emne («Skriv alt du vet om...»)
 - Hensikt: Å mobilisere forkunnskaper
- Etter timen («loggen): «Hva er det viktigste du har lært i denne timen?»
 - Hensikt: Å oppsummere kunnskap

Eksempel på mer krevende oppgaver – fra Bean 2001



Be studentene

- knytte et faglig begrep til egen erfaring
- forklare noe faglig til en person utenfor faget
- argumentere for eller mot en faglig påstand («Thesis support assignments»)
- «What if»-assignments

Å forklare et faglig tema for en mottaker utenfor faget

- En god sjekk på om man har forstått selv
- Spesielt viktig i fag hvor studentene ellers uttrykker seg i formler

Knytte fagbegreper til personlige erfaringer

- Beskriv en situasjon der du har opplevd *role strain* og *role conflict*. Hva er hovedforskjellen på disse termene, og hvorfor er distinksjonen nyttig? (Sosiologi, fra Bean)

«What if»-oppgave, til en avbildning av et hulemaleri av et dyr:

- Se på dette forhistoriske hulemaleriet og forestill deg at du er den istids-kunstneren som laget den. Hva kunne ha motivert deg til å skape et slikt maleri? (Kunsthistorie, fra Bean)

Thesis support-oppgaver:

- Personer som lider av schisofreni eller bipolar lidelse burde/burde ikke bli tvunget til å ta medikamenter. (Medisinsk etikk, fra Bean)
- Les støttearket om hvordan historikere vurderer troverdigheten og påliteligheten til primærkilder. Basert på kriteriene i støttearket, bestem om Perikles begravelsestale er eller ikke er pålitelig evidens. (Historie, fra Bean)

«Loggen»

Typisk logg-instruks:

- Hva var det viktigste du lærte?
- Har du noen spørsmål?
- Er det noe du er uenig i?

Varianter:

- Har dere noen forslag til endringer i kurset?
- Hva skal vi bruke den siste åpne timen til?
- Hvordan liker dere loggskrivningen – skal vi fortsette med det?
-

Hva er viktig for å få loggskrivning til å fungere?

- Det må settes av tid mot slutten av timen
- Instruksen må være klar
- Hvis loggene skal kommenteres, bør de leveres tilbake allerede neste gang
- Læreren bør vie loggene litt oppmerksomhet i plenum, men studentene må aldri siteres ved navn.
- Læreren må bekjempe sin trang til å skrive dype og meningsfulle kommentarer, og framfor alt: «*Never re-teach in the logs*»
- Studentene kan også levere logger anonymt, men da må det i hvert fall gis tilbakemelding i plenum

Hva velger universitetslærere ved UiO å prøve ut i egen undervisning?

Utdrag/sammendrag av fire rapporter fra kurs i universitetspedagogikk:

- Psykologi
- Midtøsten-kunnskap
- Engelsk
- Matematikk

Psykologi: loggskriving i auditorium

- Før jeg avsluttet, ba jeg studentene på en av benkeradene levere det de hadde skrevet til meg, anonymt. Både etter første og andre skriveøvelser sa jeg noen ord om hvorfor jeg hadde bedt dem gjøre dette.
- Erfaringer: For det første var det enkelt å gjennomføre. Alle skrev lydig. Dette er altså en form det er mulig å bruke i store auditorier.
- For det andre var det nyttig for meg. Spennet var sjokkerende stort, fra dem som virket helt på jorden, til dem som traff spikeren på hodet.

Midtøsten-kunnskap: Refleksjon underveis i et undervisningsforløp:

- Læreren hadde startet sin serie med 12 forelesninger over Midtøstens historie med å be studentene komme fram med spørsmål de ønsket svar på gjennom historiedelen av faget. Midtveis i kurset trakk han fram ett av spørsmålene ("Kvifor står demokratiet så svakt i Midtausten i dag?") og lot studentene skrive 5 min. om det, etterfulgt av 5 min. lesning i par og 15 min. i plenum til diskusjon.

Engelsk kulturkunnskap: å skrive definisjon

- Jeg lot studenten definere «nation» på fire minutter, og forberedte dem på at de måtte dele denne definisjonen med sidekvinnen. Alle syntes å være aktive, og diskusjonen dem imellom var svært livlig i de fem minuttene jeg ga dem etterpå. I tillegg følte jeg at svarene jeg fikk da jeg utfordret noen til å dele sine definisjoner i plenum (eller enkelte av de ingredienser de mente burde være med) var atskillig bedre enn de jeg har fått når jeg har spurt «ut i lufta».
- Deretter presenterte jeg en ordboksdefinisjon, som enkelte så viste evne til å kritisere.

Matematikk: kurs i lineær algebra og Fourier-analyse

- Først ba jeg dem definere et meget sentralt begrep (lineær). Her var det overraskende mange som ikke ga noe godt svar, faktisk klart mer enn halvparten. Dette henger nok sammen med at begrepet er abstrakt og betyr ikke nødvendigvis at de ikke kan bruke begrepet korrekt i en konkret sammenheng, men var likevel tankevekkende. Neste spørsmål dreide seg om et eksempel på noe jeg akkurat hadde gjennomgått. Dette greide de meget bra, hvilket også var overraskende for meg, siden jeg ikke hadde utarbeidet noe konkret eksempel for dem i forelesningen. Her undervurderte jeg dem altså.

UiO : **Institutt for lærerutdanning og skoleforskning**
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Andre eksempler på temaer valgt av UiO-forskere

- | | |
|--|---|
| «Skrive seg inn i et emne»: | Oppsummering av timen: |
| <ul style="list-style-type: none">• <i>Klassiske språk</i>: om genitiv i gresk (7 min.)• <i>Filosofi</i>: om vitenskapelige teoriers kognitive status (3 min.)• <i>Sykepleie</i>: om fortolkende vitenskapstilnærming (4 min.)• <i>Kriminologi</i>: Hvorfor er det viktig hvordan man definerer vold? | <ul style="list-style-type: none">• <i>Medisinsk biokjemi</i>: om transkripsjon (5 min.)• <i>Tsjekkisk</i>: om uttrykk for frekvens og varighet (10 min.)• <i>Historie</i>: "Hva har du fått ut av stoffet om utviklingen av den nye middelklassen? Hvordan/hvorfor?" |

UiO : **Institutt for lærerutdanning og skoleforskning**
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Til slutt: Mine egne erfaringer

- Kortskriving under tidspress er en måte å avdramatisere skrivingen på, og en måte å komme fra *nothing to something* på
- Det er lett å aktivisere alle samtidig
- Skrivingen får fram autentiske spørsmål og refleksjoner

Sentralt for vellykkede mikroskrivingsøker:

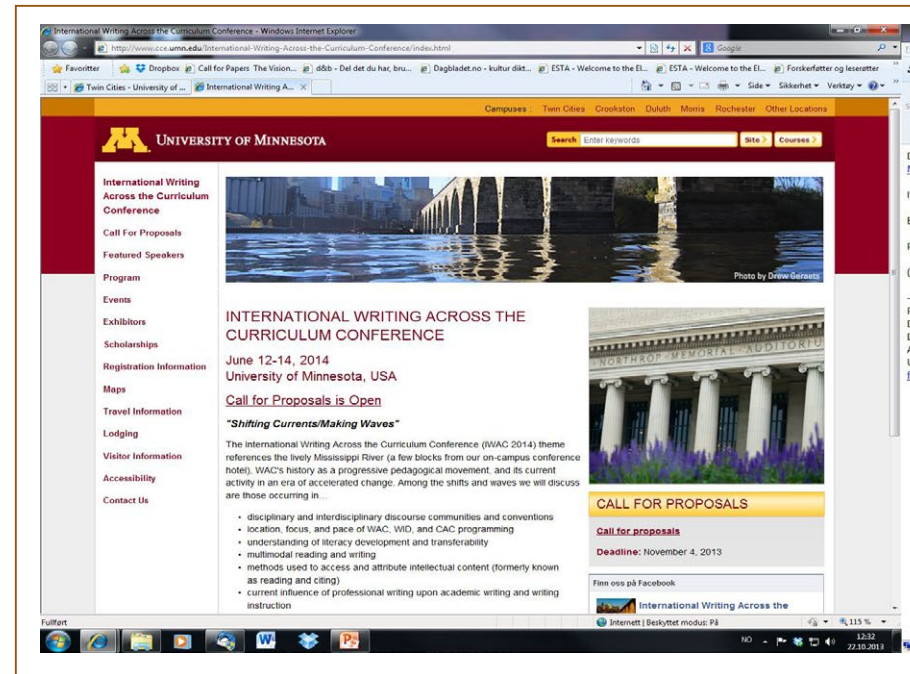
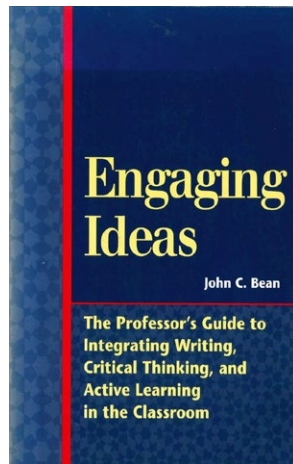
- Korte skriveøkter (3-5 minutter) og klar instruks
 - Krav: Skriv sammenhengende og hele setninger
 - Forbudt: å stoppe opp, gå tilbake, starte på nytt osv.
- Emnet må ikke være for sentralt og ikke for perifert, og verken for stort eller for lite
 - Eksempel på uegnet tema for «skriv alt du vet om-oppgave» med skriveid 4 minutter: «*Hva skal til for å skape forbrenning?*»

Sentralt for vellykkede høytlesningsøker:

- Klar instruks om at alle skal lese akkurat det som står, og etter tur
- Ingen får lov til å starte med å unnskyldde sin egen tekst
- Tekstene skal normalt ikke kommenteres eller diskuteres i gruppen, bare hvis det blir tid til overs
- Ikke for mange i gruppen. 3-4 er passe, 6 er for mye

UiO : Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

To bøker – den ene til læreren, den andre til studenten:



UiO : **Institutt for lærerutdanning og skoleforskning**

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

- Bazerman, C. et al 2005: *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. The WAC Clearinghouse, <http://wac.colostate.edu/>
- Bean, J. C. 2001: *Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dysthe, O. og Hertzberg, F. 2006: "Skriv alt du vet om..." Bruk av mikrooppgaver i undervisningen. I Strømsø m.fl. (red.): *Når læring er det viktigste – Undervisning i høyere utdanning*, s. 177-194. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Dysthe, O. og Hertzberg, F. 2006: Å bygge opp skrivekompetanse fra bachelor til doktorgrad. I Dysthe, O. og Samara, A. (red.): *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå*, s. 123-144. Oslo: Abstrakt forlag,
- Dysthe, O., F. Hertzberg, F. og Hoel, T.L. 2011: *Skriva för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Hertzberg, F. 2006: Skrivekompetanse på tvers av fag. I Elstad, E. og Turmo, A.: *Læringsstrategier – Søkelys på lærernes praksis*, s. 111-126. Oslo: Universitetsforlaget.
- Newell, G. 2006: Writing to Learn. How Alternative Theories of School Writing Account for Student Performance. I MacArthur et al (red.): *Handbook of Writing Research*, s. 235-247. New York: Guilford Press.
- Young, A. 2006: *Teaching Writing Across the Curriculum*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Konferanse i Minnesota: <http://www.cce.umn.edu/International-Writing-Across-the-Curriculum-Conference/index.html>

TEACHING, WRITING, MENTORING, PUBLISHING

Editorial Pedagogy and Multimodal Composition

CHERYL BALL

New media studies, Illinois State University

Abstract

An editorial pedagogy is a professional philosophy for a writing-intensive curriculum based in rhetorical genre studies, multimodal theory, and editorial praxis. This philosophy encourages a reflective and recursive composing process that is collaborative, open, and professionally driven. This talk outlines what an editorial pedagogy looks like, how it functions reciprocally within a multimedia-based writing classroom and a scholarly journal setting, and will include specific assignments and assessment strategies for implementing this pedagogical approach, which is useful for writing teachers, multimodal composition scholars, doctoral advisors, and editors.

Om talaren

Cheryl Ball is an associate professor of new media studies at Illinois State University, Normal, and editor of *Kairos: A Journal of Rhetoric, Technology, and Pedagogy*. She is currently (2013-14) a Fulbright scholar at the Oslo School of Architecture and Design. Read more on her webpage ceball.com

BALL – BILDSPEL

Teaching, Writing, Mentoring, Publishing

Editorial Pedagogy and Multimodal Composition

Dr. Cheryl E. Ball

Fulbright Scholar, Oslo School of Architecture and Design
(2013-14)

ISU: Normal school
Trad of SOTL

Background in rhetoric, pedagogy, and technology

Trained in writing pedagogy, e.g., teaching people how to write, particularly “academic literacies” or writing in school, but also, workplace settings.

An Editorial Pedagogy

- professionalization
- developmental feedback (peer review)
- the right argument for the right medium at the right time (“kairos”)

Pedagogy is at center of my research, teaching, and service

- mentoring authors (training to be professionals)
- professionalization (real world genres)
- giving formative assessment – developmental editing (peer review)
- in all available means//webtexts (*kairos*, relates to my editorial work [later])
- recursive and reflective

Multimodal Literacies

- linguistic (delivery, vocab, logos, etc.)
- aural (music, sound effects, ...)
- visual (colors, perspective, ...)
- gestural (body, kinesics, feeling/affect, ...)
- spatial (eco/geosystems, architecture, ...)

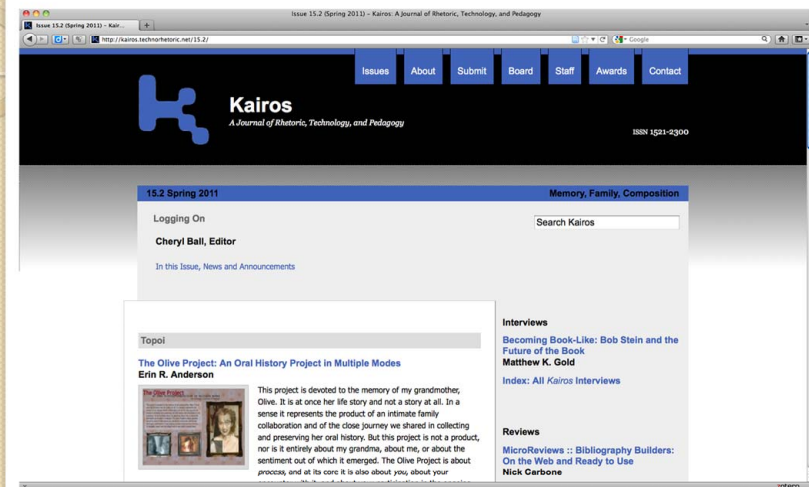
any combination = multimodal

→ Cope & Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: A Pedagogy for the Design of Social Futures*, 2000, p. 26.

But I don't just teach writing... but digital, multimodal writing

- to design texts
- recursive writing process

Theory + Publishing

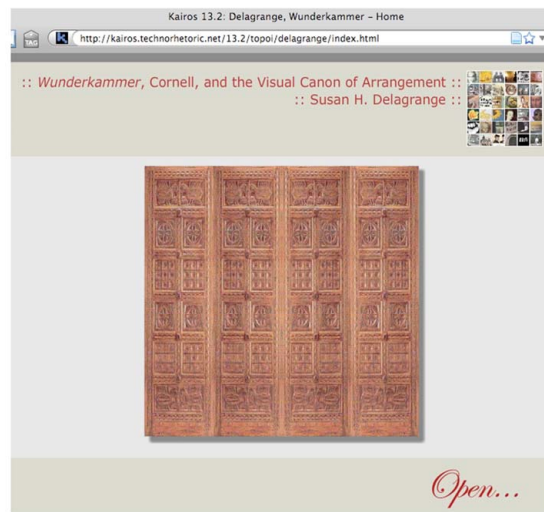


<http://kairos.technorhetoric.net>

Kairos is one way I integrate the theory of multiliteracies with my writing pedagogy

- Kairos history
- my history with Kairos

What a ‘Webtext’ Does



<http://kairos.technorhetoric.net/13.2/topoi/delagrange/index.html>

What is a webtext?

- Explain screencast
- every media element has to make meaning (form::content) same as what students learn

Kairos' 3 Tiers of Peer Review

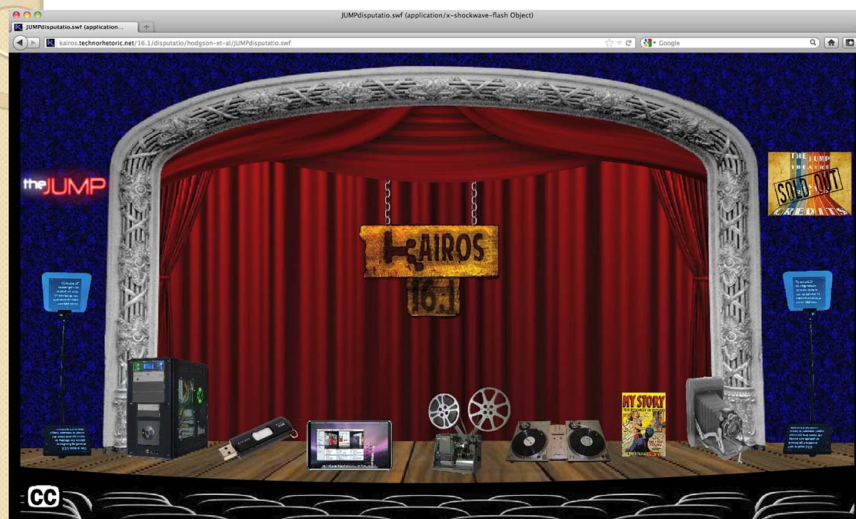
1. internal (staff) review
2. external (board) review
3. staff mentoring review

-- Explain 3 Tiers

-- “No medium, whether print or digital, exempts readers from assessing quality and value. The way to evaluate digital scholarship is to understand the intellectual, technical, and theoretical motivations behind creating and executing the work,” (Schreibman, Mandell, & Olsen, *Profession 2011*, p. 130).

Generative reading practices by board members NOT TRAINED in webtexts

Is This Scholarship?



<http://kairos.technorhetic.net/16.1/disputatio/hodgson-et-al/JUMPdisputatio.swf>

Every time Kairos gets a submission that uses a new technology, a new combination of modes or media, a new remix of academic and popular genres, I have to figure out how to READ the text.

Ask: What IS scholarship in this field? Look like, or change, when undergraduates make it?

[PLAY MOVIE]

Teaching "Multimodal Composition" helped me answer that question.

Editorial Pedagogy Enacts:

- situated practice
- overt instruction
- critical framing
- transformed practice

(Cope & Kalantzis, *Multiliteracies*, 2000)

→ For more on editorial pedagogy, see Ball (2012) "Editorial Pedagogy"
http://hybridpedagogy.com/Journal/files/Editorial_Pedagogy_1.html

In 2008 ... NWC example.

rhetorical genre studies approach:

- not "mutt genres"
- transfer

Webtext Assignment Sequence

- readings in field & values analysis
- venue/publication analysis
- audience & genre analysis
- media, modes, & technology analysis
- project pitch & proposal
- collaborative webtext
- peer review & reflection
- submission emails

→ To adapt this sequence to your class, see Arola, Sheppard, & Ball's *Writer/Designer: A Guide to Making Multimodal Projects* (2014)

[explain assignment sequence:

-- students collaboratively compose a webtext and submit it to an online journal]

I've realized:

(1) Students teach me about digital media

(2) Digital media and scholarly multimedia are always changing.

(3) Kairos Ed board doesn't have specific evaluation criteria, so why should students?

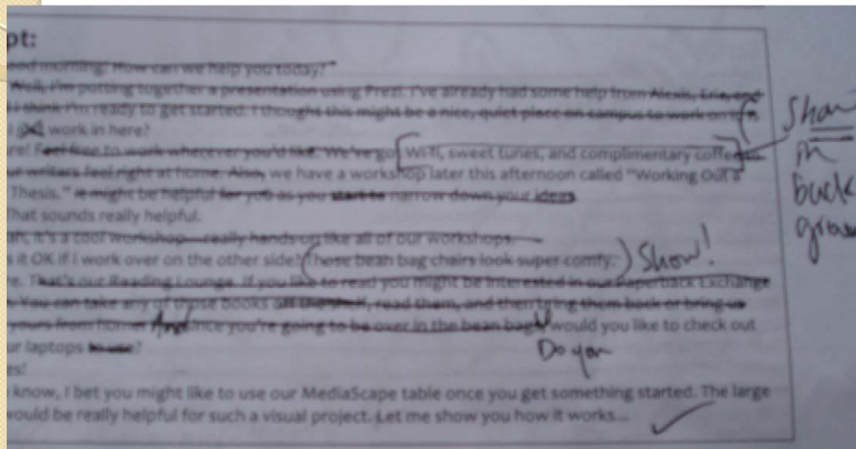
Students' Review Criteria

- creativity
- conceptual core
- research/credibility
- form :: content
- audience
- timeliness

→ For more on creating value-based assessment criteria for multimodal assignments, see Ball (2012) "Assessing Scholarly Webtexts" in *Technical Communication Quarterly*

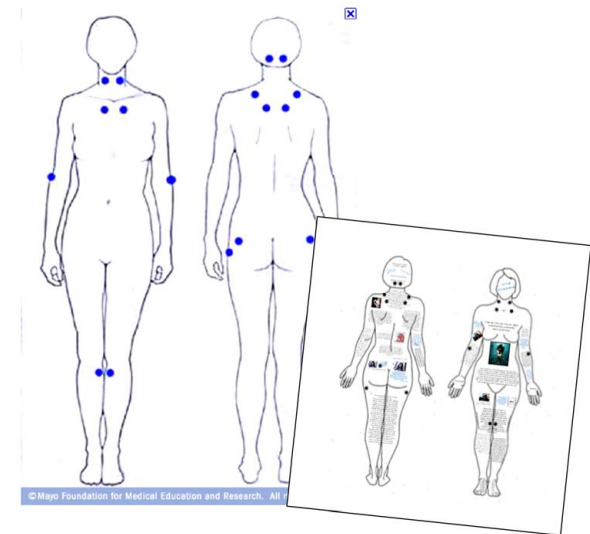
[explain briefly DCM]

Form :: Content Assessment



Formative assessment (form::content issues → does the piece do things it can't do on paper?)

Conceptual Core Assessment



Talk about navigation issues in Prezi.

- Same feedback editorial board gives
- Student-authors are on par with first-time authors. Both need developmental help.
- Students' built own evaluative criteria; wrote letters

Students' work gets published, after revision with an editor

Peer-Review Assignment

- Pick a webtext
- Situate yourself within the venue
- Read/review the webtext
- Write the review letter

→ For more on this peer-review assignment, see Ball (2013) "Adapting Editorial Peer Review for the Writing Classroom."

Deceptively similar to peer review process for mult genre reviews.

The students' peer-review letters were as good as, if not better (in some cases), than the ed board's.

So what's underneath?

Grading in Editorial Pedagogy

100% class participation

- Attendance
- Timeliness
- Readiness
- Thoughtfulness

→ For Cheryl's multimodal composition syllabus, see <http://239f11.ceball.com>

Bar-raising event; Students as authors

requires grading changes to match genre conventions

-- professionalism (many students publish)

-- final project that is "submittable" (enough for R&R)

Learning Outcomes

- Develop reading and composing skills in multiple media
- Practice analysis, invention, drafting, and revision across modes, media, and genres of texts
- Recognize the contingency of all writing situations
- Understand rhetorical and creative nature of composing, useful in many disciplines and settings
- Investigate impact of digital technologies on reading and producing multimodal texts
- Have fun and learn to wow each other

I've learned: reciprocal pedagogical/editorial improvement

Students learn: Goals similar to writing class, across multiple media, for an authentic audience and writing situation.

Other Academic Contexts

- Writing in the Disciplines
- publication venues
- job-market mentoring
- thesis advising
- undergraduate teaching
- etc.

→ For more on rhetorical genre studies, see Bawarshi & Reiff (2010) *Genre: An Introduction*. http://vac.colostate.edu/books/bawarshi_reiff/

- Webtexts are peculiar to me
- draws on real-world writing scenarios

Students' Reflections



By Andrew Wasowicz

<http://www.youtube.com/watch?v=8Se44RKhfwQ>

SHOW until 1:26 seconds in

→ Students ARE authors. My editorial pedagogy helps them enact that within realistic expectations that also lightens my grading load while also helping to get them published.

Thank you

Dr. Cheryl E. Ball
s2ceball@gmail.com
<http://ceball.com>

A LIBRARY TREASURE HUNT – an alternative route to introduce the new university student to the library

KRISTINA HOLMIN VERDOZZI, CAJSA ANDERSSON & NINA REISTAD

Fysik- och astronomibiblioteket & Avdelningen för Atomfysik, Lunds universitet

Abstract

Det är en utmaning att introducera nya studenter till biblioteket och dess resurser under deras första intensiva tid på universitetet. Biblioteket konkurrerar med flera olika introduktioner, nya studiekamrater, det nya ämnet och inte minst festligheter i samband med t.ex. nollning.

Därför började vi för några år sedan fundera på att radikalt förändra formen för studentens första kontakt med biblioteket. Den traditionella föreläsningen, eller rundvisningen i biblioteket i stora grupper, med festtrötta studenter fungerade inte bra.

Detta resulterade i att vi lade vi upp studentens första introduktion till biblioteket som en skattjakt. En geografisk förflyttning mellan bibliotekslokaler, där studenterna i grupp får utföra uppdrag av olika karaktär vid olika stationer. Efter utfört uppdrag redovisar studenten sina svar på stående fot för bibliotekarien, har möjlighet att ställa frågor, får godkänt och fortsätter till nästa uppdrag. Och på slutet väntar skatten ... På ett lekfullt sätt lär sig så studenten väsentligheter, genom att utföra konkreta uppgifter. Allt enligt ”learning by doing”- metoden.

En avgörande framgångsfaktor för metoden har varit samarbetet med lärare som generöst integrerat detta momentet i den övriga introduktionen på utbildningsprogrammet. Momentet har också i ett tidigt skede fått hög status genom att göras till ett obligatoriskt moment, helt tack vare lärarens engagemang och förståelse, vilket också varit en förutsättning för att det ska ”löna sig” att genomföra.

Jakten ”spelar roll” när vi senare i deras utbildning möter studenter som har koll på bibliotekets resurser, som känner igen oss, och som därigenom har en låg tröskel för att utvecklas vidare i sin informationskompetens.

Framgångarna inom ett utav utbildningsprogrammen inom fysik har gjort att styrgruppen för biblioteket nu fattat beslut om att göra biblioteksjakten till ett obligatoriskt moment för samtliga fysikstudenter inom LTH såväl som Naturvetenskaplig fakultet.

Vi funderar på att utveckla formerna för biblioteksjakten vidare genom att göra det mera skalbart och genom att t.ex. integrera flera typer av digitala pedagogiska verktyg. Kan man göra biblioteksjakten på sin läsplatta?

ADDING AN EVIDENCE-BASED CONTEXT TO CONSERVATION BIOLOGY COURSES

LARS B. PETTERSSON

Naturvetenskapliga fakulteten, Lunds universitet

Abstract

Evidence-based conservation approaches have increased rapidly in importance during the last 10-15 years. However, they rarely form a major part of the curriculum in conservation biology courses. One Swedish exception is the 10 week Lund University online course “Conservation Biology - theory, applications and evidence based methods” which has run yearly since 2009. In this course, students follow and apply the general evidence-based methodology, with its firm basis in the tradition of Archie Cochrane, but also up to date with the latest developments in its application to today’s conservation biology. A range of topics have been evaluated during these years, including the evidence base for domestic cat-inflicted predation on passerines, the effectiveness of freshwater trophic manipulations, and non-target effects of mosquito reduction by BT toxins. I discuss how evidence-based methods can be integrated into the conservation biology curriculum in general, show how these methods reveal unexpected effects, and outline how the approach can play a major role in future conservation biology teaching.

ATT BEDÖMA STUDENTER I KLINIK

ULRIKA HELGASON

Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi, IKVL

Abstract

Verksamhetsförlagd utbildning (VFU), klinisk praktik, är en viktig del av logopedutbildningen. För en akademisk utbildning regleras examinationen. Utbildningen är skyldig att se till att studenterna får en likvärdig klinisk grund att stå på. Ett utvärderingsinstrument som innebär att studenten får tydlig återkoppling på kliniska färdigheter, förbättrar lärandet och ökar motivationen hos handledare.

Efter Bolognareformens införande ställs tydligare, och delvis andra, krav på studenters generiska färdigheter och kompetenser efter avslutad utbildning. Modern högskolepedagogik poängterar också studentens progression under utbildningen från nyantagen student vid universitetet till utexaminerad kliniker.

För logopedstudenter som läser vid Logopedprogrammet i Lund har VFU tjänat ett viktigt syfte genom åren. Dels främjar kontakten med patienter logopedstudenternas lärande och dels får de hjälp med att skapa sig en egen yrkesidentitet genom den nära handledning som ges av erfarna kliniker.

Under senare tid har det uppmärksammats att bedömningskriterierna av student i VFU delvis behöver förändras och utvidgas för att rättvist kunna möta och bemöta studenter krav på handledning. Det befintliga bedömningsunderlaget har visat sig framförallt ge återkoppling på iakttagelser kring studenten som person, och då i regel ganska berömmande, vilket innebär att det finns stor risk för att studenten inte vet vilka kliniska färdigheter som behöver utvecklas. Det innebär också mindre stöd för självreflektion.

Inför denna studie granskades fem olika utvärderingsinstrument vilket ledde till att ett av dessa, som framförallt bedömer studentens kliniska färdigheter och terapeutiska förhållningsätt, valdes för att prövas ut i ett första led att stärka den kliniska undervisningen. Under höstterminen 2012 fick de kliniska lärarna på logopedprogrammets termin 3 och termin 5 möjlighet att använda det valda utvärderingsinstrumentet för att bedöma

sammanlagt 42 studenters kliniska färdigheter. Några av dem valde att använda det nya utvärderingsinstrumentet medan andra valde att använda det äldre befintliga.

För att undersöka hur studenter och handledare uppfattade bedömningsinstrumentet och i vilken utsträckning det efterföljer krav och önskemål från utbildning respektive student skickades enkätfrågor ut till de kliniska lärarna. Studentgruppens upplevelser av klinisk praktik diskuterades och jämfördes i fokusgrupper.

Resultaten av lärarenkät och sammanfattning av diskussion i studentgrupper analyseras och för att implementering av bedömningsmaterialet ska äga rum måste krav på studentens lärandemål i relation utbildningsplanen uppfyllas. Utifrån diskussion och övriga synpunkter från kliniska lärare och studenter kan arbetet med att synliggöra behov och stimulera studenternas lärandemiljö vid VFU möjligen leda till ett eventuellt nästa steg i utvecklingsarbetet vid Logopedutbildningen i vår strävan efter att på ett rättvist och konstruktivt sätt bedöma studenter i klinik.

ATT LÄRA LÄRARE ANVÄNDA E-BÖCKER

ELLEN FALL

Samhällsvetenskapliga fakultetens bibliotek, Lunds universitet

Abstract

Anställda och studenter vid Lunds universitet har via universitetsbiblioteken tillgång till ca 220 000 e-böcker. Att vara informationskompetent och ha möjlighet att få tillgång till och använda alla typer av vetenskapligt material är viktig. Därför behöver såväl forskare och lärare som studenter veta hur e-böcker fungerar och kunna hantera dem.

Få läsare föredrar e-böcker framför tryckta böcker. Faktum är att de flesta oftast föredrar tryckt material om de kan välja fritt. Däremot kan faktorer som e-bokens tillgänglighet och fritextsökfunktioner påverka valet (Blummer & Kenton, 2012; Staiger, 2012; Walton, 2008).

E-böcker läses ofta översiktligt, man lokaliserar den information man behöver med hjälp av sökfunktioner. Om man vill fördjupa sig i texten väljer man i första hand tryck, likaså om man läser för nöjes skull (Staiger, 2012; Walton, 2008; Wong, Liong, Lin, Lower, & Lam, 2011)

Det faktum att e-böcker läses mindre i detalj ses ibland som en anledning att inte använda dem alls i undervisningen, med hänvisning till att studenterna då inte lär sig vad de ska. Staiger (2012) påpekar att e-boken kanske snarare ska ses som en databas. Studenter vill hitta de väsentliga delarna i texten, och hur de läser en e-bok synliggör det beteendet, trots att det egentligen förekommer även vid läsning av tryckt material.

Bör då lärare använda e-böcker i sin undervisning? Ja, om det kan fylla ett pedagogiskt behov, vilket kräver kunskap, eftertanke och noggrann planering.

Lärare behöver alltså kunskap om tekniken för att kunna använda materialet, för eget bruk eller som pedagogiskt verktyg i sin undervisning. Om lärarna lär sig utforska digitalt material kan de bättre bedöma om användning av e-böcker kan bidra till att förbättra studenternas lärande. (Nelson, 2008). Lärarens inställning till e-böcker är avgörande för hur studenter uppfattar mediet. Blummer och Kenton (2012) hänvisar till flera källor som understryker lärarnas betydelse för studenternas inställning till e-böcker. De, liksom

Nelson (2008) framhäver bibliotekets ansvar att utbilda lärare och studenter för att öka e-boksanvändningen.

Följaktligen har biblioteken vid LU en viktig uppgift att sprida kunskap om hur e-böcker kan användas. Forskare vänder sig normalt till biblioteket med sina informationsbehov och bibliotekarier ses som gate keepers för flödet av information (Quan-Haase & Martin, 2011). På Samhällsvetenskapliga fakulteten vid Lunds universitet anordnar biblioteket workshops med e-boksfokus för anställda. Vi marknadsför då inte e-böcker som ett överlägset alternativ, utan informerar och erbjuder hjälp till de lärare som är osäkra hur e-böcker fungerar och vilka användningsområden de kan ha.

Referenser

- Blummer, B., & Kenton, J. (2012). *Best practices for integrating e-books in academic libraries: a literature review from 2005 to present*. *Collection Management*, 37(2), 65-97.
- Nelson, M. R. (2008). *Is higher education ready to switch to digital course materials*. *Chronicle of Higher Education*, 55(14), A29.
- Quan-Haase, A., & Martin, K. (2011). *Seeking knowledge: An exploratory study of the Role of Social Networks in the adoption of Ebooks by historians*. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, 48(1), 1-10.
- Staiger, J. (2012). *How E-books Are Used*. *Reference & User Services Quarterly*, 51(4), 355-365.
- Walton, E. W. (2008). *From the ACRL 13th National Conference: e-book use versus users' perspective*. *College & Undergraduate Libraries*, 14(4), 19-35.
- Wong, K., Liong, C., Lin, Z.-X., Lower, M., & Lam, P. (2011). *EBooks as teaching strategy—preliminary investigation*. *Changing Demands, Changing Directions. Proceedings ASCILITE Hobart*, 1343-1352.

A photograph of a bookshelf filled with books of various colors and sizes. The books are slightly out of focus, creating a sense of depth. A white text box is overlaid on the right side of the image.

Att lära lärare använda
e-böcker

ELLEN FALL - UTVECKLINGSKONFERENS 2013 - LUNDS UNIVERSITET

The logo of Lund University, featuring a circular seal with the text "M. CAROLINA SIGILLUM A.D. VI. RYMGV. 1622" and a central figure holding a staff and a book.

Vad är en e-bok?

1. E-böcker som är identiska med den tryckta upplagan
2. Böcker som enbart kan läsas online
3. E-böcker som efterliknar tryckta böcker
4. "Enhanced e-books"
5. E-böcker som är fristående appar

E-böcker på LU

- Ca 45 leverantörer, ca 220 000 titlar
- Många olika modeller, filformat, villkor
- Information om varje leverantör finns i e-boksguiden:

[E-books and E-readers – FAQ](http://libguides.lub.lu.se/ebooks)
<http://libguides.lub.lu.se/ebooks>



Generella fördelar

- Tillgängliga, åtkomst via internet
- Flera simultana användare
- Sökbart innehåll
- Billiga i förhållande till antalet användare
- Tar ingen fysisk plats
- Miljövänliga



Generella nackdelar

- Begränsningar i tillgänglighet, DRM
- Skärm besvärligt för ögonen
- Högt pris
- Svårt att navigera
- Svårt att bearbeta texten
- Beroende av teknologi / ström



Digitalisering

- Digitalisering av skrivande
- Digitalisering av information och publiceringsformer
- Digitalisering av undervisning och lärande
- Digitalisering av läsning

<http://www.flickr.com/photos/puukibeach/3242828279/>



Nya sätt att läsa. Och lära?

- Göra saker på ett annat sätt eller göra andra saker?
- Textbearbetning en vanesak
- Mer översiktligt
- "Dipping in and out"
- "Use rather than read"



<http://www.flickr.com/photos/melenita/9756892904/>

Varför lära lärare?

- Strategiskt:
lärare lär studenter
- Först fokusera
på lärarens eget behov,
"läraren som student"
- Bibliotekarier kan ses
som "change agents"



<http://www.flickr.com/photos/eldave/9731334346/>

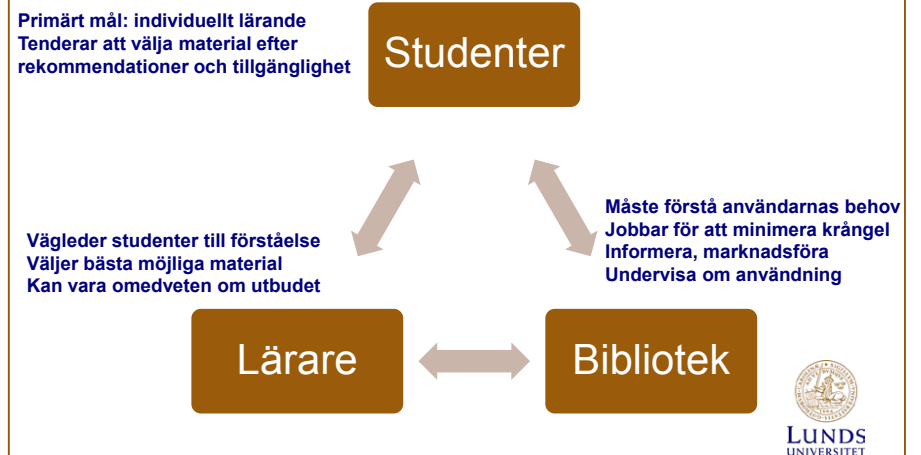
E-bokens pedagogiska möjligheter

“The success of any educational technology depends in part on how its use fits in with the overall design of a programme of study and the educational goals of learning activities that employ the technology. If teachers are distanced from learners because they have little or no experience of the e-books and e-book readers learners are increasingly using, the whole educational enterprise is at risk.”



(Smith, Kukuliska-Hulme & Page 2012)

”Lärandets ekosystem”



(Mannonen, Nieminen, & Aaltonen, M. 2012)



Framtid? (Nutid?)

- Allt kursmaterial integrerat i en e-bok



- Delad läsning, interaktivitet

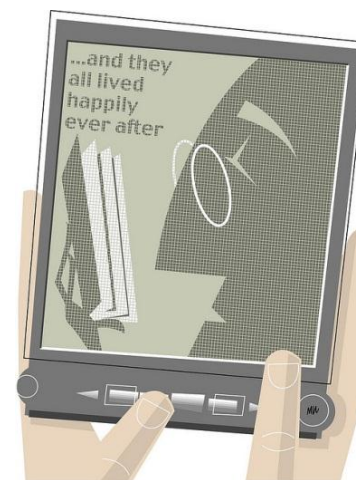


Readmill

- Stort problem:
inlåsnig hos leverantör



Frågor? Synpunkter?



<http://www.flickr.com/photos/combinedmedia/221753703/>

Referenser

- Blummer, B., & Kenton, J. (2012). Best practices for integrating e-books in academic libraries: a literature review from 2005 to present. *Collection Management*, 37(2), 65-97.
- Mannonen, P., Nieminen, M., & Aaltonen, M. (2012). From Perspectives to Requirements of E-Learning Ecosystems in University Context: Interlinking Actors, E-Resources, and Technologies. In: Goh, T. ed. *E-Books and E-Readers for E-Learning*. Wellington, New Zealand: Victoria Business School, Victoria University of Wellington, pp.126-153
- McKiel, A. W. (2012). *Ebrary global student e-book survey*. Retrieved 23 Oct 2013 from <http://site.ebrary.com/lib/surveys/Doc?id=80076107&66g=2>
- Nelson, M. R. (2008). Is higher education ready to switch to digital course materials? *Chronicle of Higher Education*, 55(14), A29.
- Quan-Haase, A., & Martin, K. (2011). Seeking knowledge: An exploratory study of the Role of Social Networks in the adoption of Ebooks by historians. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, 48(1), 1-10.
- Smith, M., Kukulska-Hulme, A., & Page, A. (2012). Educational Use Cases from a Shared Exploration of E-books and iPads. In: Goh, T. ed. *E-Books & E-Readers for E-Learning*. Wellington, New Zealand: Victoria Business School, Victoria University of Wellington, pp. 25-55.
- Staiger, J. (2012). How E-books Are Used. *Reference & User Services Quarterly*, 51(4), 355-365.
- Walton, E. W. (2008). From the ACRL 13th National Conference: e-book use versus users' perspective. *College & Undergraduate Libraries*, 14(4), 19-35.
- Wong, K., Liang, C., Lin, Z.-X., Lower, M., & Lam, P. (2011). EBooks as teaching strategy—preliminary investigation. Changing Demands, Changing Directions. *Proceedings ASCILITE Hobart*, 1343-1352.



ATT LÄRA MÄNSKLIGA RÄTTIGHETER

– ämnesdidaktiska utmaningar

BJÖRN BADERSTEN & CHRISTINA JOHANSSON

Statsvetenskapliga institutionen / Raoul Wallenberg Institutet, Lunds universitet

Abstract

Undervisning i mänskliga rättigheter ställer särskilda krav på både lärare och studenter. Det sätt på vilket man som lärare agerar i mötet med sina studenter måste stå i direkt samklang med de värden och principer man innehållsligt berör; de sätt på vilket studenter möter sina lärare och studentkollegor ska leva upp till motsvarande krav. Ett lärande om mänskliga rättigheter blir därmed naturligen också ett lärande i och för mänskliga rättigheter – spelet mellan form och innehåll är påtagligt (jfr Ely-Yamin 1993; Tibbitts 2002; Lenhart & Savolainen 2002; Rosenblum 2002; Cardenas 2005, Falcón & Jacob 2011).

Samtidigt ställer den högre utbildningen krav på en öppen, kritisk och reflekterande hållning, en hållning som rimligen också kan innebära ett ifrågasättande av MR-utbildningens mål, former och värdegrundade innehåll. Problemet accentueras när studentgrupper är heterogena och får särskild sprängkraft i internationella utbildningsmiljöer, som samlar studenter med varierande kulturell bakgrund (jfr Carroll & Ryan 2005).

Vad kan då sägas känneteckna en pedagogik om, i och för mänskliga rättigheter? Vilka ämnesdidaktiska utmaningar är förknippade med undervisning och lärande i MR? Rundabordssamtalet har två syften. Dels att föra samman lärare från olika ämnen i ett erfarenhetsutbyte kring MR-undervisningens didaktiska utmaningar, dels att generera och sprida goda exempel på hur dessa utmaningar kan mötas. Som tentativ utgångspunkt för diskussionen tjänar en holistisk och subjektorienterad syn på lärande, där den lärandes egna erfarenheter tas tillvara, där jämlikhet och egenmakt snarare än hierarki präglar lärsituationen, där en mångfald av undervisningsformer möter studenters olikhet och där lärandet ses som transformativt snarare än repetitivt. I rundabordssamtalets förlängning planeras en ämnesdidaktisk antologi, i vilken lärare från olika discipliner problematiserar MR-undervisningens form och innehåll.

Referenser

- Cardenas, Sonia, 2005. "Constructing Rights? Human Rights Education and the State", *International Political Science Review / Revue internationale de science politique*, Vol. 26, No. 4, s. 363-379.
- Carroll, Jude & Ryan, Janette, 2005. *Teaching International Students. Improving Learning for All*. London: Routledge.
- Ely-Yamin, Alicia, 1993: "Empowering Visions: Toward a Dialectical Pedagogy of Human Rights", *Human Rights Quarterly*, Vol. 15, No. 4, s. 640-685.
- Falcón, Sylvanna M. & Jacob, Michelle M., 2011. "Human Rights Pedagogies in the Classroom: Social Justice, US Indigenous Communities, and CSL Projects", *Societies Without Borders* 6:2, s. 23-50.
- Lenhart, Volker & Savolainen, Kaisa, 2002. "Human Rights Education as a Field of Practice and of Theoretical Reflection", *International Review of Education*, Vo. 48., Iss. 3-4, s. 145-148.
- Rosenblum, Peter, 2002: "Teaching Human Rights: Ambivalent Activism, Multiple Discourses, and Lingering Dilemmas", *Harvard Human Rights Journal*, Vol. 15, Spring 2002, s. 301-316.
- Tibbitts, Felisa, 2002. "Understanding What We Do: Emerging Models for Human Rights Education", *International Review of Education*, Vol. 48, Iss. 3-4, s. 159-171.

ATT UTVECKLA KOMMUNIKATION SOM PROFESSIONELLT VERKTYG

– ett sätt att möjliggöra likvärdighet

STEN ERICI & CHRISTINA DRAVINS

MedCul / Institutionen för logopedi och foniatri, Lunds universitet

Abstract

Förmågan att professionellt bemöta klienter är ett färdighetsmål inom många utbildningar, t.ex. inom psykologi, medicin, socialt arbete, etc (Petracchi, 1999). Det är en utmanande uppgift att erbjuda alla studenter jämbördiga möjligheter att utveckla denna förmåga. Ett sätt att etablera färdigheten är genom praktik i autentiska situationer. Förfarandet kan vara problematiskt, dels är det svårt att erbjuda likvärdiga verkliga situationer, dels kan det vara oetiskt låta studenter möta personer som inte kan ta självständiga beslut vilket gäller vissa typer av praktisk verksamhet (Ziv et al, 2003). Ett sätt att öka likvärdigheten (Erby, 2010) och bemöta det oetiska är att använda sig av så kallade simulerade klienter, dvs. personer som gestaltar en viss typ av beteende.

Under logopedutbildningens femte termin möter studenterna för första gången vuxna personer med allvarlig sjukdom. Studenterna möter med personer vilka har nedsatt kommunikativ förmåga. I många fall rör det sig om personer med omfattande begränsningar att förstå och uttrycka sig verbalt.

Ett moment infördes med syfte att utveckla bemötandefärdigheten. Professionella skådespelare rekryterades med uppgiften att gestalta olika kommunikativa mönster och uppvisa dessa vid upprepade tillfällen, här så kallade ”standardiserade patienter” (Barrows 1993).

Undervisningsmomentet inleddes med genomgång av symptom vid förvärd språkstörning, liksom metoder att bedöma kommunikativa funktionsnedsättningar. Därefter fick studenterna möta standardiserade patienter med sex symptombilder, konstruerade så att de representerade typiska symptombilder vilka också användes under andra kursmoment.

Mötet med standardiserade patienter var upplagt så att studenterna delades in i tre grupper med fem i varje. Varje grupp mötte samtliga sex patienter. Varje studentgrupp tog emot den standardiserade patienten i ett enskilt rum, medan de övriga studenterna befann sig i ett angränsande rum varifrån de observerade händelseförloppet genom envägsfönster.

Under mötet med den standardiserade patienten turades gruppmedlemmarna om att vara samtalsledare. Studenterna kunde under sessionen säga ”- Frys” varvid den standardiserade patienten sänkte huvudet och blev inaktiv. Studenterna kunde konferera med varandra om vad man skulle göra härnäst eller byta samtalsledare. När gruppen var redo att fortsätta förloppet sa man ”- Avfrys” och varvid den standardiserade patienten återupptog aktiviteten. Mötet varade i cirka 20 min, varefter studenterna diskuterade bemötandaspekten med skådespelaren under cirka tio minuter.

Efter kursens genomförande gjordes en utvärdering av momentet, tolv av 15 studenter fullföljde utvärderingen. Genomgående menade studenterna att det var ett mycket bra inslag att ”få öva på att möta denna typ av patienter under säkra förhållande”. Man upplevde dock momentet som mycket stressande men samtidigt nyttigt. Man tyckte att möjligheten att kunna frysa övningen var mycket värdefullt. Att kunna se de andra grupperna upplevdes värdefullt för de som observerade men kunde vara stressande för de som var aktiva. Man saknade återkoppling efter mötet med den standardiserade patienten av handledare verkamma inom professionen, den återkoppling som gavs berörde endast bemötande. Studenterna efterfrågade mer teori inom afasi innan de mötte standardiserade patienter.

Praktikhandledare upplevde att studenterna var bättre förberedda, än grupper tidigare år, att möta personer med kommunikationsnedsättning i verkliga livet.

Momentet kommer behållas och utvecklas vad gäller sekvensen för kursaktiviteterna, tydlighet avseende bemötandaspekten i övningen, liksom återkoppling från lärare med fackkunskaper.

BOKUTGIVNING SOM EN DEL AV EN KURS

JUREK PYRKO

Energivetenskaper, LU-LTH

Abstract

I kursen Avancerad Energihushållning (7,5 hp, ht i årskurs 4 eller 5) genomför teknologerna ett större självständigt projektarbete, alltid i koppling till företag och utvalda resurspersoner. Kursens ämne väljs varje år beroende på aktuella problem inom energihushållningsområdet, ofta i koppling till forskningsprojekt genomförda vid avdelningen. Den för projektarbetet relevanta studie- och referenslitteraturen tas fram av teknologerna själva i samråd med handledarna och kontaktpersonerna. Rapporterna kopieras till samtliga deltagare och handledare. Varje uppsats granskas kritiskt av två teknologopponenter under ett seminarium. Kursen avslutas med ett betygskollegium och en obligatorisk muntlig tentamen.

För att öka studenternas motivation och ge dem möjlighet att arbeta mot ett bestämt, konkret resultat formulerade jag från och med 1998 ett extra mål utöver de som beskrivits i kursprogrammet. Kursen planeras och genomförs som ett bokutgivningsprojekt. Redan från starten jobbar man utifrån detta mål och utformar rapporterna som separata kapitel i en gemensam bok. En grafisk formgivare är inkopplad för att bestämma bokens form, layout, omslag. När redovisningsseminarierna är avslutade görs en sista textkorrektur utifrån de kommentarer och anmärkningar som lämnats av teknologopponenterna, handledarna och kursdeltagarna. Boken trycks som en institutionspublikation med ett ISBN-nummer. Hittills har sex böcker publicerats. I de flesta fall genomfördes projektet i nära samarbete med industriföretag och kommuner. Resultaten presenterades då också för industrirepresentanter och/eller politiker vid särskilda seminarier. Böckerna används sedan som litteratur i kommande kurser.

Teknologernas utvärderingar efter dessa kurser bekräftar förväntningarna som fanns när idén utvecklades och infördes: att rapporterna publiceras i bokform ger verklighetsanknytning och höjer arbetets kvalitet. Samtidigt är alla inblandade stolta över att medverka i ett skapande av en riktig bok. Den brukar användas som merit när teknologer söker anställning efter sina studier.

DEN SKUGGANDE LÄROPLANEN

– integrerad kommunikationsträning i den geologiska kandidatutbildningen

LENA ADRIELSSON, HELENA ALEXANDERSON, HELENA L. FILIPSSON, MATS RUNDGREN, BRITTA SMÅNGS

Geologiska institutionen / Geobiblioteket, Lunds universitet

Abstract

Högskoleförordningen (SFS 1993:100) anger förmågan att kunna kommunicera sitt ämne som en av de generella färdigheter studenter ska uppnå efter sin högskoleutbildning. För att utveckla studenters färdigheter i dessa avseenden, och för att bättre förbereda studenter inför det framtida arbetslivet, infördes 2001 en skuggande läroplan för grundutbildningen på den Geologiska institutionen vid Lunds universitet. De traditionella kursplanerna kompletterades med lärandemål relaterade till en rad generella färdigheter, bl.a. kommunikationsfärdigheter som skriftlig och muntlig kommunikation, bildhantering, poster-tillverkning, etc. Genom förändringar i utbildningens kursutbud, framför allt i samband med Bologna-processen, har den skuggande läroplanens ursprungliga struktur, med tydlig progression i lärandet, delvis hamnat i obalans. De senaste årens större studentgrupper har också gjort att lärarnas arbetstid ökat. Behovet av att utveckla nya modeller med bl. a. responsgrupper, självvärdering och kamratgranskning känns alltmer akut. För att kvalitets-säkra utbildningen i generella färdigheter krävs inte bara en ökad medvetenhet och ett ökat utbildningsansvar hos studenterna, utan också tydligare lärandemål med utbildningsbevis och kursbetyg att bifoga den enskilde studentens meritportfölj. En uppdatering och utökning av den skuggande läroplanen på Geologiska institutionen har därför påbörjats. Arbetet leds av en arbetsgrupp vid institutionen.

Revideringsarbetet initierades genom delvis oroande resultat från en inventering av moment i grundutbildningen där studenternas kommunikationsfärdigheter tränas och då särskilt med avseende på skrivande. Inventeringen omfattade dels studier av relevant dokumentation på Geologiska institutionen samt på nationell nivå, dels två enkätstudier, vilka skickades ut till studenter respektive lärare. Resultatet visar att den vanligaste typen av texter som studenterna skriver är projektrapporter och andra texttyper såsom review-artiklar och exkursionsguider. De senare är inte examinerande moment och syns därmed inte i den formella kursplanen. Vi fann också att målsättningar i den ursprungliga skuggande läroplanen

som t.ex. utbildning och träning i populärvetenskapligt skrivande, och delvis även att ge och ta kritik på skriftliga presentationer, inte finns uttalade i någon av dagens kursplaner.

Revideringsarbetet under VT 2013 omfattar intervjuer med kursansvariga lärare, samarbete med bibliotek- och IT-avdelning samt en inventering av grundkursernas utbildnings- och träningsmaterial som kan kopplas till den skuggande läroplanen. Vi kommer också att i samarbete med studentkårens studieråd (SNG) utse en mindre grupp av intresserade och kreativa studenter som kan hjälpa oss att arbeta vidare med utvecklingen av den skuggande läroplanen. Vårt mål är att öka medvetenheten både hos studenter och hos lärare om vikten av generella färdigheter genom att den skuggande läroplanen blir ett aktivt dokument i utbildningen. Här kommer vi att presentera status för den skuggande läroplanen; våra slutsatser när det gäller hur vi på bästa sätt kan stärka och träna geologistudenternas generella kompetenser, och hur vi bäst säkerställer att studenternas kunskaper motsvarar den skuggande läroplanens krav.

DOCTORAL STUDENTS' ATTITUDE TO CONTINUE AN ACADEMIC CAREER AFTER COMPLETED DOCTORAL STUDIES

LILL BERGENZAUN, KRISTINA ARESKOUG JOSEFSSON, SARA LUNDQVIST,
SOFIA FAHLVIK SVENSSON, PERNILLA PETERSON & ÅSA LINDBERG-SAND

Abstract

The study presents findings from a quantitative and partly qualitative survey conducted at Lund University in 2012. The purpose was to investigate doctoral students' attitude to continue an academic career after completed doctoral studies and if this attitude changes over time.

A web based questionnaire in Swedish and English was distributed to all registered doctoral students (n= 3126) at Lund University. In all, there were 40% respondents (n=1244) within different subject fields.

Overall, doctoral students identified their own interest in the research field and flexibility in work hours as having a positive influence on their attitude to a further academic career; this in contrast to factors like the academic environment and poor possibilities to pursue a career in academia. The majority of respondents reported that their level of interest in continuing an academic career had not changed or even increased over time and that they had not considered to discontinue their doctoral studies. Although 25% stated that their interest in continuing an academic career had decreased over time and approximately 40% had considered dropping out of their doctoral studies.

More women than men answered that their interest in continuing an academic career had decreased over time, identifying "the academic environment" as the main reason. When considering to discontinue doctoral studies, more women than men identified stress and shortcomings in supervision as prime causes, whereas more men than women referred to personal economy and the possibility of a better employment. There was no difference in influence with respect to family situation between genders.

Om talarna

Lill Bergenzaun, Institute of Clinical Sciences Malmö, Dep. of Anaesthesiology and Intensive Care Medicine, Lund University

Kristina Areskoug Josefsson, Dep. of Health Sciences, Health Sciences Center, Lund University

Sara Lundqvist, Dep. of Business Administration, Lund University

Sofia Fahlvik Svensson, Division of Solid State Physics, Dep. of Physics, Faculty of Engineering, Lund University

Pernilla Peterson, Institute of Clinical Sciences Malmö, Medical Radiation Physics, Lund University

Åsa Lindberg-Sand, Centre for Educational Development, Lund University

E-BOKEN SOM PEDAGOGISK RESURS

ANDREAS JOSEFSSON & ÅSA FORSBERG

Centre for Educational Development / Universitetsbiblioteket, Lunds universitet

Abstract

Vid detta rundabordssamtal vill vi diskutera e-boken som pedagogisk resurs och vilket stöd lärare vid Lunds universitet behöver för att producera kompendiematerial och andra texter som e-böcker. Vi tar utgång i ett projekt, som avser att undersöka hur man kan främja produktion av kompendiematerial i form av e-böcker vid Lunds universitet.

Projektet består av en behovsinventering, en inventering av produktionsprocessen som inkluderar pilotstudier av e-boksproduktion tillsammans med utvalda lärare, samt en inventering av behovet av kompetenser och stöd för lärare som producerar e-böcker.

Projektet kommer att resultera i en verktygslåda för produktion av e-böcker av lärare vid Lunds universitet, med rekommendationer både vad gäller produktionsverktyg och upphovsrättsliga frågor, med fokus på användningen av Creative Commons licenser.

Texter i digital form, e-texter, får allt större betydelse. Alltmer förlagsutgiven litteratur blir tillgänglig som e-bok, och det är numera endast i undantagsfall som vetenskapliga tidskrifter inte publiceras i fulltextformat. Fördelarna med texter i elektroniskt format är många: De är omedelbart tillgängliga oberoende av tid och rum, i bästa fall inte bara i datorn utan också i mobila applikationer som mobiltelefoner och surfplattor. De är sökbara. Om de är skapade i rätt format är de tillgängliga för alla, även för personer med någon form av lässvårighet. E-boken kan material integreras med andra medier, som rörlig bild, ljud, simuleringar med mera. De är relativt enkla att uppdatera.

Dessa kvaliteter väcker dock många frågor vilka berör så skilda fält som teknik, upphovsrätt, kompetensutveckling och organisation.

Det är många lärare vid Lunds universitet som producerar studiematerial till sina kurser. Det kan vara kompendier, handledningar och andra typer av texter. Detta material distribueras i antingen tryckt eller digital form till studenterna. När digitalt bör det främst röra sig som pdf-filer, word-filer och liknande. Men det finns också exempel på lärare som

använt sig av mer avancerade verktyg för att producera kurslitteratur i digital form. Lärare producerar även material i andra medier än text, t ex bild, rörlig bild och ljud, och kan i pedagogiskt syfte vilja integrera egna, eller andras, resurser i en text.

För studenter finns det stora fördelar med e-böcker. En e-bok kan rent tekniskt användas av ett obegränsat antal samtidiga användare, vilket innebär att de studenter som behöver boken har direkt tillgång och inte behöver köa på ett begränsat antal biblioteksexemplar.

Att paketera kompendiematerial i e-boksformat kan höja kvaliteten i utbildningen. Studenterna har direkt tillgång till sin kurslitteratur. Studenter med lässvårigheter använda litteraturen utan krav på anpassning, exempelvis i form av talböcker vilket är kostsamt för lärosätet och dessutom tidskrävande, det är inte helt ovanligt att studenter inte får tillgång till den anpassade litteraturen i tid. Det krävs dock att produktionen av e-böcker görs i ett hållbart och tillgängligt format, som kan fungera på många olika plattformar.

FILMADE ANATOMIGENOMGÅNGAR PÅ TERMIN 2, LÄKARPROGRAMMET

– ett interaktivt verktyg för instudering och examination

MARCUS GRANMO

Neuronano Research Center, Experimentell Medicinsk Vetenskap

Abstract

I ett fakultetsöverskridande projekt har anatomigenomgångar på läkarprogrammet filmats av journaliststudenter. De skapade filmklippen ger läkarstudenterna fria möjligheter till instudering och repetition över tiden. Journaliststudenterna å sin sida får öva kamerateknik samt klippning och redigering. Studenter hjälper studenter.

Kursen "Nervsystemet och rörelseapparaten" innehåller som namnet antyder både neurovetenskap samt en stor del av den grundläggande anatomi som finns på de första terminerna på läkarprogrammet. Detta innefattar en stor mängd anatomiska strukturer som skall läras in parallellt med studierna kring hjärnan och nervsystemet. Sedan många år bedrivs anatomigenomgångar kring olika teman, som t ex armen och benet, där en amanuens visar och berättar kring anatomiska modeller inför en liten grupp studenter. Dessa genomgångar är mycket uppskattade, men många studenter upplever att det är stressigt och mycket att ta in på en gång.

Genom att filma amanuensernas genomgångar skapas möjligheten att producera korta filmklipp kring specifika teman. Dessa klipp kan sedan göras tillgängliga för studenterna under kursens gång och på så sätt möjliggöra kontinuerlig instudering och repetition över tiden i den takt det passar den enskilde studenten. Det filmade materialet kommer på så vis att utgöra ett komplement till nuvarande amanuensgenomgångar. Förutom de uppenbara vinsterna för studenterna underlättar filmmaterialet synkronisering av de olika amanuensernas genomgångar för att säkerställa att alla studenter får samma information. Dessutom ges möjligheten till alternativa, mer interaktiva former av examinering. I nuläget har studenterna en stationstentamen som är både tids- och resurskrävande; Denna torde kunna kompletteras eller rentav ersättas med att till filmmaterialet ställa direkta frågor i helklass.

Förhoppningen är att denna typ av interaktiva verktyg kan vara aktuell även för andra terminer som innefattar anatomiundervisning samt ge fria möjligheter till repetition över tiden och på så sätt minska risken att studenternas kunskaper förloras mellan de grundlägg-

gande och kliniska terminerna. Även repetition inför specifika kliniska moment medges av materialet.

Projektet genomförs i skrivande stund, april 2013, och nuvarande studenter ges möjlighet till utvärdering. På så sätt kommer det kompletta materialet finnas tillgängligt inför kursstarten HT13 där även en längre utvärdering genomförs. Denna syftar till att identifiera svagheter och förbättringsmöjligheter med verktyget samt utröna hur materialet bör användas för att nå bästa resultat. Föredraget kommer att mer genomgripande presentera projektet, resultaten från studenternas utvärderingar samt ge exempel på tänkbara framtida examinationsformer.

Filmade anatomigenomgångar på Läkarprogrammet

Ett interaktivt verktyg för instudering och repetition

Marcus Granmo

Terminsansvarig, T2, Läkarprogrammet



LUNDS UNIVERSITET
Medicinska fakulteten

Ledord

- Modernisera – öka student/läraryteraktion
- Bredda
- Integrera
- Tillgängliggöra
- Möta studenterna på egen planhalva
- Utnyttja studenternas kompetens
- Kontinuitet
- Framtidssäkra



Marcus Granmo



LUNDS UNIVERSITET
Medicinska fakulteten

Termin 2, läkarprogrammet

- Nervsystemet och rörelseapparaten, 125 studenter
- Stor del grundläggande anatomi (ca 2000 termer)
- PBL - veckotemata
- Anatomi löper parallellt
- Amanuensgenomgångar kring specifika temata
- Skriftlig tentamen, separat anatomitentamen
- Säkra kompetens inför kliniska terminer/yrkeslivet



Marcus Granmo



LUNDS UNIVERSITET
Medicinska fakulteten

Projektupplägg

- Kontinuitet i studierna, material anpassat efter kursen
- Amanuenser
- Professionell kvalitet - Journaliststudenter
- Studenter hjälper studenter
- Kvalitetssäkrat innehåll
- Tillgängligt även för lärarkåren
- Materialet filmades separat, klipptes och redigerades
- Lärplattform som medger diskussion
- Utvärderas, sedan göras mer tillgängligt



Marcus Granmo



LUNDS UNIVERSITET
Medicinska fakulteten

Vad blev då resultatet?

The screenshot shows a web page from Lunds Universitet. The main heading is 'Vad blev då resultatet?'. Below it, there is a navigation bar with 'CNS 1' selected. A sidebar on the left lists topics under 'CNS 1': 1. Övergripande strukturer, 2. Cerebrum, 3. Diencephalon, 4. Cerebellum, 5. Hjärnstammen, 6. Ryggmärgen, 7. Hjärnhinnorna, 8. Likvor och likvorkulation, 9. Kranialnerverna. The main content area features a video player showing anatomical models of the brain, with a play button and a progress bar at the bottom.



Marcus Granmo



LUNDS UNIVERSITET
Medicinska fakulteten

Utvärdering så här långt

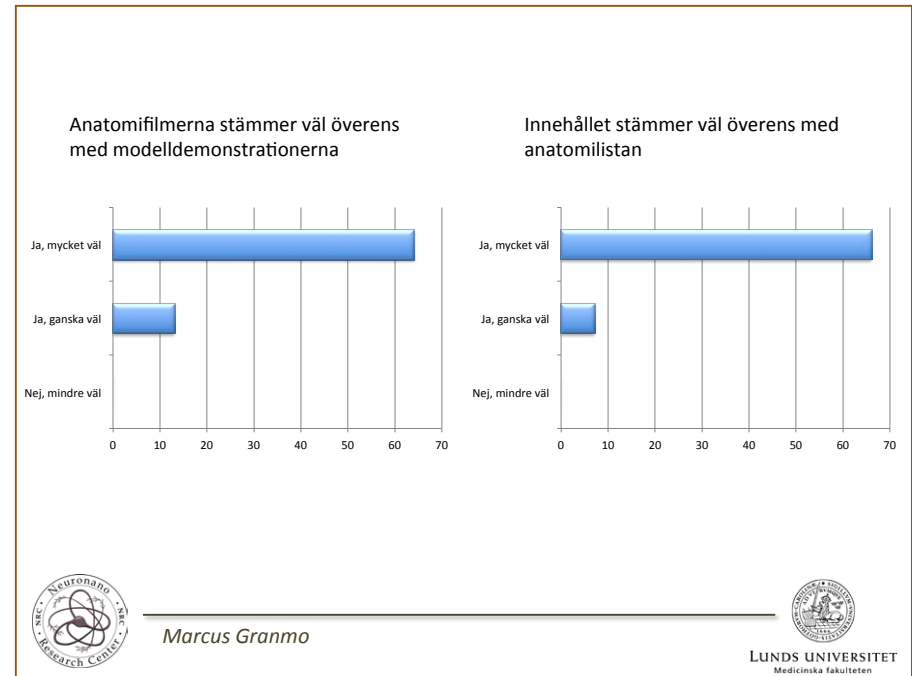
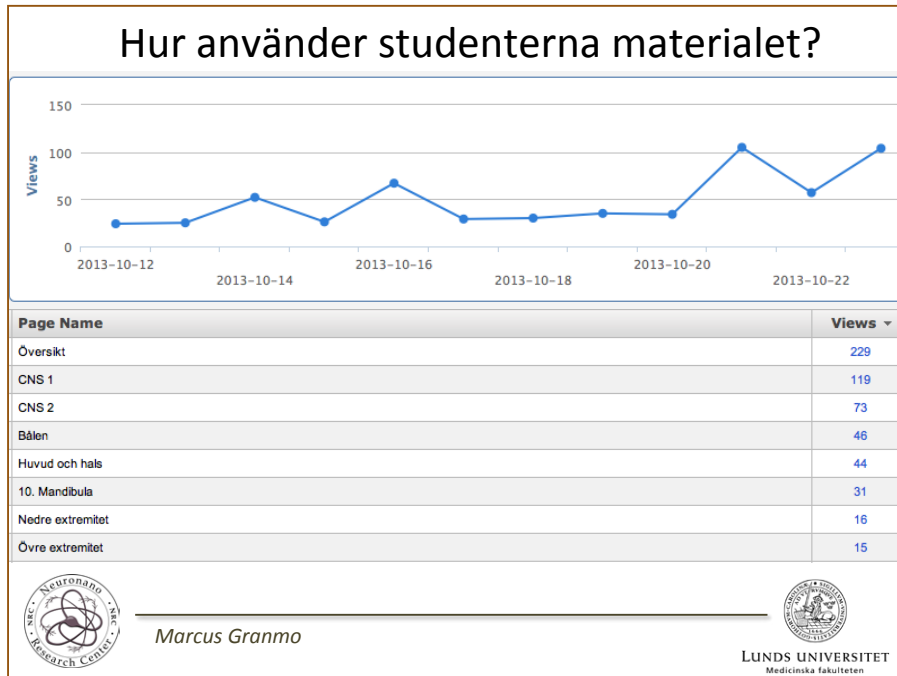
- Kvalitetssäkrat i tre led - kontinuerligt arbete
- Enkät kring tekniska aspekter
- Enkät kring användandet
- Statistik från studenterna
- (Statistik från lärarkåren)

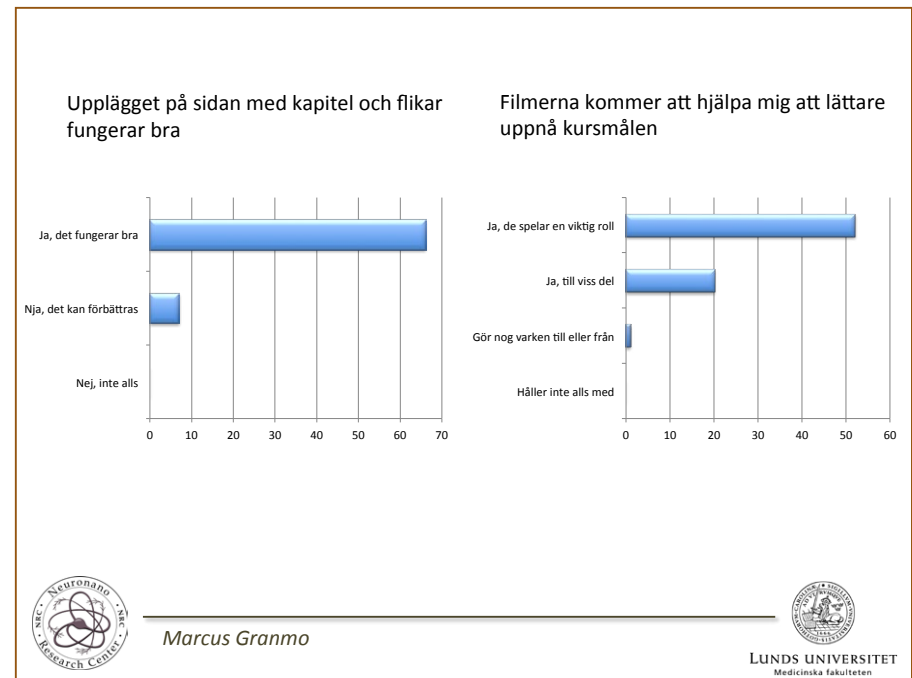
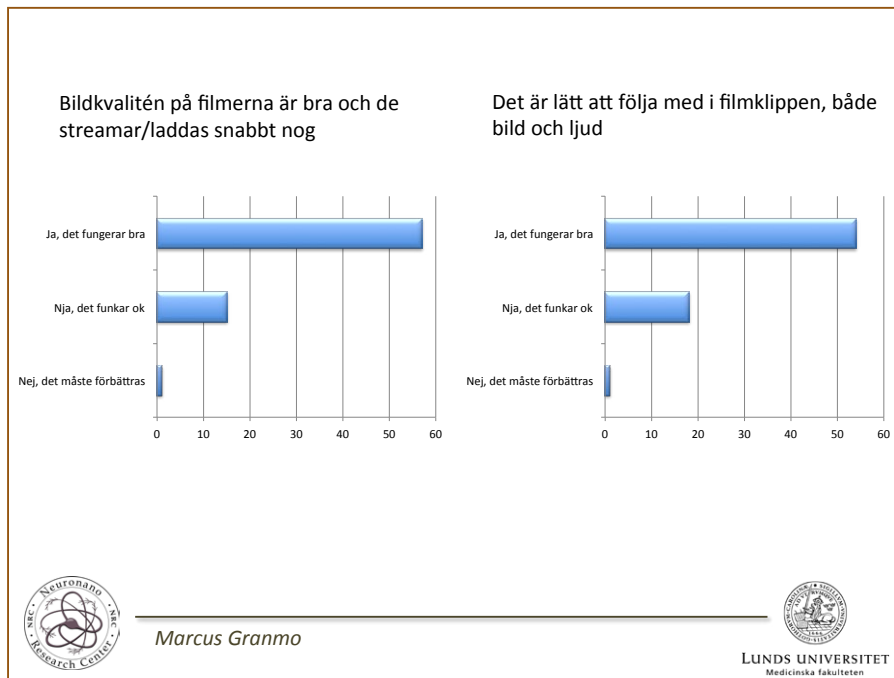


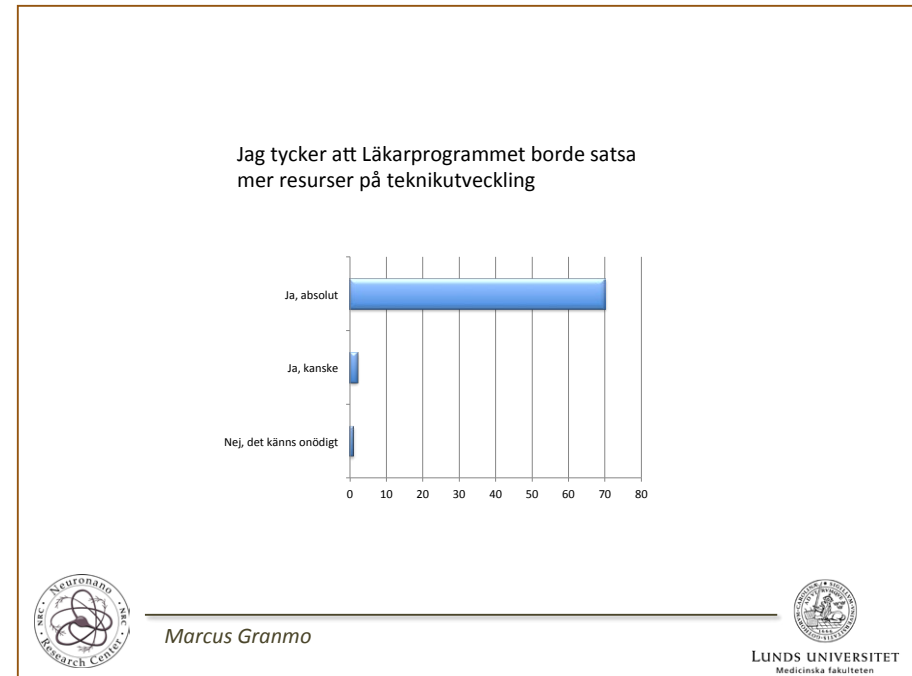
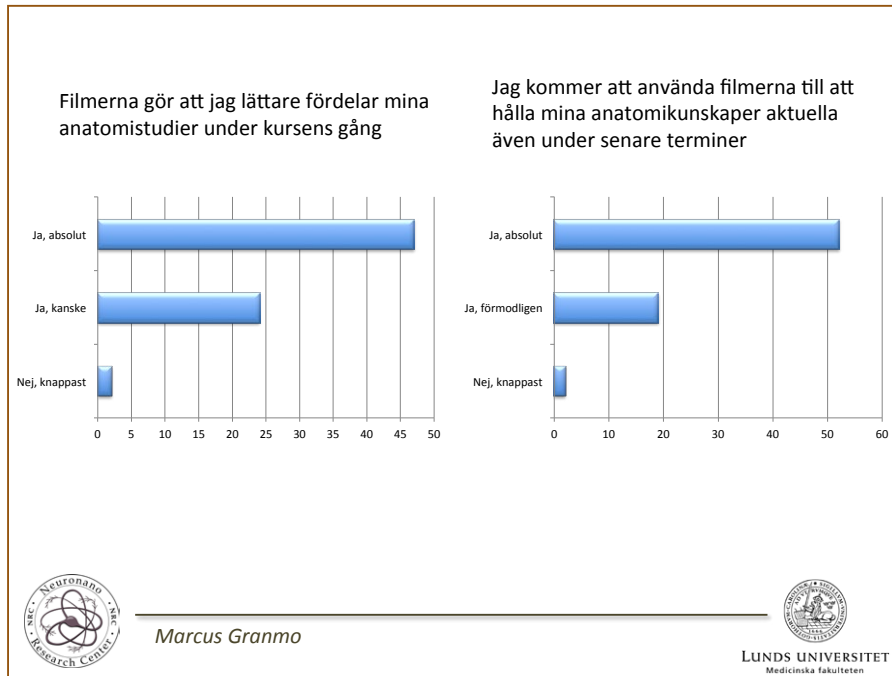
Marcus Granmo



LUNDS UNIVERSITET
Medicinska fakulteten







Fria kommentarer

Tycker först och främst att det är en extremt bra satsning det här. Sjukt bra. Några förbättringsmöjligheter: ...

Jag gillar upplägget jättemycket och tycker lite synd om tidigare T2or som inte fick detta privilegium.

Jag är väldigt tacksam över att denna smidigare möjlighet finns för att lära sig anatomin. Det förenklar studierna något ofattbart där man i princip kan studera anatomi vart som helst och när som helst

Oerhört viktigt material, både för denna och senare terminer...

Jättebra filmer, guld värda! Mer sådant!

Till att börja med tycker jag detta är briljant, jag älskar dessa genomgångar och tycker det är tråkigt för äldrekursare att de inte kommit tidigare.

Stort tack för denna sida - fantastisk bra hjälp för att lära sig alltihop!

Klockrent, men det vore bra om det tekniska strulet kunde upphöra tillslut... :)



Marcus Granmo



LUNDS UNIVERSITET
Medicinska fakulteten

Förbättringsmöjligheter

- Spellista
- Textspår med strukturnamn
- Zoom-funktion
- Extra filmklipp inriktade mot funktionella aspekter
- ...



Marcus Granmo



LUNDS UNIVERSITET
Medicinska fakulteten

Framtida idéer och planer

- Ytterligare öka tillgängligheten – mobilapp
- Kombineras med Quiz – ”gamification”
- Examinationsmaterial
 - Helklass
 - Hemtenta, peer assessment
- Liknade projekt är på gång
 - Teknik som förbättrar – sparar pengar – medger fler förbättringar...



Marcus Granmo



LUNDS UNIVERSITET
Medicinska fakulteten

Sammanfattning

- Kontinuitet i läroprocessen
- Interaktion mellan studenterna - problemlösning
- Tvärmediala moment stimulerar minnesmekanismerna
- Lärandet möter studenterna på deras egen planhalva
- Lätt att identifiera sina kunskapsluckor
- Öppnar för progress testing, Quiz
- Integrering med mobila lösningar – App
- Nya former av examination, peer assessment
- Studenter blir medproducenter till sin egen utbildning



Marcus Granmo



LUNDS UNIVERSITET
Medicinska fakulteten

Medarbetare

Amanuenser:

Karin Erwander

Henning Svensson

Martin Sjöström

Film & redigering:

Karin Bernhardsson

Oskar Lagerwall

Server/IT mm:

Pierre Wieder

Sebastian Mossberg

Maria Björklund

Projektupplägg:

Johan Nyman

Alla nuvarande studenter på termin 2



Marcus Granmo



LUNDS UNIVERSITET
Medicinska fakulteten

FORSKNINGSANKNYTNING I LÄRARUTBILDNINGEN UR ETT FORSKARPERSPEKTIV

CHRISTEL PERSSON

Sektionen för lärande och miljö, Högskolan Kristianstad

Abstract

Forskningsanknytning är ett mångfacetterat begrepp och relationen mellan forskning och utbildning har blivit en ständigt aktuell fråga. Angelägenheten att knyta undervisning och forskning till varandra går tillbaka till Humboldtprincipen, dvs. den princip som etablerades av Wilhelm von Humboldt i början av 1800-talet. Det centrala i denna princip är att professorer och akademiska lärare både ska forska och undervisa och även involvera studenter på högre nivå i sin forskning.

Få kvalitativa studier har genomförts avseende lärares egen erfarenhet om sambandet mellan undervisning och forskning. I ett fåtal studier med akademisk personal har det framkommit att det förekommer en påtaglig variation mellan akademikers erfarenheter och syn på förhållandet mellan forskning och undervisning. Somliga menar att forskning och undervisning är ömsesidigt förenliga aktiviteter medan andra menar att det finns lite eller inget samband mellan forskning och undervisning. Ett stort antal universitetslärare upplever också ett motstånd från studenterna som ibland anses svårt att överbygga.

I föreliggande studie är undersökningsgruppen åtta disputerade handledare och examinators i Naturvetenskapernas didaktik inom lärarutbildningens examensarbeten och kurser. Syftet är att rama in de väsentliga parametrar som respondenterna anser att deras forskarutbildning bidragit till avseende deras roll som handledare och examinators av lärarstudenternas examensarbeten. Vidare undersöks de forskande lärarnas attityder och förhållningsätt till tidfördelningen av arbetsuppgifterna undervisning och forskning i tjänsten.

En universitetslärare har idag flera olika roller att fylla, universitetslärarrollen håller på att förändras. Många lärare inom akademien vill både forska och undervisa. När det gäller respondenternas självvärdering av sin forskarutbildning och relevans för handledaruppdraget anser de bland annat att den stärkt deras roll som handledare genom att de blivit modigare på olika plan vilket möjliggör ett annat sätt att utmana studenterna, den vetenskapliga säkerheten har stärkts och ett metaperspektiv har vuxit fram. Olika kurser inom forskarut-

bildningen har också haft avgörande betydelse för att bättre klara av uppdraget. Strategier i samband med handledningen är idag t.ex. att förmå studenter att följa en tidsplan, betona skrivprocessens betydelse och att väcka studenternas nyfikenhet i ett inledande skede.

Hur viktig uppgiften upplevs vara för individen respektive institutionen är något som berörs av respondenterna och hur en organisation som gör det möjligt för forskare att själva också få möjlighet att forska skulle kunna se ut. De vittnar om att studenter på lärarprogrammet ofta har en negativ inställning till uppsatsskrivning och uppgifter som kräver vetenskapliga perspektiv och kritiska förhållningsätt. Det avspeglar sig i statusen att ta på sig olika uppdrag inom organisationen och budskapet från ledningen är numera att den individuella karriären premieras. Konkurrensen lärare och forskare emellan kan bidra till att studenter kommer i kläm när det t.ex. gäller kvalitetssäkring.

Kopplingen mellan forskning och undervisning visar sig vara problematisk och för att inom lärarutbildningen vara behörig examinator för kurser krävs att vara disputerad. Detta förstärker maktspelen mellan adjunkter, lektorer, docenter och professorer i tider då diskussioner om förvaltning av forskningsanknytning i grundutbildning är högaktuell. Hur många olika roller det är möjligt att en universitetslektor ska klara av i sitt yrkesuppdrag?

GLÄDJEÄMNINGEN OCH DILEMMAN – lärare vid LU beskriver sin vardag

GUNILLA AMNÉR, BJÖRN BADERSTEN & PETER SVENSSON

MedCUL / Statsvetenskap / Företagsekonomi, Lunds universitet

Abstract

Lärargärningen har många möjligheter och glädjeämnen. Universitetsläraren har också att förhålla sig till olika roller och de inte sällan motstridiga förväntningar de medför. Sådana krav kan vara av intellektuell, administrativ, politisk, juridisk, moralisk eller existentiell natur. En universitetslärares vardag handlar ofta om att prioritera och navigera bland dessa (Baker 2000; Buzzelli & Johnston 2001; Cattani 2002; Davies et al 2008; Enyed et al 2005; Mc Allister et al 2008; Windschitl 2002). Oavsett omgivande infrastruktur/stödfunktioner landar det ofta på den enskilde läraren att lösa uppkommande problem i stunden. En del av dem utgör dilemman – i motsats till problem och utmaningar – något som man inte kan lösa och heller inte bortse ifrån utan tvingas leva med och hitta sitt manöverutrymme tillsammans och i samklang med. Våra pedagogiska modeller, formella styrdokument, lagtexter och policyformuleringar lyckas sällan fånga den komplexitet och potentiella motsägelsefullhet som kännetecknar universitetslärarrollen (Rowland 2002; Jauhainen et al 2009). Konsekvenserna av sådana dilemman manifesterar sig inte sällan i det pedagogiska uppdraget och kan bli en källa till stress.

Presentationen avser att ge inblick i ett pågående projekt här vid Lunds universitets vars syfte är att fånga in universitetslärares tysta kunskap om sitt värv och mer specifikt hur man hanterar upplevda dilemman. Baserat på material från Rundabords-sessioner vid två högskolepedagogiska konferenser under hösten 2012 har vi kunnat skapa en kartbild över typer av dilemman lärare möter. Ytterligare ett steg närmare lärares vardag kommer vi genom beskrivningar från 31 lärare vid LU. Vi får tillgång till deras tankar om vad som ger dem glädje i undervisningen och vad som utgör dilemman. Lärarna representerar olika fakulteter och undervisningsformer.

Resultaten visar på olika sätt att se på sin lärargärning. En bred katalog av upplevda dilemman har vuxit fram och vid en djupare analys ser man att de kan vara betydligt mera mångbottnade än de först ter sig. Hur man väljer att se på och hantera ett dilemma är kopplat till grad av internalisering av problematiken. Premisserna för en lärares arbetsmiljö bestäms i

hög grad av de arbetsformer man är involverad i. Därav följer att det finns skillnader mellan lärare från olika fakulteter i hur man ser på sitt pedagogiska uppdrag.

HUR KAN VI TA REDA PÅ VAD SOM FÖRVÄNTAS AV VÅRA NYUTEXAMINERADE STUDENTER I ARBETSLIVET?

GUDRUN EDGREN, TOMMY ERIKSSON

Medicinska fakulteten, MedCUL / Institutionen för laboratoriemedicin Lunds universitet

Syfte

Det övergripande syftet med rundabordsdiskussionen är att diskutera vad kravet på anställningsbarhet innebär för dem som planerar och genomför universitetsutbildningar. De frågor vi framförallt vill diskutera är:

- Är det universitetets uppgift att göra anpassningar till arbetsmarknaden?
- Hur vet vi vilka förväntningar framtida arbetsgivare har på studenternas kompetens?
- Hur kan vi veta vad som krävs för att studenterna ska bli anställningsbara?
- Kan en utbildnings status och söktryck öka om studenterna får veta att utbildningar är upplagd i enlighet med arbetsmarkadens önskemål?

Upplägg

Rundabordsdiskussionen inleds med en kort presentation av hur vi undersökt vilka kompetenser arbetsgivare förväntar sig hos en nyutbildad apotekare. Presentationen kommer framförallt att ta upp den metod vi använde, s k Delphiteknik. Efter den inledande presentationen diskuterar vi metoden, alternativa metoder och slutligen hur vi förhåller oss till arbetsmarknadens inflytande över universitetsutbildningar.

Bakgrund

Lunds universitet har planer på att starta en apotekarutbildning och inför detta har en studie genomförts för att identifiera vilken kompetens en apotekare behöver första dagen på jobbet. Den metod vi valde var den s k Delphitekniken, vilket innebär att en panel av experter var för sig först får lista sina förslag. Dessa förslag sammanställs och skickas till panelen för bedömning. Svaren sammanställs och sänds ut till panelen igen, eventuellt med

kompletterade frågor. Experterna har då möjlighet att ändra sina bedömningar efter vad som framkommit av de övrigas synpunkter. Avsikten är att nå konsensus.

Vi genomförde en modifierad Delphi-studie i 3 steg där 40 experter skulle lista nödvändiga kompetenser för en nyutbildad apotekare. Listan innehöll 600 förslag som efter innehållsanalys reducerades till 120 kompetenser. I de två efterföljande stegen ombads experterna att klassa kompetenserna på en 4-gradig skala (4: nödvändig; 1: inte nödvändig). Experterna enades i steg tre om 48 nödvändiga kompetenser med medelvärde >3,5. Dessa kompetenser har klassificerats i sex grupper och har skrivits om till kärnkompetenser för apotekarprogrammet. De specifika apotekarkompetenserna konkretiserar de mål som högskoleförordningen listar för apotekarutbildning.

Av de 48 nödvändiga kompetenserna klassades 11 som generiska tillhörande grupperna vetenskaplig metod (kunna identifiera problem och planera för hur de ska lösas), kommunikation (kommunicera i grupp; arbeta i team; skriva på engelska; samarbeta med andra professioner; använda teknikstöd vid muntlig presentation, analysera sitt ställningstagande och argumentera för detta) och professionalism (bedöma och utveckla sin egen kompetens inom professionen; identifiera sina begränsningar och kunna hänvisa och lämna över till andra; vara klar över den egna professionens betydelse i olika situationer och sin egen roll; agera med grundläggande etiskt förhållningsätt).

Kan dessa kärnkompetenser vara användbara även inom andra utbildningar?

Referenser

Eriksson T, Höglund P, Thome G, Edgren G. Development of Core Competencies for a new Master of Pharmacy Degree. *Pharmacy Education*, 2012;12:1-9.

Mullen P. Delphi: myths and reality. *Journal of Health Organization and Management*, 2003;17:37-52

INCLUDING EVERYONE AND BORING NO ONE

– on the advantages and challenges of teaching interdisciplinary courses

PETER BENGTSSEN

Department of Arts and Cultural Sciences, Division of Art History and Visual Studies, Lund University

Abstract

For the 2012 Pedagogical Inspiration Conference for teachers at the Faculties of Humanities and Theology at Lund University, my course team and I presented a paper entitled “Interdisciplinarity, group responsibility and conflict as resources for learning”.^[1] The paper discussed our experiences with The City: Boundary Transgressions and Visual Expressions (KOVRO2), an interdisciplinary course given in collaboration between the Division of Art History and Visual Studies and the Division of Social Anthropology. The paper was especially focused on group work, a teaching and learning activity which we found to be well suited to overcome some of the challenges that are inherent when teaching a body of interdisciplinary learners.

A reoccurring issue on interdisciplinary courses is that students often have very different levels of experience when it comes to the methods and theories particular to the involved disciplines. This diversity poses a challenge for the teacher who wants to include everyone but bore no one. The emergence of interdisciplinary courses and programmes (e.g. the SIM-courses and interdisciplinary master’s programmes at the Faculty of Social Sciences), actualises questions about the advantages and challenges of interdisciplinarity and pedagogical strategies for including students with different disciplinary (as well as social and cultural) backgrounds.

For the 2013 Development Conference, I therefore propose a roundtable discussion which focuses on the exchange of experiences and ideas regarding the planning and teaching of interdisciplinary courses. While pedagogical theory is at the base of the discussion, I urge participants to first and foremost take this as an opportunity to openly discuss, and collectively reflect upon, their own practical experiences and teaching praxis (even if these have not previously been underpinned by profound reflections on pedagogical theory). Possible topics for discussion include, but are not limited to:

The challenges and advantages you have experienced when teaching on interdisciplinary courses. (Do these differ from the perspective of the teacher and the learner?)

Ways to overcome the challenges and benefit from advantages (e.g. ensuring the inclusion of all course participants).

Strategies for increasing the likelihood of a satisfactory learning outcome for all course participants.

An example to get the ball rolling: apart from lectures, seminars, and workshops, on KOVRO2 we have staged the interdisciplinary group work as a social context where participants can learn from, and instruct, one another. This approach offers additional support for learners who are unfamiliar with methods traditionally belonging outside of their own field, and simultaneously challenges more experienced learners by allowing them to take responsibility and becoming “ambassadors” for their own discipline. Evaluations have so far been positive, and group work seems to be an efficient way to negotiate the “experience gap”, which seems to be inherent on interdisciplinary courses.

[1] “*Interdisciplinarity, group responsibility and conflict as resources for learning*” in Maurits, A. and Mårtensson, K. (eds.), *Proceedings from the 2012 pedagogical inspiration conference at the Faculties of Humanities and Theology. Lund University.* (under publication).

KONSENSUSTEKNIK I UNDERVISNING OCH UTBILDNINGSPLANERING: 'NOMINAL GROUP TECHNIQUE'

GUDRUN EDGREN / GUNILLA AMNÉR

Medicinska fakultetens centrum för undervisning och lärande

Abstract

Syftet med denna workshop är att deltagarna får tillfälle att använda sig av Nominal Group Technique för att försöka uppnå konsensus kring en för högre utbildning aktuell fråga, nämligen studenters skrivande.

Konsensustekniker används i olika sammanhang för att komma fram till beslut eller överenskommelser inom områden där det saknas information. där det råder oklarhet eller finns olika positioner (Jones & Hunter 1995). Exempel på områden där konsensustekniker använts är framtidsförutsägelser, skattning av olika behov inom hälso- och sjukvård, klargörande av professioners kompetensområden, planering av utbildning m fl. De vanligaste konsensusteknikerna är Delphi-tekniken och Nominal Group Technique (t ex Harvey & Holmes 2012; Keeney, Hasson & McKenna 2006). Kännetecknande för båda är att de använder (1) deltagare som i någon mening är experter inom området som ska utforskas; (2) anonymitet i delar av processen för att undvika dominans av enstaka individer; (3) upprepade undersökningar under utveckling mot konsensus; (4) återkoppling till deltagarna; (5) ett slutresultat som innehåller utsagor om det undersökta området samt statistik över deltagarnas svar. I huvudsak genomförs båda teknikerna så att deltagarna ställs inför en eller flera frågor som besvaras med kortare eller längre texter. Svaren kondenseras och sammanställs i form av en enkät. Deltagarna får sedan gradera de olika svaren och därefter sker en ny sammanställning av resultaten. Denna skickas åter till deltagarna som graderar svaren igen. Oftast avslutas studien efter dessa tre omgångar eftersom deltagarna tröttnas ut vid fler omgångar. Konsensus i dessa tekniker kan alltså sägas vara ett relativt begrepp som snarare innebär ökande grad av samstämmighet. Samstämmigheten avser då både de svar som deltagarna kommit fram till och deras grad av samstämmighet med varandra när de tar ställning till svaren. Delphi-tekniken genomförs helt på distans, deltagarna i studien träffas inte och vet inte vilka de andra är medan Nominal Group Technique genomförs med deltagarna på plats. Fördelarna med båda teknikerna är att alla deltagare får möjlighet att uttrycka sin uppfattning och att anonymiteten under graderingen gör att alla kan ta personlig ställning

samt ändra uppfattning utan att förlora prestige. Validitet och reliabilitet är beroende av flera faktorer bl a hur deltagare utses och hur processen hanteras av de ansvariga.

Under workshoppen kommer deltagarna att få tillämpa Nominal Group Technique. Ämnet som kommer att behandlas är de svårigheter studenter kan ha i sitt skrivande under sina universitetsstudier. Detta har debatterats i flera sammanhang under senare tid med många påståenden om ökande grad av svårigheter över tid. De specifika frågor deltagarna får ta ställning till är:

- Hur gestaltar sig studenters svårigheter i skrivandet?
- Hur identifierar lärarna dessa svårigheter?
- Hur arbetar lärare för att utveckla studenters skrivande?

En av ledarna för workshoppen har personlig erfarenhet av att använda både Delphi teknik och Nominal Group Technique för utbildningsplanering (t ex Edgren 2006; Eriksson et al 2012). Användning av Nominal Group Technique för gruppdiskussioner i undervisning har vi ännu ingen erfarenhet av utan vi ser det som en intressant utvecklingsmöjlighet.

Antal deltagare: 6-14.

KREATIVA OCH KONSTNÄRLIGT INSPIRERADE METODER FÖR REFLEKTIONSARBETE I SKRIFT OCH TANKE – konsten att skriva ett självständigt arbete¹

ANNA HOUMANN & EVA SÆTHER
Läroartbildningen vid Musikhögskolan i Malmö

Abstract

Vi avser att presentera ett urval av de metoder som studenterna möter i samband med sina skrivprocesser i läroartbildningen i musik. I den nya läroartbildningen vid Musikhögskolan i Malmö har det lagts upp en plan för hur studenterna aktivt ska arbeta med att reflektera på olika sätt. Under sina fem års studier kommer de att bearbeta och utforska olika metoder för vetenskapligt skrivande där de utnyttjar sin konstnärliga verksamhet och erfarenhet liksom verksamhetsförlagd utbildning.

Studenterna beskriver sina tidigare erfarenheter av lärsituationer genom att arbeta med metoden biografiskt lärande. I en inledande uppgift, i samband med den första kursen inom den utbildningsvetenskapliga kärnan i läroartbildningen, skriver studenterna sin biografi utifrån den musik som de skulle vilja beskriva som "vägskålsmusik" och reflekterar samtidigt över tidigare lärsituationer, lärare, skola, musik och yrkesval. Nästa uppgift som studenterna ställs inför är att göra en beskrivning av en musiklärarens mångfacetterade arbete genom att bygga en tredimensionell modell utav den "mångdimensionella läroartrollen".

Som vidare exempel på metoder skriver studenterna rapporter från sin verksamhetsförlagda praktik där de identifierar skolans möjligheter och begränsningar utifrån handlingsutrymmesteori. Utifrån dessa rapporter skapas sedan ett antal utvecklingsprojekt i syfte att erövra skolans identifierade handlingsutrymme. Utvecklingsprojekten formuleras i projekt- och handlingsplaner som sedan återkopplas till praktikskolorna. Studenterna genomför också enkätstudier som bildar underlag för det vidare arbetet med det självständiga arbetet där även intervjuer, observationer och portföljarbete ingår.

Avslutningsvis avser vi att presentera hur studenterna genomgående arbetar med kamratlärande genom peer coaching och hur examinationsformer kan präglas av kreativitet och konstnärligt inspirerade metoder. Som exempel på sådana former tar vi upp webbtidningar, visualiseringar av grupp psykologiska begrepp och tedx-liknande minikonferenser.



1) Houmann & Sæthers Prezi-presentation kan hittas på: <http://goo.gl/kvJxSJ>

‘LEARNING BY DOING’ – use of ‘laboratories’ in teaching management courses

MARIANNE JAHRE, HETTY VAN DOORN & JOHANNA LEONARD

Industrial Management and Logistics, Division of Engineering Logistics, LU / Everywhere Humanitarian Response and Logistics Services / Business and Economics, LU

Abstract

The purpose of this paper is to provoke a discussion on the development and delivery of relevant master courses at the Faculty of Engineering Logistics in Lund (LTH). We would like to discuss options for providing students with practice in courses that are not ‘typical’ for engineering, e.g. physics and mechanics which commonly uses laboratory exercises and equipment funded by the university. The main question is what is the ‘laboratory’ in more management-oriented teaching? Linked to this is also the question of what resources are required and from where can they be sought/funded?

As basis for discussion, we will present the approach taken in a new course offered in the spring 2012 to students in management, entrepreneurship, and engineering at LTH. The course runs for the second time now in 2013 and aims to provide students with fundamental, advanced, and applied knowledge on the design, management, and measurement of humanitarian supply chains and logistics focusing disaster preparedness and response. A common way of providing students with the ‘laboratory’ in logistics courses in general is visits to factories and companies. Taking students to the field to provide understanding of the logistics involved in an operation after a disaster¹ poses obvious challenges. Accordingly, we had to search other ways. Our course uses group exercises, discussions, simulations, and guest lecturers reporting from the field to teach students how to apply theory in practice. Students are effectively part of the course development team together with practitioners and researchers within the field as they provide detailed and instant feedback on every module in the course with use of surveymonkey⁽²⁾. The feedback from 2012 provided basis for further development for 2013. They enjoy the course:

“Exciting and interesting course with a good mix of practical and theoretical parts. This was really challenging and fun! To drive the case on our own and be responsible for requesting the right information, I think it was an interesting case with the time pressure and the events that came up along with the solutions.”

They also assess their own activity and provide learning points from the reading material, lectures, and discussions after each module. Other aspects of the grading constitute case hand-ins and presentations and students are in charge of summarising the course themselves. We have 70 hours in class with them this year. It is very resource intensive in terms of hours, travelling, and accommodation in addition to the substantial development undertaken by practitioners and researchers in the interactive exercises and role-plays made specifically for the course.⁽³⁾

Part of the reason for the focus on interactivity in class is also the lack of relevant literature. There is no textbook available and the research literature is characterized mainly by theoretical modeling, pure narratives, and literature reviews⁽⁴⁾ with little cooperation between practitioners and academia: ‘... there doesn’t seem to be a strong dialogue between the sector and academia about things that could make a real difference.’⁽⁵⁾ ‘Why make up problems when the world around us is full of fascinating and crucially important problems that beg for some elementary insight....’⁽⁶⁾ In fact, management theory in general debates the gap between management research and practice.⁽⁷⁾

Teaching also suffers from the gap between academia and practice and there is need to get a greater focus on applications of the theory. Hence, this call for a discussion on creative approaches to develop laboratory exercises also in more management-oriented courses given at LTH and elsewhere.

References

E.g. earthquake, flood, conflict, drought, storm, collapsing buildings, etc.

<http://sv.surveymonkey.net>

Jahre, M. & van Doorn, H. (2012) *Beyond engaged scholarship, Partnering up to Support Improvements in Disaster Relief Logistics*, IMP-GOA Proceedings.

Everywhere, Jahre, M. & Navangul, K. A. (2011), *Predicting the Unpredictable - Demand Forecasting in International Humanitarian Response*, NOFOMA-Proceedings 2011, Harstad University College, June, Norway.

Blansjaar, Oxfam, in Kovács and Spens, 2011, p.40: Kovács, G. & Spens, K.M. (2011), *Trends and developments in humanitarian logistics – a gap analysis*, International Journal of Physical Distribution and Logistics Management, 41(1), 32-45

van Wassenhove in Schmenner et al, 2009, p.342: Schmenner, R.W., van Wassenhove, L., Ketokivi, M., Heyl, J.f & Lusch, R.F. (2009), *Too much theory, not enough understanding*, Journal of Operations Management, 27, 339–343.

Starkey, K. & Madan, P. (2001), *Bridging the Relevance Gap: Aligning Stakeholders in the Future of Management Research*, British Journal of Management, 12 (Special Issue), 3-26.

Hodgkinson, G.P. & Starkey, K. (2011), *Not Simply Returning to the Same Answer Over and Over Again: Reframing Relevance*, British Journal of Management, 22(3), 355-369.

LECTURERS, LIBRARIANS AND STUDENTS IN COLLABORATION

– A way of achieving complex educational goals in information literacy in three programmes at Lund University

CAJSA ANDERSSON, NINA REISTAD & KRISTINA HOLMIN VERDOZZI

The Physics and Astronomy Library / The Division of Atomic Physics, Lund University

Abstract

A key factor in achieving educational goals is collaboration between lecturers at faculty and departmental level, and librarians. Experience has shown that generic competence should be integrated into courses. For example, exercises in information searching, criticism of sources of information and group work will only be meaningful if they are clearly related to the students' subject of study. This is a challenging logistical problem in large groups of students.

In the spring of 2009, we started working on the introduction and integration of generic skills using two variations of a model. The experience gained from these initial attempts has been applied in the introduction of first-year university students. To date (autumn term 2012), almost 900 students starting programmes in Engineering Physics, Environmental Engineering, and Industrial Management and Engineering, have taken part in a compulsory introductory course.

This poster illustrates how the collaboration between lecturers and librarians has developed, and how the concept was designed. Students carried out a small project in which they were required to produce a poster on radiation and/or medical imaging.

We would like to invite participants to take part in discussions on the problematization of issues such as:

- maintaining sustainable collaboration when lecturers or librarians leave their positions and new staff take over
- the development of collaboration to create different kinds of feedback to the student
- the development of teaching in information retrieval using new pedagogical methods
- the development of examinations for the above mentioned elements of courses, through collaboration between lecturers and librarians.

Poster 2 is the results of a small project in which students made a poster about wide-field microscopy, WFM

LÄRARE SKRIVER

– för att förbättra lärande och undervisning

ANDERS SONESSON & GUDRUN EDGREN

MedCUL, Medicinska fakulteten, Lund universitet

Abstract

Vid medicinska fakulteten i Lund forskar man inte bara inom medicin, det forskas även om lärande och undervisning. Vi har intresserat oss för denna utbildningsvetenskapliga forskning och velat ta reda på vad den handlar om, hur den relaterar till fakultetens utbildningsverksamhet, samt varför den har genomförts. Särskilt har vi undrat om forskningen är att betrakta som SoTL, dvs Scholarship of Teaching and Learning (Trigwell & Shale, 2004), inte minst då fakulteten skapat belöningsystem för att understödja SoTL.

Vi har inventerat såväl publicerad som pågående utbildningsvetenskaplig forskning vid fakulteten och hittat och tagit del av ett 50-tal arbeten. Av dessa är 10 pågående medan resten publicerats i kollegialt granskade tidskrifter. Vi har även intervjuat sju av författarna.

Den forskning vi funnit har vi sorterat under fyra övergripande teman:

1. Curriculum och utbildningsutvärdering. Curriculumutveckling har genomförts med hjälp av Delphi-metoden i syfte att involvera många olika intressenter och perspektiv. Instrument för utvärdering av utbildningsklimat har tagits fram och använts. Andra studier har undersökt hur studenter upplever sin utbildning och dess innehåll och hur de ser på sin framtida profession. Några av dessa studier har följts upp efter examen.
2. Fallbaserad undervisning. Interaktion och kommunikationsmönster inom en PBL-grupp har studerats. Andra studier har undersökt PBL-studenters upplevelse av det egna lärandet och deras förväntningar på handledaren, samt PBL-handledares syn på handledarrollen och dess utmaningar. Case-metodik har också studerats och dokumenterats.
3. Examination, bedömning och återkoppling. Ett arbete beskriver sjuksköterskestudenters upplevelse av den kliniska slutexamination som införts på flera utbildningar i landet. Andra arbeten har studerat portfolio som medel för kontinuerlig

examination respektive reflektion över den kliniska kompetensen. För återkoppling i samband med patientkontakter har ett strukturerat bedömningsformulär utformats och utvärderats.

4. Verksamhetsförlagd utbildning (VFU). Hur sjuksköterskestudenter och deras handledare uppfattar och förstår handledning under VFU har varit fokus för flera studier. Läkarstudenternas möte med patienter vid vårdcentraler och kliniker har varit fokus för andra. Även handledares och patienters upplevelse av denna form av praktik har studerats, bl.a. med särskilt framtagna instrument. I andra arbeten har professionella patienter och simuleringstekniker studerats.

I nästan samtliga arbeten är studieobjektet relaterat till utbildningen vid fakulteten och till författarnas egna ämnen, studenter och undervisningssammanhang. De flesta arbeten har haft som syfte att kunna tillämpas och vi kan konstatera att så också skett i många fall. Lärarna som vi intervjuade beskrev forskningen som en följd av utvecklingsarbete – inte tvärtom. Utvecklingsarbetet har i de flesta fall varit omfattande och involverat fler än bara författarna. Sammantaget kan fakultetens utbildningsvetenskapliga forskning även betraktas som SoTL. Den tydligaste drivkraften för utvecklingsarbetet var omsorg om det egna professionella eller akademiska fältet, och studenterna sågs i detta sammanhang som framtida kollegor och viktiga agenter för utveckling. Fakultetens belöningsystem ansågs viktigt för att uppvärdera den pedagogiska verksamheten generellt men har inte varit en drivkraft för författarnas engagemang. Från våra intervjuer kan vi dra slutsatsen att ett djupt engagemang i professionen eller ämnet, kollegor som delar detta engagemang, samt frihetsgrader och möjligheter att utöva inflytande är viktigt för den här typen av utvecklingsarbete, forskning och SoTL.

NATURVETARSTUDENTER TRÄNAR SIN KOMMUNIKATIVA KOMPETENS

SUSANNE PELGER & SARA SANTESSON

Naturvetenskapliga fakulteten / Institutionen för kommunikation och medier, Lunds universitet

Abstract

Studenterna på den naturvetenskapliga fakulteten ska bli skickliga – inte bara på naturvetenskap, utan också på att kommunicera sina kunskaper. Detta är målet med den naturvetenskapliga fakultetens nystartade kommunikationsprojekt. Studenterna ska under hela sin utbildningstid träna sin kommunikativa kompetens, och kommunikationsträningen ska integreras i ämnesundervisningen. Den naturvetenskapliga fakulteten vid Lunds universitet satsar nu på att ge alla fakultetens lärare inspiration och verktyg för att stödja sina studenters kommunikationsutveckling.

Förmågan att kommunicera sitt ämne i olika sammanhang och med olika grupper är ett av Högskoleförordningens övergripande mål för såväl kandidat-, magister- som masterexamen (1), och en av de generella färdigheter som värderas högst i arbetslivet.. Träning av denna förmåga måste därför ha hög prioritet i utbildningen.

Det som har visat sig vara mest effektivt vad gäller studenternas utveckling av kommunikationsfärdigheter är att dessa tränas i ett ämnessammanhang (2). På så sätt förstärker ämnesstudierna och kommunikationsträningen varandra. Genom ett ämnesöverskridande samarbete har vi utvecklat en modell för integrerad kommunikationsträning (3) med övningar som följer en progression.

En integrerad kommunikationsträning, där ansvaret ligger på ämneslärarna, är dock inte oproblematis. Av en nyligen genomförd enkätstudie vid Biologiska institutionen framgår att lärarnas beredskap för att handleda skrivande är mycket varierande (4). Därför kan lärare behöva stöd som underlättar arbetet och gör färdighetsträningen effektiv. Mot denna bakgrund har den Naturvetenskapliga fakulteten inlett en strategisk satsning på integrerad kommunikationsträning i utbildningen, där första steget är en högskolepedagogisk kurs för lärarna.

Vårt konferensbidrag presenterar hur kursen ger lärarna verktyg för att utveckla kommunikationsmoment och effektiv responsgivning i sin undervisning, och utvärdera de effekter som ämnesintegrerad kommunikationsträning får på studenters färdigheter och förståelse.

Referenser

- Svensk Författningssamling* (SFS 1993:100). Högskoleförordning.
- Bläsjö, M. (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer. Stockholm Studies in Scandinavian Philology*. Stockholm, Almqvist & Wiksell International.
- Pelger, S. & Santesson, S. (2012). *Retorik för naturvetare – skrivande som fördjupar lärandet*. Lund, Studentlitteratur.
- Pelger, S. *Vad, hur och varför skriver naturvetarstudenter?* I: Johansson, R. & Persson, A. (red.) *Utbildningsvetenskap vid Lunds universitet*. Antagen för publicering 2013.

**Naturvetarstudenter tränar sin
kommunikativa kompetens...**
**...när naturvetarlärare utvecklar
kommunikationsundervisning**

Susanne Pelger, Naturvetenskap
Sara Santesson, Retorik

Lunds universitets utvecklingskonferens 2013



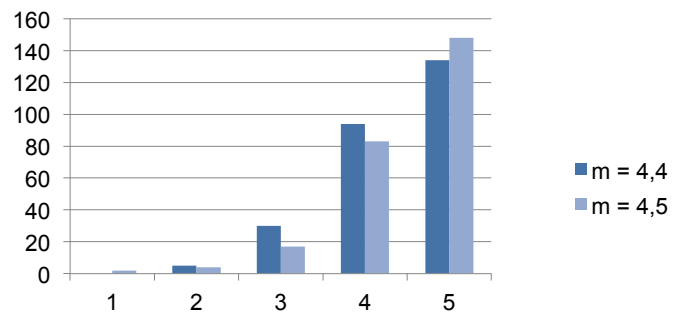
Alumnenkät 2010: Generella förmågor

- Ange i vilken utsträckning du har utvecklat följande förmågor under din naturvetenskapliga utbildning.
- Ange hur viktiga du anser att följande generella förmågor är hos en person som ska anställas på din arbetsplats.

Lunds universitets utvecklingskonferens 2013



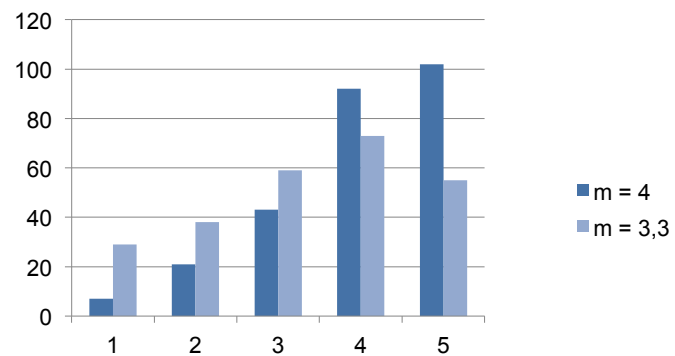
Analytiskt tänkande



Lunds universitets utvecklingskonferens 2013



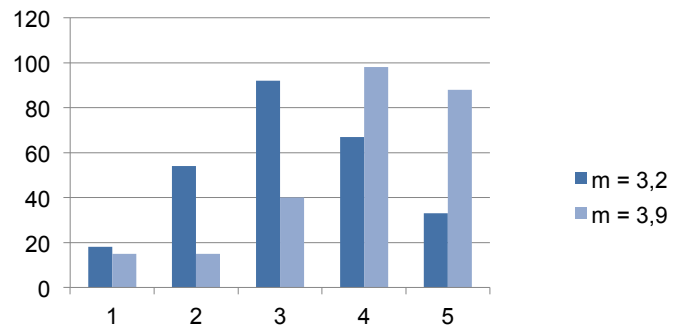
Skriva vetenskap



Lunds universitets utvecklingskonferens 2013



Förklara för icke-specialister



Lunds universitets utvecklingskonferens 2013



För en kandidatexamen ska studenten

- visa förmåga att muntligt och skriftligt redogöra för och diskutera information, problem och lösningar i dialog med olika grupper

Högskoleförordningen

Lunds universitets utvecklingskonferens 2013



För en masterexamen ska studenten

- visa förmåga att **i såväl nationella som internationella sammanhang** muntligt och skriftligt klart redogöra för och diskutera sina slutsatser och den kunskap och de argument som ligger till grund för dessa i dialog med olika grupper

Högskoleförordningen

Lunds universitets utvecklingskonferens 2013



Lunds universitets utvecklingskonferens 2013



KomNu – Kommunikation i naturvetenskaplig utbildning

- Alla lärare vid N-fak erbjuds att gå kursen
- Kursen resulterar i
 - integrerad kommunikationsträning vid alla institutioner
 - rapporter som utvärderar kommunikationsträningen
- Samlad analys görs av alla lärares erfarenhet av kommunikationsundervisning.
- Skuggande läroplan skrivs

Lunds universitets utvecklingskonferens 2013



Vilken typ av kommunikation ser du störst behov av att studenterna får träna sig i?

— För den skriftliga delen gäller det främst att skapa struktur och flyt i texten. Studenterna verkar ofta skriva om detaljer utan att kunna sätta in dem i ett större sammanhang.

— ... studenterna som vi undervisar behöver bli bra på att kommunicera vetenskapliga resultat (och begrepp, så att resultatens betydelse blir begriplig) till personer som inte har så mycket bakgrund.

— ... de största svårigheterna som studenterna har handlar om skriftlig kommunikation, särskilt "vetenskapliga" texter ... Jag ser ofta stycken som består av ett antal isolerade, osammanhängande meningar, som antingen liknar en punktlista eller innehåller information som inte ens hör ihop.

— Jag tror att en av de främsta färdigheter som är allra svårast att behärska är att kunna beskriva vetenskap på ett kort och precist sätt, helst så att även de som inte är insatta i ämnet också kan förstå.

Lunds universitets utvecklingskonferens 2013



Finns det någonting i kommunikationsundervisningen som du tycker är svårt? Inom vilka områden behöver du stöd i form av metoder eller kunskaper?

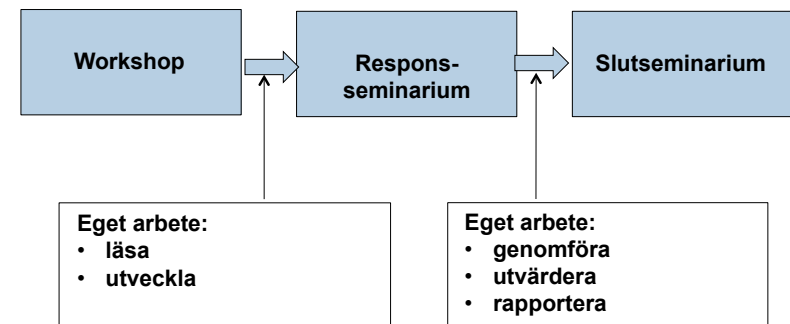
— Hur man ger feedback.

— Jag skulle önska att studenterna fick tydligare instruktioner inför sitt skrivande. /.../ Jag skulle också vilja bli bättre på att ge feedback även på den kommunikativa delen i t.ex. rapporter (inte bara det vetenskapliga).

— ... hur vi kan låta studenter träna kommunikation och få individuell feedback utan att det tar för mycket lärartid.

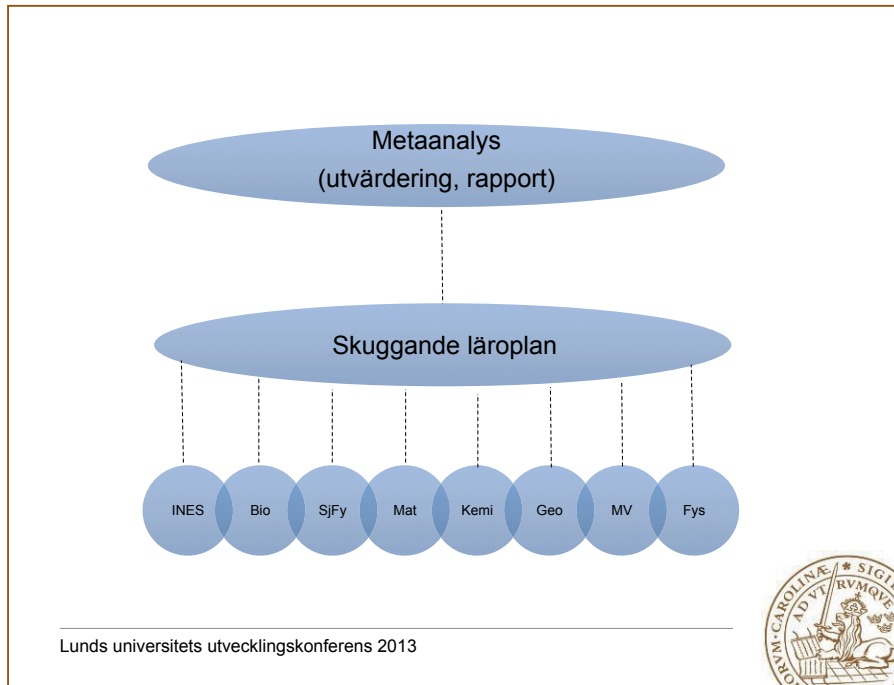
— Jag känner att jag har för lite på fötterna vad gäller teori om kommunikation. /.../ Jag skulle också vilja ha en verktygslåda med idéer och övningar som jag kan använda i min undervisning.

Lunds universitets utvecklingskonferens 2013



Lunds universitets utvecklingskonferens 2013





SKRIVANDE, MUSIKALISK PRAKTIK OCH KONSTNÄRLIG KUNSKAPSBILDNING

KARIN JOHANSSON / HANS HELLSTEN / SARA WILÉN

Musikhögskolan i Malmö

Abstract

Hur kan icke-verbala praktiker gestaltas, analyseras och utvecklas i ord? Kan skrivande utveckla och förbättra en konstnärlig praktik? Och hur kan skrivande inom de konstnärliga områdena bidra till att skapa ett forum för dialog om lärande och kunskapsbildning mellan konstnärliga områden och andra områden inom universitetet?

I detta rundabordssamtal tar vi upp frågor med utgångspunkt i erfarenheter från utvecklingen av det självständiga arbetet på musikerutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö. Det har en klingande huvuddel – examenskonserten – och en kommenterande del, där utformandet av arbetssätt och metoder som bidrar till individuell och kollektiv kvalitetsutveckling innebär en utmaning på ett komplext område. På musikläroret utbildningen är strukturer för genomförandet av examensarbetet etablerade sedan ett antal år, vilket innebär att studenternas lärande där kan försiggå i alla de former Paavola och Hakkarainen (2005) beskriver - ”acquisition, participation and knowledge creation” – medan såväl lärare som studenter på musikerutbildningen är inbegripna i en dynamisk och utmanande process av expansivt lärande (Engeström, 1987) där det kunskapsmässiga och kreativa handlingsutrymmet måste skapas och förhandlas fram av alla deltagare samtidigt som själva lärandet pågår.

I processen att utveckla former som kan kommunicera musikalisk kunskapsutveckling och konstnärlig erfarenhet från ett inifrånperspektiv har skrivandet en viktig roll som synliggörande och kreativt redskap. Verbalisering av och reflektion kring musikalisk praktik är en oundgänglig del av studenters väg till att bli professionella musiker, och av lärare/musikers kompetensutveckling. Frågor som uppstår i dessa sammanhang är t ex: Hur blir det självständiga arbetet både meningsfullt för enskilda studenters utveckling till professionella musiker och användbart som bedömningsinstrument? Hur och varför bör reflektion-i-handling gestaltas i ord? Hur använder och utvecklar vi format och skrivsätt som är adekvata för den praktik de ska beskriva och utveckla?

Med exempel från a) ett ettårigt pilotprojekt på masterutbildningen, b) en intervjustudie med lärare på musikerutbildningen och c) pågående projekt på kandidat- och masterutbildningarna beskrivs och problematiseras skrivande mot bakgrund av ett utvidgat textbegrepp och dess tillämpning på musikområdet. Presentationen relaterar detta arbete till det växande antalet pågående och avslutade konstnärliga forskningsprojekt (t ex Östersjö, 2008; Frisk, 2008; Wilén, 2013), som visar på hur tysta dimensioner av interpretation, improvisation och komposition kan kommuniceras.

Referenser

- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy
- Frisk, H. (2008). *Improvisation, computers and interaction*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2005). *The knowledge creation metaphor - an emergent epistemological approach to learning*. Science & Education, 14, 535-557.
- Wilén, S. (2013). *In search of oscillating relations – power, gender, remix in operatic performance*. In P. Dyndahl (Ed.) *Intersections and interplays: Contributions to the cultural study of music in performance, education and society* (pp. 105-124). Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Östersjö, S. (2008). *Shut up ‘n’ play! Negotiating the musical work*. Malmö: Malmö Academy of Music.

Utvecklingskonferens CED 24 oktober 2013

Skrivande, musikalisk praktik och konstnärlig kunskapsbildning

Karin Johansson, Hans Hellsten och Sara Wilén



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

söndag den 29 december 2013

VARFÖR...

...ska icke-verbala praktiker gestaltas, analyseras
och utvecklas i ord?

söndag den 29 december 2013

HUR...

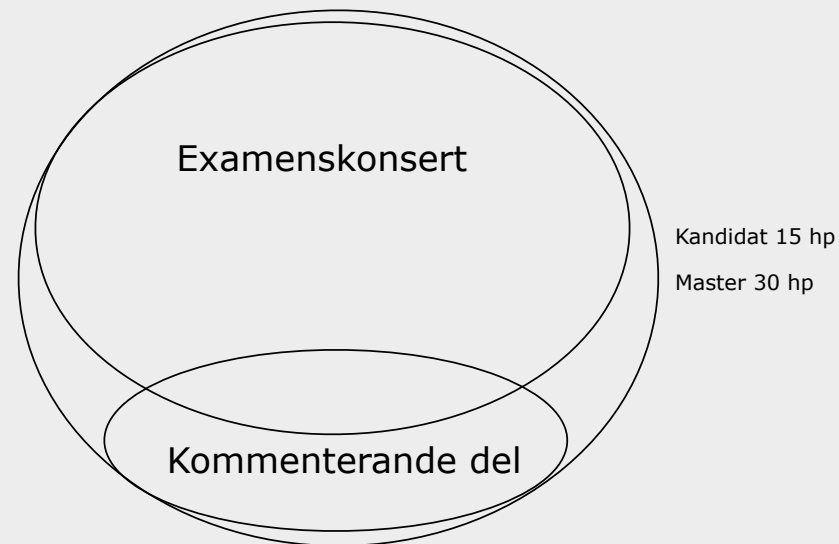
...kan icke-verbala praktiker gestaltas, analyseras och utvecklas i ord?

...kan skrivande utveckla och förbättra en konstnärlig praktik?

...kan skrivande inom de konstnärliga områdena skapa interdisciplinär dialog om lärande och kunskapsutveckling?

söndag den 29 december 2013

Examensarbete på musikerutbildningen MHM



söndag den 29 december 2013

Metaforer för lärande

Acquisition: acquiring knowledge by 'adopting and constructing subject-matter knowledge and mental representations'

Participation: 'participating in social communities'

Knowledge creation: 'creating and developing new material and conceptual artefacts'

(Paavola & Hakkarainen, 2005, p. 541)

söndag den 29 december 2013

Expansivt lärande...

'...new forms of activity which are not yet there. They are literally learned as they are being created.'

(Engeström, 2005, p. 138)

'Traditionally we expect that learning is manifested as changes in the subject, i.e., in the behaviour and cognition of the learners. Expansive learning is manifested primarily as changes in the object of the collective activity. In successful expansive learning, this eventually leads to a qualitative transformation of all components of the activity system.'

(Engeström & Sannino, 2010, p. 8)

söndag den 29 december 2013

!

The image shows the cover of the British Journal of Music Education (BJME). The cover is primarily blue with white text. It features the title 'British Journal of Music Education' and the acronym 'BJME'. There is also a small vertical text on the right side of the cover.

... (?)

JAR

The Journal for Artistic Research (JAR) is an inter-national, online, Open Access and peer-reviewed journal for the identification, publication and dissemination of artistic research and its methodologies, from all arts disciplines. With the aim of displaying practice in a manner that respects artists' modes of presentation, JAR abandons the traditional journal article format and offers its contributors a dynamic online canvas where text can be woven together with image, audio and video. These research documents called 'expositions' provide a unique reading experience while

söndag den 29 december 2013

Utvecklingsfrågor

Hur blir det självständiga arbetet både meningsfullt för enskilda studenters utveckling till professionella musiker och användbart som bedömningsinstrument?

Hur använder och utvecklar vi format och skrivsätt som är adekvata för den praktik de ska beskriva och utveckla?

söndag den 29 december 2013

Ettårigt pilotprojekt på masterutbildningen 2009-2010

Förutsättningar

- Öppet format
- Den musikaliska praktiken bestämmer process och design
- Få anvisningar och råd
- Oklar position i kursen Självständigt arbete
- Låg resurstilldelning

söndag den 29 december 2013

Ettårigt pilotprojekt på masterutbildningen 2009-2010

Utgångspunkter för skrivande

- Vad gör jag? Varför? Hur? Vilka intressanta konstnärliga frågor finns i min verksamhet?
- Vad betyder min musikaliska verksamhet i ett större sammanhang? För vem är det viktigt?
- I vilka format framställs och utvecklas bäst den kunskap och erfarenhet som finns i min musikaliska praktik?

söndag den 29 december 2013

Ettårigt pilotprojekt på masterutbildningen 2009-2010

Resultat, exempel

- Yrkesmusikers konstnärliga identitet och utveckling – intervjuer och inre dialog
- Scenskräck, autogen träning och utmaningar – en utvecklingsprocess
- Skadeförebyggande övningar för stråkmusiker – videomaterial
- Vägen ut – stegen ut i det aktiva musiklivet genom konserter, inspelningar, arrangörsskap och kontaktknytande
- Polyfona och polyrytmiska strukturer i György Ligetis pianoetyder
- Chopins etuder opus 25 - tekniska lösningar och musikaliska idéer
- Utveckling av det sceniska och musikaliska uttrycket med hjälp av video
- Debussys sonat för cello och piano: Övning, reflektion och musikalisk utveckling
- Meetings between visual arts and music – relationships and inspiration
- Learning and using technological knowledge in multi-media projects: a report from a composition project in progress
- Sångarens scenkropp
- Orgelpresentation på nätet – ett aktionsforskningsprojekt med utgångspunkt i Malmös orgelpark
- Viola music from the 1930's – historical, spiritual, biographical and performance backgrounds

söndag den 29 december 2013

Ettårigt pilotprojekt på masterutbildningen 2009-2010

Erfarenheter

- Öppet format inspirerar en del men hindrar och avskräcker andra.
- Få anvisningar och råd kan ge hög kvalitet och personlig utveckling men kräver mycket individuell handledning och stor tidsinsats för att majoriteten ska uppnå godtagbart resultat och slutförande.
- Oklar position i systemet är förödande.
- Institutionell satsning är A och O.
- Låg resurstilldelning är svårt men kan bli en kreativ utmaning.

söndag den 29 december 2013

Inspiration från konstnärliga forskningsprojekt

Metoder för

- beskrivning, utveckling och fördjupning av idéer som uppkommer i den egna konstnärliga verksamheten (Frisk, 2008; Kristersson, 2010);
- utforskande av konstnärlig och pedagogisk verksamhet tillsammans med kollega/peer (Hultberg, 2005; 2010; Östersjö, 2008)
- "kollaborativ kreativitet" och analys (Johansson, 2013; Wilén, 2013; Östersjö & Frisk, in press)

söndag den 29 december 2013

Nuvarande situation

- Genomarbetad skrivguide (tidigare: mall) som står i ständig utveckling och dialog med praktiken
- Den musikaliska praktiken bestämmer process och design
- Mycket anvisningar och råd i början av processen för att ge hjälp vid igångsättning: etyder ur guiden i progressiv ordning
- Stark koppling till den musikaliska praktiken (konserten)
- Tydligt påbud från utbildningsledningen (villkor för godkänd examen)
- Viss ökad resurstilldelning

söndag den 29 december 2013

Exempel

Innehållsförteckning	Table of Contents
Innehållsförteckning	1
Inledning	5
Idé	6
Bakgrund	7
Kunskapsfältet – andras kunskap och egna erfarenheter	8
Ljud- och bildupptagningar	9
Skriftliga källor	9
Liveframföranden av musik	10
Referenser för muntliga kunskapskällor	10
Projektet – planering och genomförande	11
Form och planering	11
Metoder	11
Genomförandet	12
Återkommande teman	13
Tema 1	13
Tema 2	13
Tema 3	13
Sammanfattning	13
Vägar vidare – slutsatser och funderingar	14
Referenslista	15
Bilaga 1	17

söndag den 29 december 2013

Exempel

Idé

Vad vill du göra? Vad innehåller ditt projekt? Detta kapitel är en kort presentation av din projektidé.

Börja med några korta rader om din projektidé! Kanske så här:

Jag vill alltså skriva om hur jag arbetat fram en konsert-föreställning med Beethovens tidiga sonater. Avsikten är att synliggöra deras radikala potential när de skrevs och det gör jag genom att placera dem i en scenografi från 20-talets Chicago.

Utveckla kort idé! Möjligen så här:

Beethovens tonspråk har sedan länge upphört att överraska oss. Vi har hört musiken för många gånger. För att återskapa dess ursprungliga chockverkan måste jag placera musiken i ett sammanhang där den blir helt främmande.

Här är två andra exempel på projektidéer som utvecklas kort:

Vem är jag som musiker? Avsikten är att följa och studera min tekniska och konstnärliga utveckling under arbetet fram till examenskonserten/inspelningen av...

Hur fungerar den musikaliska interaktionen i en stråkkvartett/jazztrio/folkmusikgrupp? Projektets mål är att dokumentera och utforska den musikaliska interaktionen i min ensemble XX, med fokus på musikalisk kommunikation, gester och ...

söndag den 29 december 2013

Exempel

Kunskapsfältet – andras kunskap och egna erfarenheter

Vem inspireras du av? Vem hjälper dig? Vem har gjort något liknande? Vem vill du inte efterlikna? Vem är du som musiker? Om bakgrundskapitlet situerade projektet i ditt liv och musikerskap, placera detta kapitel i ditt arbete i den del av musikvärlden där du verkar.

Det här kapitlet handlar därför om kunskap och erfarenheter. Den finns hos dina lärare, dina förebilder, andra musiker, musikvetare, historiker, sociologer eller hos instrumentbyggare, kamrater eller akustiker – för att bara nämna några. Du kan ha mött denna kunskap och erfarenhet i lektioner, master-classes, på Youtube eller Spotify, vid konserter, i böcker eller tidskrifter, kanske i diskussioner – även här kan listan göras oändlig. Tradition är också en form av kunskap, ett slags kollektivt minne som förs vidare i samtal, praktiska situationer och ritualer snarare än i skrift. Mycket av den här kunskapen och erfarenheten från andra finns redan hos dig, i vad du gör som musiker. Men du bär också på helt egna erfarenheter.

All denna kunskap och erfarenhet, andras och din, utgör tillsammans det som kallas ditt projekts kunskapsfält. Din uppgift i det här kapitlet är att placera ditt projekt i detta fält, visa läsaren vilka kunskaper och erfarenheter som möts i ditt arbete. Tänk på att ditt arbete är i centrum. Du skriver om de delar av andras kunskap som du använder dig av, som inspiration, som motstånd eller bara som verktyg i största allmänhet. Samtidigt skriver du om dina erfarenheter, du speglar ditt arbete i andras.

Först skriver du några ord som upprepar vad ditt projekt handlar om. (Tänk på din läsare som en museibesökare som ibland behöver påminnas om var hon eller han är, vilket rum man nu befinner sig i.)

Därefter skriver du om vad ett antal andra har gjort inom ditt intresseområde. Det kan vara konserter, inspelningar, texter och mycket annat. Du är noggrann med att redovisa vem som gjort och sagt vad, redovisa dina *källor*. Observera att de notutgåvor du använder också är källor i ditt projekt!

söndag den 29 december 2013

Vinster

- förnyad energi i musicerande och undervisning
- ifrågasättande av etablerade former, ordningar och strukturer; nya lärar- och handledarroller
- utrymme för experimentell verksamhet
- utvidgande av kunskaps- och handlingsutrymme (Krüger, 1998; Houmann, 2010) på individuell och kollektiv nivå
- möjlighet till interdisciplinär och internationell kontakt/inspiration
- bidrag till utveckling av teorier, metoder och former för dokumentation och kommunikation

söndag den 29 december 2013

Utmaningar

- Hur kan skrivandet fungera som ett medel i utvecklingen av musikalisk kunskap, färdighet och förmåga?
- Hur lösa frågor om publikation och offentliggörande/anonymisering?
- Hur utveckla ny facett i studenters och lärares musikeridentitet: kommunikation med skrivandet som instrument?
- Hur hantera ifrågasättande av etablerade former, ordningar och strukturer; nya lärar- och handledarroller?

söndag den 29 december 2013

Referenser

- Engeström, Y.** (2001). *Developmental work research: Expanding activity theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media.
- Engeström, Y., & Sannino, A.** (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1-24.
- Frisk, H.** (2008). *Improvisation, computers, and interaction: rethinking human-computer interaction through music*. Malmö Academy of Music, Lund University.
- Hultberg, C.** (2005). Practitioners and researchers in cooperation – method development for qualitative practice-related studies. *Music Education Research*, 7(2), 211-224.
- Hultberg, C.** (2010). *Vem äger lärandet?* Stockholm: Myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning.
- Johansson, K.** (2013). Musical creativity and learning across the individual and the collective. In A. Sannino & V. Ellis (Eds.), *Learning and collective creativity. Activity-theoretical and socio-cultural studies*. London: Routledge.
- Kristersson, S.** (2010). *Sångaren på den tomma spelplatsen – en poetik. Att gestalta Gilgameseposet och sånger av John Dowland och Evert Taube*. Gothenburg University, Gothenburg.
- Lundström, H.** (2013). Artistic research and the transformation of art educational institutions. *Swedish Journal of Musicology*.
- Östersjö, S.** (2008). *Shut up 'n' play! Negotiating the musical work*. Lund University, Malmö.
- Östersjö, S., & Frisk, H.** (in press) *Beyond validity: claiming the legacy of the artist-researcher*
- Paavola, S., & Hakkarainen, K.** (2005). The knowledge creation metaphor - an emergent epistemological approach to learning. *Science & Education*, 14, 535-557.
- Sullivan, G.** (2005). *Art practice as research. Inquiry in the visual arts*. London: Sage.
- Wilén, S.** (2013). In search of oscillating relations – power, gender, remix in operatic performance. In P. Dyndahl (Ed.), *Intersections and interplays: Contributions to the cultural study of music in performance, education, and society* (pp. 105-124). Malmö: Malmö Academy of Music.

söndag den 29 december 2013

STAVA RÄTT MED STAVA REX

– bibliotekens stöd till studenter med läs- och skrivsvårigheter

MARIA BJÖRKLUND, BODIL ENOKSSON, ÅSA FORSBERG, KJELL HELMEBO, LARS-OLOF IVARSSON, GABRIELLA JOHANSSON, VLADIMIR KOSJERINA, MARIA LÅNGH & SARA RONDAHL

Abstract

Vid Lunds universitet finns för närvarande drygt 600 studenter med funktionsnedsättningar, de flesta med någon form av läs- och/eller skrivsvårighet. Lunds universitets bibliotek har ett viktigt ansvar att stödja dessa studenter med talböcker och olika hjälpprogram för läsning och skrivande.

Lunds universitets bibliotek (LUB) har arbetat strategiskt för att studenter ska ha tillgång till sin kurslitteratur i anpassad form och nödvändiga datorprogram, avsett tid och rum. Det handlar om att ha direkt tillgång till litteraturen som talbok och om att kunna använda sig av stödprogram på alla studentdatorer vid Lunds universitet och även på studenternas privata datorer.

LUB har aktivt deltagit i Myndigheten för tillgängliga mediers (MTM) utveckling av ett digitalt arkiv där studenterna kan ladda ner talböcker. På biblioteken får studenter med lässvårigheter handledning i hur nedladdning och läsning av talböcker fungerar och en gång per termin hålls två talboksverkstäder.

LUB har tillsammans med Avdelningen för pedagogiskt och personalavdelningen finansierat en campuslicens för läsprogrammet EasyReader, som följaktligen kan installeras på alla Lus datorer.

Nu har LUB även finansierat en campuslicens för rättstavningsprogram för svenska och engelska. Också dessa program kan installeras på alla LUs datorer och på studenternas privata datorer.

Målsättningen är att studenter med läs- och skrivsvårigheter ska kunna röra sig fritt på campus och överallt ha tillgång till nödvändig infrastruktur i form av stödprogram, men också att de ska ha tillgång till handledning och support vad gäller såväl läsande som skrivande.

Om författarna

Maria Björklund, Medicinska fakultetens bibliotek

Bodil Enoksson, Biologibiblioteket

Åsa Forsberg, Universitetsbiblioteket - kontaktperson

Kjell Helmebo, HTbiblioteken, Lars-Olof Ivarsson, Ekonomihögskolans bibliotek

Gabriella Johansson, Samhällsvetenskapliga fakultetens bibliotek

Vladimir Kosjerina, Juridiska fakultetens bibliotek

Maria Långh, LTHs bibliotek

Sara Rondahl, Campus Helsingborgs bibliotek

STUDENTARBETEN UTAN PLAGIAT – erfarenhetsutbyte kring hur vi arbetar med att stödja våra studenter självständiga skrivande

LENA LANDGREN & MARIA LINDENMO

Universitetsbiblioteket / Samhällsvetenskapliga fakultetens bibliotek, Lunds universitet

Abstract

Sedan i december i fjol har Lunds universitet Gemensamma riktlinjer och föreskrifter rörande plagiering och vilseledande plagiering inom utbildning på grundnivå, avancerad nivå och forskarnivå. I dessa framhålls vikten av användningen av citatmarkering och källhänvisningar i skriftliga arbeten ”för att visa på självständighet och vilka källor som använts” (s. 2). Här betonas också ansvaret hos lärare och handledare att ge möjligheter för studenter att träna på de färdigheter som behövs för att utveckla ett allt mer självständigt skrivande (s. 4).

Ett verktyg som används i arbetet mot plagiering och som även omnämns i riktlinjerna är textmatchningsverktyget Urkund. Användningen av Urkund ökar stadigt vid Lunds universitet. Statistiken visar att antalet inskickade studentarbeten ökade med 14 % mellan 2011 och 2012 (från drygt 22 000 till 25 000). Vi ser också att användningen av Urkund har ökat under 2013 i förhållande till 2012; drygt 3 000 fler studentarbeten har skickats in i år (december) jämfört med i fjol.

Ett av de ämnesområden som bibliotekarier vid Lunds universitet tar upp i sin undervisning är olika aspekter av källhänvisning. Genom att problematisera referenshanteringen (Varför ska du referera? Vad innebär en ofullständig referenslista?) kommer man naturligt in på frågor kring akademisk hederlighet och plagiat. Med hjälp av röstningsverktyg kan frågeställningar diskuteras med studenterna och ev. oklarheter kan fångas upp. Lärresurser, en del producerade inom biblioteksnätverket, används också. Vi tror att det bästa stödet till studenterna uppnås om det finns en ständig dialog mellan bibliotekarier och de lärare som utformar, handleder och bedömer studenternas skrivuppgifter. De universitetsgemensamma riktlinjerna är ett incitament för att gemensamt inom Lunds universitet börja diskutera hur vi arbetar med att stödja våra studenter skrivande.

Här följer några kortfattade kommentarer från samtalet:

Rundabordssamtalet, som besöktes av både lärare, bibliotekarier och personal från Studieverkstaden, inleddes med några exempel på (sam)arbete inom LU

för att stödja studenternas akademiska skrivande:

- Studieverkstaden och bibliotekarier diskuterar akademisk hederlighet med internationella studenter under ”introduction week”.
- På Campus Helsingborg används Verktygslåda för akademiska studier, framtagen av Elin Bommenel, på flera utbildningar.
- Blivande högskoleingenjörer skriver referat av vetenskaplig artikel som Studieverkstaden läser och som också kamratgranskas.
- På Ekonomihögskolan arbetar en pedagogisk utvecklare med masterstudenter och akademiskt skrivande (på engelska).

Alla var överens om att det är viktigt att olika aspekter kring akademiskt skrivande tas upp tidigt under utbildningarna. Om studenterna t.ex. får mindre skrivuppgifter som de får feedback på även när det gäller textens utformning och användningen av källor är de bättre förberedda när det är dags för uppsats/examensarbete. Detta rimmar väl med vad som sägs i de gemensamma riktlinjerna rörande plagiering, där just vikten av att studenter får öva på att skriva akademisk text i syfte att undvika plagiat betonas. Vad gäller riktlinjerna verkar det dock inte som om de hitintills har uppmärksammats vid LU i någon större utsträckning – här har vi alla ett ansvar så att de inte blir en skrivbordsprodukt utan ett levande dokument.

Från Studieverkstaden påpekades att många utländska universitet har ”Academic Writing Centers” (Chalmers har motsvarande). Detta är något som skulle behövas även på LU, eftersom det är svårt för fakulteterna att greppa alla frågor som rör akademiskt skrivande. Studieverkstaden erbjuder sig att hålla workshoppar om t.ex. parafraisering.

Angående Urkund framhölls att det inom vissa ämnesområden är mindre lämpligt att utnyttja verktyget eftersom man i hög omfattning använder originalkällor i form av citat i sina texter. Inom andra områden däremot används Urkund bl.a. under skrivprocessens gång som en pedagogisk resurs.

STUDENTERS TEXTER AVSLÖJAR BÅDE SKRIVFÄRDIGHET OCH FÖRSTÅELSE

SUSANNE PELGER

Naturvetenskapliga fakulteten, Lunds universitet

Abstract

Den som skriver väl har inte bara förmåga att göra textens innehåll begripligt för läsaren. Genom en välskriven text kan skribenten också synliggöra sina egna kunskaper. Skrivandet kan dessutom vara en väg till ökad förståelse, där den som skriver själv upptäcker nya samband och blir medveten om ett större sammanhang.

Så hur väl skriver studenter, och vad säger texterna om deras ämnesförståelse? För att få svar på dessa frågor har jag undersökt vad lärare ger respons på i samband med examensarbetet. Responsen avser texter inom två olika genrer: den vetenskapliga rapporten och den populärvetenskapliga artikel som studenterna skriver för en bredare målgrupp. Syftet med studien är att ta reda på studenternas förtjänster och brister, speglade genom lärarnas respons.

Undersökningen omfattar alla examensarbeten som har gjorts i biologi och molekylärbio­logi under en termin, 44 stycken. För samtliga av dessa har lärarens skriftliga kommentarer på den populärvetenskapliga artikeln analyserats och delats in i fyra kategorier enligt retorikens partesmodell: intellectio (kommunikationssituation), inventio (innehåll), dispositio (struktur) och elocutio (formulering). Samma kategorier har använts för att ge en bild av hur responsen på den vetenskapliga rapporten fördelar sig. Genom en enkätundersökning har handledarna bland annat fått svara på vilka kvalitets­höjande förändringar de har bett studenten göra, och vilka som är studentens styrkor och svagheter vad gäller vetenskapligt skrivande. Motsvarande enkät har också besvarats av studenterna.

Det sammantagna resultatet visar att den kategori där lärarna föreslår flest förbättringar är inventio i båda genrer­na. Det huvudsakliga problemet i studenternas texter är, enligt lärarna, alltså innehållet och, mer specifikt, perspektiv och abstraktionsnivå. Samtidigt svarar studenterna i sin enkät i stället att responsen främst handlar om formuleringar och språkliga detaljer (elocutio).

Lärarnas och studenternas olika syn på respons kan förklaras med att det krävs ett visst mått av språklig medvetenhet, både för att formulera och tolka respons. Precis som bristande

medvetenhet kan leda till att lärarens kommentarer stannar vid språkliga detaljer (1), kan den göra det svårt för studenter att förstå komplexa kommentarer på en mer generell och abstrakt nivå (2). Att studenterna främst upplever sig ha fått respons på språkliga detaljer skulle därför kunna vara en konsekvens av att de saknar språkliga verktyg och ett metaspråk om skrivande. Med hjälp av systematisk träning genom utbildningen, skulle de få bättre förutsättningar att utveckla sin skrivfärdighet. Den ökade språkliga medvetenheten skulle samtidigt kunna hjälpa dem att, inte bara upptäcka, utan också utveckla andra perspektiv och mer generella aspekter av sitt ämne – något som studien tydligt visar att det finns behov av.

Referenser

- Blückert, A. (2010). *Juridiska – ett nytt språk?: En studie av juridikstudenters språkliga inskolning*. Nordiska språk, Uppsala universitet.
- Hoel, T. Løkensgard (2001). *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.

Studenters texter avslöjar både skrivfärdighet och ämnesförståelse

Susanne Pelger
Naturvetenskapliga fakulteten

Lunds universitets Utvecklingskonferens 2013



Examensarbeten i biologi (44 st)

Hur väl skriver studenterna en vetenskaplig rapport?
Vad ger lärare respons på? Vad får studenter respons på?
Enkätundersökningar

Hur väl skriver studenterna en populärvetenskaplig artikel?
Vad ger lärare respons på?
Responsanalys

Hur kan studenters skrivfärdighet förbättras?
Vad säger lärarna? Enkätundersökning
Vad säger studenterna? Reflekterande uppgift

Lunds universitets Utvecklingskonferens 2013



	Studenters svar	Lärares svar
Hur väl förberedd var studenten på att skriva en vetenskaplig rapport ?	3,3	3,3
Hur är kvaliteten på studentens vetenskapliga rapport?	3,8	3,9
Hur var kvaliteten på handledarens respons?	3,8	3,6

Lunds universitets Utvecklingskonferens 2013



Partesmodellen



- *Intellectio* – anpassning till kommunikationssituation och målgrupp
- *Inventio* – val av budskap, innehåll, abstraktionsnivå, perspektiv
- *Dispositio* – val av disposition, dispositionsmarkörer (styckeindelning, rubriker, metakommentarer), inledning, avslutning
- *Elocutio* – val av språkdräkt

Lunds universitets Utvecklingskonferens 2013



Lärarenkät

Vilka är de viktigaste kvalitetshöjande förändringar som du har sett studenten göra i texten? (17 fritextsvar)

Intellectio (2)

Den vetenskapliga stilen

Inventio (12)

Exempel: förklara hur experimenten har utförts, sätta in resultaten i ett sammanhang, vidga perspektivet, relatera till tidigare arbeten, fokusera på frågeställningen, sovra i budskapet.

Dispositio (8)

Exempel: förbättra språklogiken och textens flöde, skriva introduktionen "som en tratt", omstrukturera resultat/diskussion.

Elocutio (3)

Språkförbättring

Positiv respons (14)

Negativ/konstruktiv kritik (11)

Lunds universitets Utvecklingskonferens 2013



Studentenkät

Vad i texten är det som handledaren främst har kommenterat? (11 fritextsvar)

Intellectio (0)

Inventio (2)

Förenkla resultat, tydligare bakgrund.

Dispositio (2)

Metod eller resultat, röd tråd i stycken och meningar.

Elocutio (4)

Exempel: Aktiv form, ordval, detaljer om språk.

Positiv respons (2)

Negativ/konstruktiv kritik (3)

Lunds universitets Utvecklingskonferens 2013



Vad beror skillnaderna på?

Vanliga problem:

Studenter förstår inte vad responsen på deras texter betyder (Hoel 2001).

Lärares respons handlar mer om språkdetaljer än om innehåll och struktur (Blückert 2010) – ”nedglidningseffekt”.

Positiv respons är generell, negativ är specifik (Handal & Lauvås 2008).

Lunds universitets Utvecklingskonferens 2013



Dokumenterad respons på populärvetenskapliga artiklar

	Positiv	Negativ
Intellectio	95	42
Inventio	56	83
Dispositio	111	83
Elocutio	45	195

Lunds universitets Utvecklingskonferens 2013



Vilka åtgärder inom utbildningen tror du skulle behövas för att öka kvaliteten på studenters skrivande ytterligare? (18 fritextsvar)

- Mer skrivträning (7)
- Mer individuell feedback (6)
- Läsa/diskutera/analysera originalartiklar (4)
- Mer tid och pengar (till lärare) (2)
- Skrivkurser (2)
- Träning i att tolka och diskutera resultat (2)
- Engagerade och kunniga lärare
- Utbildning för lärare
- Kurs i vetenskapsteori/-metodik
- Genomgång av vetenskaplig artikels uppbyggnad

Lunds universitets Utvecklingskonferens 2013



Lunds universitets Utvecklingskonferens 2013



Hur har erfarenheten från det populärvetenskapliga skrivandet kommit till användning när du skrev din vetenskapliga rapport?

- Den har gett mig ett bredare perspektiv. Det är mycket bra att fundera över projektets intresse för samhället i allmänhet, istället för att bara snöa in djupt på sin egen "nisch".
- Mycket, jag skrev den innan jag gjorde klart mitt arbete på grund av att jag inte så lätt lyckades se hur jag skulle knyta ihop mitt ämne. /.../ Den pop.vet.sammanställningen hjälpte mig på traven när det gällde upplägget.
- Det kändes framförallt relevant att lyfta fram det större perspektivet även i den vetenskapliga rapporten. Det är lätt att endast rabbla upp resultat o.d. utan att poängtera betydelsen. Även i en vetenskaplig rapport kan det vara viktigt att vägleda läsaren.
- Det är bra att skriva en populärvetenskaplig artikel eftersom man tvingas att tänka igenom sina resultat och vad de innebär innan man kan börja förenkla sin text. Man kan lättare tolka sina egna resultat och vad de innebär.

Lunds universitets Utvecklingskonferens 2013



Referenser

- Blücker, A. (2010). *Juridiska – ett nytt språk?: En studie av juridikstudenters språkliga inskolning*. Nordiska språk, Uppsala universitet.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2008). *Forskarhandledaren*. Lund: Studentlitteratur.
- Hoel, T. Løkensgard (2001). *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.

Lunds universitets Utvecklingskonferens 2013



STUDENTREFLEKTION AV EGEN INSATS EFTER SKRIFTLIG EXAMINATION – ett möjligt sätt att erhålla metakognition?

INGALILL LARSSON & FREDRIK OFFERLIND

Institution Hälsa, Vård och Samhälle, sjukgymnastik, Medicinska fakulteten, Lunds universitet

Abstract

En skriftlig examinationsform, som utgår från en skönlitterär bok, i vilken en person med en skada/sjukdom i nervsystemet själv beskriver vad detta funktionshinder inneburit för dem, har tidigare presenterats vid Idéforum, Lunds universitet 2008 (Larsson & Offerlind). I detta framförande beskrevs hur bedömning av kursmål med hjälp av SOLO-taxonomin kunde göras. En examination bör examinera lärandemål och samtidigt utgöra ett holistiskt lärandetillfälle för studenten som skapar möjligheter till djupinriktat lärande (Biggs & Tang, 2007).

I examinationen ombeds studenten att göra en självvärdering rörande den skriftliga examination, tillvägagångssättet, kursmålen, egna insatsen samt planering av fördjupning och fortsatt utveckling. Fokus i denna presentation är att beskriva studenternas reflexioner och på vilket sätt dessa bidragit till studentens lärande. Reflektion innebär bl.a. att distansera sig från vanliga tankemönster samt utveckla ny förståelse för sig själv och sin omgivning (Quinton S, 2010). Begreppet förståelse får en innebörd eftersom det förutsätter att kunskap måste utökas, fördjupas och breddas (Biggs & Tang, 2007). Studenterna kan inte enbart begränsa sitt tänkande utifrån vad de redan vet och upplever och dra slutsatser utifrån detta. Genom egen analys utvecklas kunskap i nya och skiftande sammanhang, vilket stimulerar till metakognition. Metakognition inbegriper individens föreställningar om sin egen förmåga vad gäller att lösa en uppgift, reflektera över, kritiskt analysera samt värdera sin egen framgång med en arbetsuppgift (Ellström, 1992).

Syftet med frågan är att hjälpa studenterna att tydliggöra det lärandetillfälle som den skriftliga examinationen utgör samt huruvida examinationen skapar möjlighet för studenten att utveckla självkännedom genom möjligheten att göra en självvärdering av sina egna insatser. Metoden som har använts är en riktad manifest innehållsanlys (Hsieh & Shannon, 2005) av 120 tentamina under åren 2011-2013. Resultatet av studenternas självreflektion har bland annat visat att studenterna uppfattar att examinationen bidragit till ett fördjupat

lärande inom olika områden. Konklusionen är att metakognition erhålls genom denna typ av skriftliga examination.

Referenser

- Biggs, J. B., & Tang, C. S. (2007). *Teaching for quality learning at university : What the student does (3. ed. ed.)*. Maidenhead ; New York, NY: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education : Open University Press.
- Ellström, P. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet : Problem, begrepp och teoretiska perspektiv (1. uppl. ed.)*. Stockholm: Publica : Allmänna förl. [distributör].
- Hsieh, H., & Shannon, S. E. (2005). *Three approaches to qualitative content analysis. Qualitative Health Research*, 15, 1277-1288.
- Larsson, I., & Offerlind, F. *Skönlitterär bok som underlag vid examination och bedömning av sjukgymnaststuderande*. Retrieved from <http://pedideforum2008.pbworks.com/f/Pedagogiskt+id%C3%A9seminarium+kortversion+Fredrik+Ingalill.pdf>
- Quinton S, S. T. (2010). *Feeding forward: Using feed-back to promote student reflection and learning-a teaching model. Innovation in Education and Teaching International*, 47, 125-135.

THE PUBLIC PHD DEFENCE IN SWEDEN

– white smoke signals out of the secret committee room

ANDERS AHLBERG

Genombrottet LTH

Abstract

In Sweden PhD studies are in general unusually public and transparent. In Engineering, Medicine and Science for instance, most students include a range of international peer-reviewed journal papers together with a synthesis of their doctoral project in their composite theses.

During the public doctoral defence the invited opponent leads the discussion with the candidate. The deciding 3-5-person external committee has the opportunity to ask a few challenging questions. After this, anyone in the audience can publicly challenge the candidate, before the assessment committee assembles behind closed doors together with the supervisor and the opponent, before announcing pass or fail.

Although Swedish doctoral students carefully follow the procedure of doctoral defences before it is their turn, they and other bystanders know very little of the committee discussion leading up to the pass/fail decision (informal guiding before the dissertation day is scheduled leads to a vast majority of passed candidates), (cf. Trafford & Leshem 2008).

I have therefore gathered and analysed narratives from committee members commenting issues of assessment criteria (in relation to national intended learning outcomes), potential tensions among committee members, and the role of the non-voting but present opponent and supervisor in the committee discussion.

During the proposed session I will present a range of these stories, and discuss the educational consequences for PhD candidates of closed-door PhD committee discussions. I will also discuss the experienced uncertainties among first-time committee members.

Reference

Trafford, V. & Leshem, S., 2008: *Stepping stones to achieving your doctorate – by focusing on your viva from the start*. Open University Press.

UTVECKLING AV FORSKARUTBILDNINGSKURSER – från individuellt läsande mot ett problembaserat lärande

MATS OHLIN

Inst. för immunteknologi, LTH, Lunds universitet

Abstract

Många forskarutbildningskurser, en central del av utbildningen på forskarnivå, som har som mål att skapa ett lärande kring och en förståelse av ämnets grundläggande teorier bedrivs som individuellt uppbyggda läskurser utan egentliga undervisningsmoment. Sådana kursupplägg riskerar att tvinga in studenten i en situation med ett överväldigande kursmaterial som memoreras endast med tanke på examination snarare än djupinläring. Inte heller har studenten möjlighet att dra nytta av en kollektiv kunskapsbas och kollektiva referenspunkter för sitt lärande såsom han/hon kan ha i kurser baserade på andra undervisningsformer. Dessutom sker lärandet i rena läskurser utanför det praktiska sammanhang som man normalt befinner sig i under sin yrkespraktik, något som t.ex. strider mot The American Association for the Advancement of Sciences tanke att "Science should be taught as science is practiced at its best" [1]. Ett sådant lärande kan realiseras på olika sätt varav ett är gruppbaseade lärandeaktiviteter.

Institutionen för immunteknologi bedriver sedan många år forskarutbildning centrerad kring frågeställningar med starka inslag av cellbiologisk och molekylärbiologisk teori. Dessa områden har setts som så centrala att teoretiska kurser i dessa ämnen varit alternativobligatoriska inslag i forskarutbildningen. Kurserna har varit traditionellt uppbyggda som individuellt genomförda läskurser. Avsikten har däremot varit att utveckla lärandet av dessa för forskningsområdet underliggande teorier på ett annat sätt. Möjligheter för sådan kursutveckling och ett därpå följande ökat lärarengagemang i kursmomentet gavs genom införandet av nya finansieringsprinciper för forskarutbildningskurser vid LTH. En möjlighet som utvecklats har varit att låta studenterna problematisera frågor med nära anknytning till existerande eller möjlig framtida yrkesverksamhet såsom för att anknyta till Stephen DiCarlos devis "Cell biology should be taught as science is practised" [2].

Nya kurser baserade på problembaserat lärande utvecklades med avsikten att möjliggöra för studenter med olika bakgrundserfarenheter att delta i och berika diskussionen. Delar av teorin i respektive ämne som (i detta första skede) upplevdes som väsentliga av kursle-

daren kondenserades till 10 olika problem. Kurserna har nu getts vid vardera ett tillfälle men erfarenheter från den första kursen (Molekylärbiologi) kunde omsättas i praktiken vid genomförandet av den andra kursen (Cellbiologi) i och med att de har likartade format. Information om studenternas upplevelser av kurserna inhämtades genom:

(1) individuella samtal under och efter kurserna (samtal där även återkoppling på studenternas prestationer gavs), (2) CEQ-liknande enkäter och (3) inlämnade skriftliga synpunkter i fritextformat. Bl.a. har synpunkter och tankar kring (1) hur studenterna skall förstå och uppnå kursens lärandemål, (2) hur examinationen genomförs, (3) hur studenterna skall nå en diskussion på högre nivåer enligt SOLO-taxonomin samt (4) hur gruppen fungerar tillsammans identifierats, ståndpunkter som kan utnyttjas för att vidareutveckla dessa och liknande kurser inom vår forskarutbildning.

Referenser

Project on Liberal Education and the Sciences. *The Liberal Art of Science: Agenda for Action. The Report of the Project on Liberal Education and the Sciences*. American Association for the Advancement of Science, Washington DC, 1990.

DiCarlo SE (2006) *Cell biology should be taught as science is practised*. *Nat Rev Mol Cell Biol* 7, 290-296.

UTVÄRDERING AV FORSKARUTBILDNINGEN – perspektiv från doktorander, handledare och doktorsalumner

OLA HOLMSTRÖM

Utvärderingsavdelningen, Lunds universitet

Abstract

Föreliggande bidrag är utformat som ett föredrag vilket sammanfattar de viktigaste resultaten av 2011/2012 års utvärdering av forskarutbildningen vid Lunds universitet. Utvärderingen har genomförts av utvärderingsavdelningen i form av tre enkätstudier och den kommer att redovisas i en rapport under som publiceras inom kort. Enkäterna har besvarats av doktorander, doktorsalumner och forskarhandledare och mot denna bakgrund kan utvärderingen belysa forskarutbildningen utifrån tre perspektiv. En tidigare utvärdering av forskarutbildningen genomfördes med i hög grad samma upplägg under 2007. Därmed innefattar utvärderingen också flera jämförelser mellan forskarutbildningen så som den gestaltade sig 2007 och så som doktorander, doktorsalumner och forskarhandledare beskriver den fem år senare.

Utvärderingen är baserad på enkätsvar från drygt 1900 doktorander, handledare och doktorsalumner som utifrån sina perspektiv delar med sig av sina erfarenheter av forskarutbildningen vid Lunds universitet. I presentationen kommer flera frågor att belysas. Utifrån doktorandenkäten fokuseras frågor kring antagning och introduktion, forskarutbildningsmiljön, handledningen och den individuella studieplanen. Utifrån doktorsalumnerns medverkan tecknas en bild av de forskarexaminerades etablering på arbetsmarknaden och hur de bedömer forskarutbildningen i ljuset av sina postdoktorala erfarenheter. Inom vilka sektorer och yrken arbetar doktorsalumnerna? Hur väl anser de att forskarutbildningen förberett dem inför arbetslivet efter doktorsexamen? Utifrån handledarenkäten kompletteras doktoranders och doktorsalumners perspektiv med ett handledarperspektiv. Vilka är handledarnas erfarenheter av den forskarutbildningsmiljö som de leder i? Vari består de största utmaningarna i handledarskapet? Dessutom medger studiens upplägg flera jämförelser mellan handledarnas och doktorandernas perspektiv på forskarutbildningen. Detta gäller inte minst frågor som berör den individuella studieplanen och forskarutbildningsmiljön. Gör doktorander och handledare samma bedömningar av arbetet med den individuella studieplanen? Är de samstämmiga i sina omdömen av den forskarutbildningsmiljö som de

är verksamma inom? Mot bakgrund av att flera enkätfrågor som ligger till grund för föreliggande utvärdering är identiska med de frågor som ställdes i 2007 års utvärdering av forskarutbildningen medges också flera jämförelser över tid. Gör 2007 och 2012 års doktorander, doktorsalumner och forskarhandledare likvärdiga bedömningar av forskarutbildningen? Kan vi med hänsyn till bedömningarna spåra några förändringar i hur forskarutbildningen fungerar 2012 i jämförelse med hur den fungerade fem år tidigare?

VAD KAN MAN NÄR MAN KAN SKRIVA? – Om metatexter som synliggör kompetens

SARA SANTESSON

Institutionen för kommunikation och medier, Lunds universitet

Abstract

Att skriva är en sammansatt förmåga. Det är svårt att i ord formulera vad en skicklig skribents kompetens består i, och därför också svårt att undervisa i skrivande. Ett problem vid bedömning av texter är ofta att både studenter och lärare har svårt att formulera vad som gör en bra text. Här kan metatexter vara ett stöd, för både studenter och lärare.

Erfarna lärare har i regel inga problem att bedöma texter; genom många års textläsning inom ämnet har de en stor referensbank. För studenterna är det en lång process att socialiseras in i ett ämnes skrivkultur och lära sig de olika genrerna (1), och de studenter som behärskar de osynliga normerna har ett stort försprång framför dem som inte gör det. Skrivuppgifter kommer i sämsta fall bara att bekräfta skillnaden mellan dessa båda studentgrupper. För att ge de svaga skribenterna en chans att komma ikapp måste bedömningskriterier för olika texter göras transparenta (2).

Att skriva texter i olika genrer kräver, förutom språkbehärskning, både genrevana och medvetenhet. Det jag vill slå ett slag för är det senare, medvetenheten. Eftersom all universitetsutbildning ska vila på vetenskaplig grund kan vi inte nöja oss med att studenter skriver bra texter för att de har ”talang” eller har skrivkulturen i ryggmärgen. Vi måste försäkra oss om att studenterna vet vad de gör och varför, så att resultatet av en skrivkurs inte begränsas till ett antal produkter utan består av en kunskap som kan reproduceras och förmedlas vidare. Vi ska generera skribenter – inte texter!

Inom retorikämnet brukar vi, för att uppmuntra ett medvetet förhållningssätt till skrivande och texter, uppmana studenterna att skriva metatexter, vilket kan liknas vid arbetsanalyser. Studenterna ska, förutom en text, skriva en kommentar till sin egen text och där beskriva hur de har arbetat fram den. Uppgiften metatext kan vara öppet formulerad, men om den ska fungera som ett stöd i skrivandet kan det vara bättre att låta den bestå av ett antal frågor.

Studenterna arbetar med metatextens frågor parallellt med sitt skrivande. Frågorna gör bedömningskriterierna transparenta och kan därmed fungera som ett stöd i tanke- och skrivprocessen (3). Det är just under själva skrivprocessen som skribenten är som mest mottaglig för mallar och verktyg, och därför är det en poäng att metatexten lämnas in samtidigt med texten som den kommenterar, inte efteråt.

I min presentation kommer jag att visa exempel på hur studenterna kan arbeta med metatexter och hur dessa kan utgöra både ett bedömningsunderlag för läraren och ett stöd för studenten.

Referenser

Dysthe, O., Hertzberg, F & Hoel, T. Løkensgard (2011). *Skriva för att lära*. Lund: Studentlitteratur.

Jönsson, A. (2010): ”The use of transparency in the ‘Interactive examination’ for student teachers”, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17:2, 183-197.

Hoel, T. L. (2010). *Skriva på universitet och högskolor. En bok för lärare och studenter*. Lund: Studentlitteratur.

VEM BÄR ANSVARET FÖR ATT ÖKA STUDENTERNAS FÖRSTÅELSE FÖR VAD SOM KRÄVS AV EN SKRIVEN RAPPORT PÅ HÖGSKOLA/UNIVERSITET?

CHARLOTTE SJÖDELL, BERTIL I NILSSON & MATS JOHNSON

Institutionen för designvetenskaper / Institutionen för teknisk ekonomi och logistik, Lunds universitet

Abstract

I den senaste högskoleutvärderingen så framgår det att HSV/UKÄ bedömer utbildningen på i huvudsak de skrivna examensrapporterna. Vi vill därför med den här artikeln analysera vikten av träning i vetenskaplig rapportskrivning. Examinatorerna av kandidatuppsatser och mastersuppsatser anser ofta att studenterna saknar tillräcklig kunskap i projektmetodik och rapportskrivning vilket påverkar slutresultatet/examinationen/rapporten. Det saknas en konkret plan inom LTH för hur undervisningen skall utformas kring akademiskt projektarbete och skrivandets metodik.

Både studenter, handledare, examinatorer och lärare ser en potential till förbättring vad gäller examensarbetenas innehåll och form. Examensarbetet kan stödjas av delaktiviteterna från de första inlämningsuppgifterna till projektrapporter, kandidatuppsatser fram till examensarbete på masternivå.

Behovet och den förbättringspotentialen kan bl.a. uppmärksammas i olika insatser inför start av examensarbeten. Viktigt att påpeka är att processen inte ägs av en enskild kurs utan behovet ligger på programnivå – flertalet kurser har nytta av det, och varje kurs kan bidra till en ackumulerad kunskap samt förmåga & färdighet. Speciellt om det finns en övergripande styrning och uppföljning av den övergripande processen.

Genom att arbeta progressivt genom programmet med olika delmoment i kurserna så kan nivån på de skrivna rapporterna höjas, ur flera perspektiv (lingvistisk, vetenskapligt, strukturellt). Projektet ämnar resultera i riktlinjer att användas av programledningen som beskriver hur progressionen av kunskapsuppbyggnaden inför examensarbetet skall integreras i programmets struktur och kurser.

Projektet avser att undersöka vad som krävs för att öka studenternas samt lärarnas förståelse för vad som krävs av ett projektarbete på högskola/universitet samt hur programledningen bör leda processen fram till examensarbete.

Empiri har insamlats genom intervjuer och enkäter från främst 3 grupper: Programledare, studenter och lärare. Metodiken och teorin bakom förslagen har förankrats med hjälp av litteraturstudier. Ett brett perspektiv har använts, vilket inkluderar hur data/empiri samlas in, hur källor & data har värderats, vilka referens som används samt koppling till forskningsresultat i ämnet.

Genom att tillämpa en mer strukturerad utveckling av rapportskrivandet kan även skrivandet utgöra ett pedagogiskt verktyg som hjälper studenten att förstå kopplingen mellan metod, teori och tillämpning.

Empirin redovisas i en SWOT analys där de viktigaste faktorerna som påverkar resultatet av rapportskrivandet diskuteras. SWOT analysen ligger också till grund för de utarbetade riktlinjer som är ett delresultat av arbetet.

Arbetet indikerar att en progression i utbildningen med olika skrivmoment som har samma mål är viktigt. Detta kräver att lärarna har en någorlunda samsyn på projektarbetets olika moment och hur de skall vara strukturerade. Studenten måste förstå vikten av referat och referenser för att undvika plagiatfrågan.

Samtidigt så är det viktigt att understryka att lärandet är så mycket mer än examensarbetet. Vi ser också att det finns en rädsla, hos främst lärarna att rapportskrivandet kan ta för stor del av kurserna vilket leder till att ämneskunskaper missas pga tidsbrist. Arbetet indikerar även att lärarlaget spelar en betydande roll i arbetet med att skapa en bra balans och tydlig progression i rapportskrivandet genom utbildningen.



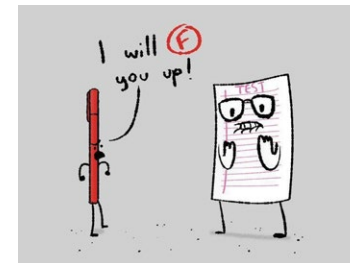
**Vem bär ansvaret för att öka studenternas
förståelse för vad som krävs av en skriven
rapport på högskola/universitet?**

CHARLOTT SJÖDELL, BERTIL NILSSON, MATS JOHNSON



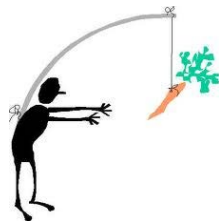
Vem är vi?

- Charlotte Sjödel, universitetslektor *Industridesign* + biträdande programledare industridesign programmen
- Mats Johnsson, universitetslektor *Förpackningslogistik* + programledare *Logistics Service Management*
- Bertil Nilsson, adj universitetslektor *Produktionsekonomi*



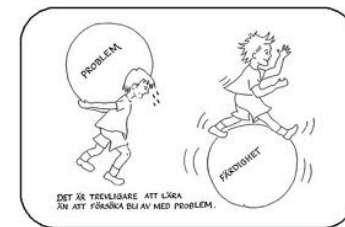
Bakgrund

- En försämrad förmåga i skriftlig framställning. Kvantitativa studier som PISA 2009 illustrerar detta kvalitetsdilemma, speciellt för svenska studenter.
- Egna erfarenheter som handledare/examinator
- Dialog med kollegor
- Debattartiklar



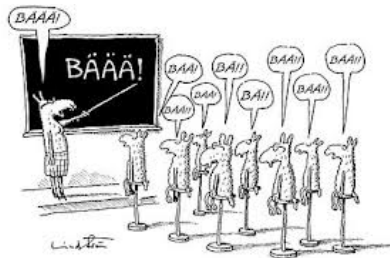
Utmaningen

- Signaler om svårigheter att få studenterna att skriva bra rapporter. Vad är en bra rapport?
- Om studenterna saknar förmåga att uttrycka sig i skrift, vem skall lära studenterna skriva och hur skall det gå till?
- Det verkar saknas tydlig progression i utveckling av skrivförmågan hos studenter på LTH. Varför?



Vad vill vi göra i detta projektet

- Bättre kartläggning av nuläget (mer heltäckande), främst på LTH
- Samla ihop och värdera existerande initiativ inom LU
- Potentiellt utveckla en policy som kan användas av de olika programledningarna.



”De senaste månaderna har flera högskolelärare slagit larm om att det som borde vara studenternas mest grundläggande verktyg håller på att försvinna. Många studenter kan inte läsa och skriva.”

I Sebastian Hagbergs artikel i Lundgård nr. 2/2013





- Hur kommunicerar dagens blivande studenter i skrift?
- Har de tillräcklig vana att skriva och läsa?
- Vad ställer man för krav på gymnasiet?
- Kan de göra sig förstådda?




”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 huvudtaget kunna ta till sig humanistisk vetenskap: språket”.

debattartikel i Uppsala Nya tidning författad av nio historiker från Uppsala och Linköpings universitet



“An example from the research with the big church paintings of different important persons for the christians and the golden old fashioned frames that fits very well and does its job to lift up the portraited person and strengthen the feeling of importantness.”

Taget ur en students skriftliga rapport



Problemformulering

- Studenters förmåga till skriftlig framställning är varierande, i vissa fall svag och saknar en tydligt progression/utveckling under LTH-tiden.
- Stor variation mellan studenter, mellan olika institutioner och mellan olika program. Och därmed måste det finnas en potential till förbättring över hela LTH. Vi kan lära av varandra.



Intressanta frågeställningar att studera

- Stämmer synen på att studenterna idag har otillräckliga förkunskaper vad det gäller skrivande? Vad tycker lärarna och vad tycker studenterna?
- Vad kan vi förvänta oss att studenterna bör kunna när de påbörjar sina studier på högskolan?
- Om dessa kunskaper inte är tillräckliga för att kunna skriva ett examensarbete, vems uppgift är det då att lära studenterna att skriva?
- Hur kan man åstadkomma en tydlig struktur genom programmet som hjälper studenten att få en progression i lärandet att skriva ett examensarbete?



Intressanta frågeställningar (forts...)

- Bör man med lämpligt delmoment flytta lärandeprocessen från strax innan slutkursen till att bli ett delmoment i ett antal kurser längs utbildningen?
- Finns det en risk att bedömningen av examensarbetena blir "orättvis" om studenten saknar tillräckliga skrivkunskaper? Kan ett lyckat examensarbete underkännas pga av bristande rapportskrivning?
- Kan skrivandet även användas för att stärka studentens inläring av ämnesspecifik kunskap?
- Kan höjda krav på examensarbetet innebära att ett program aktivt väljer de studenter som "får" skriva examensarbete på programmet?



Metod?

Intervjuer med

- programansvariga
- lärare
- studenter

Forskningsresultat i ämnet.



Krav

Inom LTH gäller fr.o.m. den 1 juli 2013 följande krav för examensarbeten inom civilingenjörsprogrammen, med betoning på skrivande:

- "visa förmåga att med helhetssyn, kritiskt, självständigt och kreativt identifiera, formulera och hantera komplexa frågeställningar,
- visa förmåga att kritiskt och systematiskt integrera kunskap förvärvad i centrala och kvalificerade kurser inom programmet,
- visa förmåga att på såväl nationell som internationell nivå för examen muntligt och *skriftligt* klart redogöra för och diskutera sina slutsatser och den kunskap och de argument som ligger till grund för dessa,
- självständigt identifiera relevanta informationskällor, utföra informationssökningar, värdera informationens relevans samt använda sig av *korrekt referenshantering*."



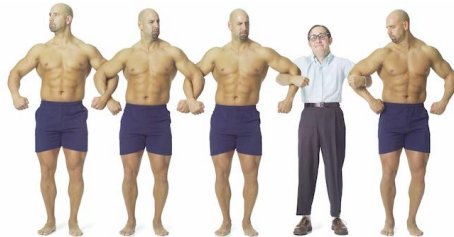
SWOT - Weakness

Lärare

- Dålig engelska
- Ostrukturerade texter
- Saknar vokabulär
- Onyanserat
- Vardagsspråk
- För ordrika – kan inte argumentera
- Copy/paste – förstår inte språket
- Fler med diagnos
- Dåligt självförtroende
- Övertro – speciellt på engelskan

Student

- Får ta hjälp utifrån
- Vill ha feedback
- Saknar självförtroende
- Stavning



SWOT - Strength – viktiga förutsättningar

- ETP eller liknande
- Disputerade lärare
- Programstrategi
- Individuella lärares engagemang
- Feedback på rapporter och skrivna texter
- Progression – öva på exjobbets format
- Tillgång till tidigare studentarbeten



SWOT - Threat

- Orättvis examination
- Orättvis HSV utvärdering
- Avsaknad färdighet
- Bristande kommunikation
- Kravet på träning av skrivande innebär att viktiga ämnes-kunskaper missas
- Plagiering
- Viktigt med självreflektion



SWOT - Opportunities

Åtgärder

- Belysa på programnivå
- Lärlagsdiskussion
- Ta upp fråga i pedagogisk konferens
- Utveckla redskap
- Bestämma lägstanivå

Möjligheter

- Använda skrivandet som ett pedagogiskt redskap
- Utforma gemensamma krav från lärarna (constructive arguments)



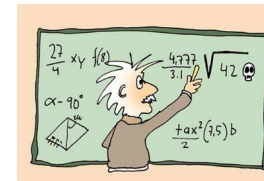
Presentera existerande initiativ

- Susanne Pelgers bok
- Arkitektprogrammet
- Industridesignprogrammet
- Logistics Service Management



Slutsatser och rekommendationer blir då:

- Programledningarna bör ta yttersta ansvaret för att identifiera vilka skrivfärdigheter som krävs inom respektive ämnesområde/program. Examinatorerna har idag stort tolkningsföreträde.
- Programledningen bör identifiera inom vilka kurser studenterna förbättrar sina skrivfärdigheter och hur progressionen ser ut.
- Kursansvarig lärare uppmuntras att utnyttja befintlig kompetens hos disputerade kollegor som kan stärka undervisningen genom att introducera skrivundervisning, skrivmoment samt feedback.



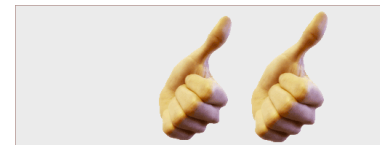
Slutsatser och rekommendationer (forts)

- Lärarlagen(examinatorer och handledare) uppmuntras att diskutera bedömningskriterierna och förväntningarna på rapportskrivning för att säkra att avdelningen är samstämmiga.
- Examensarbetena bör bli tillgängliga för studenterna, så att de har möjligheten att själva läsa och reflektera över både välskrivna samt svaga rapporter.
- Studenterna bör få möjlighet att skriva ett dokument liknande examensrapporten i syfte att öva.
- Studenterna bör få feedback på sina inlämnade rapporter och detta bör i främsta hand komma från lärare som anser sig ha adekvata förkunskaper. Om resurserna inte tillåter feedback bör skrivseminarier eller annat sättas in för att studenterna själva skall lära sig att värdera samt bedöma rapporterna.



Slutsatser och rekommendationer (forts)

- LTH bör bättre marknadsföra befintlig skrivhjälps resurser på universitet.
- En större studie bör lägga grunden till eventuella ny redskap som kan användas i projekt kurserna för att stärka studenternas skrivande.
- Fokus på frågan kan diskuteras i de pedagogiska kurserna och man skulle kunna erbjuda specialkurser för både handledare samt examinatorer.
- LTH bör undersöka situationen på Lunds Universitet samt föra en diskussion på nationell nivå för att se hur frågan tacklas på landets institutioner.



VÅRA STUDENTER KAN INTE SKRIVA - (H)ELLER?

MARTIN MALMSTRÖM

Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet

Abstract

Vi skriver mer än någonsin. Snart sagt alla professioner innebär numera någon form av skrivande. Även till synes enkla arbetsuppgifter kräver ett fungerande skriftspråk. Men också på fritiden skriver vi allt mer, inte minst beroende på olika medieteknologiska landvinningar.

Samtidigt sker ett tämligen högljutt meningsutbyte om skrivande i diverse medier. Under den senaste tiden har flera universitetsföreträdare beklagat sig över hur illa ställt det är med deras studenter skrivande, något som, på åtminstone en av Sveriges ledande morgontidningar, setts som ett ytterligare bevis för den svenska skolans kräftgång. Den förfallsdiskurs som råder när skolan behandlas i medierna gäller även skrivandet. Den går ut på att det är illa ställt och har blivit sämre.

I min avhandling (under arbete) undersöker jag föreställningar om skrivande i skolan. Jag undersöker kursplaner i Svenska för gymnasiet, nationella prov, medial debatt och politisk debatt. Frågan är alltså vilken syn på skrivandet det är som framkommer. Hur ska det göras? Vad ses som viktigt? Vilken bild av skrivandet framträder? I vems intresse är det att förmedla en bestämd bild av skrivandet? Kort sagt: vad sägs och skrivs om skrivande?

I föredraget presenterar jag resultat från en pilotstudie där jag analyserat elevlösningar av nationella prov (eller motsvarande) från sextioalet och framåt för att undersöka om den påstådda försämringen kan bevisas empiriskt. Jag redogör också för den huvudsakliga undersökningens bakgrund, teori och metod. Dessutom ger jag exempel på diskurser om skrivande som kan återfinnas i nutida och dåtida kursplaner i Svenska och delger tankar om orsaker till den syn på skrivande som framträder.

Slutligen söker jag staka ut en väg framåt.

WRITING ACROSS THE CURRICULUM: A course development project in English written proficiency

SATU MANNINEN & CECILIA WADSÖ-LECAROS

Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet

Abstract

Proficiency in writing is a central graduate attribute of higher education. In practice, this means that students are expected to acquire both generic and discipline-specific writing skills that will be beneficial for their professional lives. Although the learning outcomes for many courses include the ability to express oneself in writing, a predominant function of writing is that of mere testing; not enough attention is paid to the role of writing as a learning tool. At our institution, the English Unit in SOL, few undergraduate course modules involve actual writing-for-learning activities. Far too often, students' writing activities are restricted to traditional exams where writing is assessed only in terms of the accuracy of its contents. The need for process- and learning-oriented approaches to writing is especially clear when students are writing in a language that is not their mother tongue; then, mastering the disciplinary discourse (e.g. conforming to genre conventions and using language that is both grammatically correct and stylistically appropriate) poses an additional challenge.

In our presentation, we discuss a course development project within written proficiency and academic writing in English. Our point of departure is that the learning outcomes of writing courses and other courses cannot be separated: the role of writing courses is to teach transferable skills that can and should be applied extensively and systematically throughout the curriculum.

We present the first steps of our project which aims at creating a WAC (Writing across the Curriculum) programme for the English Unit in SOL. We outline our redesigned first-term written proficiency course where we have over 100 students each term. In addition to teaching students the basics of academic writing, one important goal of our project is to design a course format that allows constructive feedback to be given on multiple drafts of an essay and where students apply knowledge that they have acquired on the other courses they take during the same term. A second goal is to create a clear line of progression from the first-term level up to the postgraduate level. An advantage with this course is that it will

increase students' learning opportunities regarding both discipline-specific and generic writing skills that will also be beneficial for their professional lives. We believe that implementing such a writing-for-learning approach across the curriculum will also improve students' critical thinking, which will be important especially on the higher levels where students and supervisors need to focus more on the actual research tasks at hand.

A potential difficulty when creating an integrated approach to writing is that teachers who teach writing often have no specific training in Composition Theory. In this respect, the situation in many Swedish universities is different from that in e.g. the US where writing is regularly taught by staff whose degrees are in subjects like Composition Studies or Composition and Rhetoric, and where writing teaching is done in specific writing centres instead of academic departments.

BILAGOR



UTVECKLINGSKONFERENS 13

– utvärdering och samlade erfarenheter

ANDREAS JOSEFSON

CED

Inledning

24 oktober 2013 hölls under en heldag Lund universitets Utvecklingskonferens 13. Med sina över 200 anmälda deltagare och 35 schemalagda aktiviteter var detta den hittills mest välbesökta arrangemanget i denna konferensserie.

Som värd fakultet stod denna gång N medan CED i sedvanlig ordning ansvarade för innehållet.

Det ledande, men ej begränsande, temat var ”Att skriva för att leva, lära och lyckas” vilket syftade till att belysa skrivandet som arbetsverktyg och läraaktivitet för såväl lärare som studenter.

Två talare hade inbjudits att hålla var sin keynote: professor Frøydis Hertzberg från Oslo universitet och ass.professor Cheryl Ball från Illinois State University.

Sett i sin helhet måste arrangemanget betraktas som mycket lyckat, med ett tema i tiden, intressanta talare och högt deltagarengagemang. Det finns förstås utrymme för utveckling och förbättring. Det kan konstateras att den lilla arbetsgrupp som låg bakom konferensens planering och genomförande var för liten och därmed sårbar. Detta ledde till vissa logistiska felsteg och tekniska tillkortakommanden som lätt kunnat undvikas. En övertygande majoritet av återkopplingen har dock varit positiv.

Vad som följer är en tematisk genomgång av arrangemangets olika aspekter där erfarenheter och förslag till förbättringar sammanfattas.

Om arbetsgruppen

Den arbetsgrupp som ansvarade för konferensens genomförande utgjordes initialt av tre personer – en från N samt två från CED – för att i slutskedet förstärkas av ytterligare två personer från N.

Denna arbetsgrupp fick lösa alla de uppgifter som arrangemanget krävde: temaval, ekonomi, webbplats (design och drift), call for papers, rekrytering av granskare, administration av granskning och antagning, kommunikation och logistik kring antagna presentatörer, rekrytering av keynote-talare, kommunikation och logistik kring dessa, schemaläggning, rekrytering och kommunikation med moderatorer, teknik etc.

Ingen i arbetsgruppen hade tidigare varit involverade i arrangerandet av tidigare utvecklingskonferenser. Som underlag fanns viss dokumentation av föregående konferens (Utvecklingskonferens 11). Utöver detta bestod majoriteten av arbetsgruppen av personer i ledande position med hög stor övrig arbetsbörda. Konsekvensen var en underrekryterad och oerfaren arbetsgrupp.

Det saknades en tydlig fördelning mellan ansvarsområdena och dessas omfattning. Detta resulterade i fler ad hoc-lösningar och ”Hail Mary’s” än önskvärt.

Detta till trots löstes det flesta frågor och utmaningar med gott utfall. Problemet var att det inte riktigt fanns redundans för att hantera felsteg eller oväntade komplikationer

Kommunikation utåt

Målgrupper

Då Utvecklingskonferensen är en primärt intern angelägenhet för LU fokuserades yttre kommunikation på att nå målgruppen undervisande personal på LU. Den vidgades dock att även innefatta intresserade lärare från lärosäten syd. Det lades dock inget vidare extra arbete på att nå denna vidgade målgrupp.

Ett nytt inslag i denna upplaga av konferensen var Teachmeet. Denna aktivitet vidgade målgruppen ytterligare till att innefatta för-, grund- och gymnasieskolelärare i Lunds kommun.

Kanaler

Tidigt i arbetet (i samband med call for papers) trycktes en mindre uppsättning flyers och affischer vilka distribuerades till institutionerna. Det kan dock konstateras att trycksaker inte är en särskilt effektiv kanal för denna typ av arrangemang (inte tillräckligt specifikt tilltal och för trångt exponeringsfönster).

En webbplats upprättades tidigt med domännamnet utvecklingskonferens13.se. För kommande konferenser är en .lu.se-domän att rekommendera då det förtydligar avsändaren och stärker legitimiteten.

Webbplatsen användes för att kommunicera deadlines, riktlinjer för bidrag, program, presentation av abstracts, kontaktinfo och väganvisningar. Den kanske viktigaste funktionen var dock att webbplatsen användes som anmälnings tjänst för såväl bidrag som deltagare. Detta fungerade väl. Den enda egentliga komplikationen var att icke universitetsanställda deltagare upplevde anmälningsförfarandet som avskräckande krångligt.

Webbpuffar publicerades inför olika milstolpar (anmälan öppnad, call for papers och anmälan slutfas) på CED:s hemsida och på LU:s internwebb.

Annonser placerades vid två tillfällen i LUM: en i samband med call for papers och en i samband med att anmälningsstiden började gå mot sitt slut.

Information förmedlades via rektorsbrev och kommunikationsavdelningarnas nyhetsbrev vid respektive fakultet.

En epostlista sammanställdes utifrån källor som exempelvis aktiva lärare i Luvit, medlemmar på Lärarmötesplatsen.lu.se samt diverse sändlistor från CED:s personals egna arkiv. Denna sändlista kom att omfatta drygt 1.300 personer och administrerades via den gratis-tjänsten mailchimp (www.mailchimp.com). I skrivande stund – drygt ett år efter sändlistans inrättande – har färre än hundra personer val att avanmäla sig från den, varför man kan anta att intresset för Utvecklingskonferensen är stort.

De hittills nämnda kanalerna användes, som nämnts ovan, för att kommunicera viktiga milstolpar: utlysning av konferensen (1 mars 2013), call for papers (1 mars 2013), deadline för call for papers (1 maj 2013, senare framskjutet till 12 maj 2013), deadline för anmälan (12 oktober 2013).

Utöver detta inrättades även sändlistor för att kommunicera med deltagare, bidragsgivare och granskare.

Kommunikation internt

Eftersom arbetsgruppen var så pass liten skötes den interna kommunikationen vid behov via epost, telefonsamtal samt fysiska möten. Detta fungerade väl men arbetet hade tjänat på en tätare formell kommunikation med statusrapportering till alla involverade.

Hantering av bidrag, bidragsgivare, granskning och urval

I samband med att information om call for papers gick ut öppnades via konferenswebben möjlighet att anmäla sitt intresse och ladda upp sina abstracts.

Denna digitala lösning fungerade hjälptbart, men en hel del handpåläggning krävdes. Om ambitionen är att konferensen ska växa så är det god idé att se över lösningen för anmälan av såväl deltagare som papers.

I god ordning dröjde det till de sista dagarna före deadline innan de började strömma in med betryggande frekvens. För att nå upp i önskvärd volym fick sista anmälningsdatum flyttas fram till 12 maj.

Bland de 48 bidrag som skickades återfanns representanter från så gott som hela universitetet. Under juni månad fördelades dessa mellan 14 granskare rekryterade internt från Lunds universitet. Varje bidrag avidentifierades och bedömdes av två oberoende granskare hemmahörande på andra fakultet än bidragsgivarens fakultet.

32 bidrag (+4 posters) antogs.

Rekryteringen av granskare skedde med ytterst knappa tidsmarginaler.

Hantering av besökare och anmälningar

Parallellt med att call for papers gick ut öppnades även möjligheten att anmäla sig som deltagare. Även denna anmälan sköttes via konferensens webbplats. För personal vid Lunds universitet fungerade detta väl. De lärare från grund- och gymnasieskolan som önskade delta i Teachmeet kändes anmälningsförfarandet krångligt och därför avskräckande.

Eftersom konferensen i huvudsak vänder sig till personal på Lunds universitet och att det inte tas ut någon konferensgrupp av denna grupp så var den ekonomiska hanteringen i samband med anmälan en icke-fråga.

Vid upprepade tillfällen efterfrågades ett konfirmerande meddelande i samband med anmälan, något som den digitala lösning vi använde inte löste per automatik.

Programläggning och engagemang av moderatorer

Arbetsgruppen hade ambitionen att erbjuda ett så rikt program som möjligt, varför det inför konferensdagen planerades fem parallella sessioner med sju ”slotar” vardera. Sånär i efterhand kan det konstateras att ett något mindre ambitiöst program hade frigjort tid för mingel och större marginal för tekniska/logistiska komplikationer. Färre parallellsessioner hade dessutom sannolikt gett större publik vid varje enskild session.

Programmet kunde publiceras 30 aug 2013 – drygt en månad före sista anmälningsdatum.

Moderatorsarbetet påbörjades i ett allt för sent – endast två veckor före konferensdatum. Nu fungerade det i alla fall väl tack vare flexibla och initiativrika moderatorer. I framtiden rekommenderas att arbete med moderatorer påbörjas långt tidigare och präglas av ett mer komplett informationsflöde.

Konferenstema och Keynotes

Temat för konferensen bestämdes tidigt och i februari 2013 började arbetet med att finna lämpliga keynotes. Engagemanget av talarna gick synnerligen friktionsfritt och det dröjde inte många veckor innan deras deltagande var säkrat.

Även om det betonades att alla typer av bidrag var intressanta – även sådana som föll utanför temat. Detta till trots visade sig temat vara högintressant för såväl talare som konferensbesökare varför det kom att mycket tydligt prägla konferensen.

Deltagarnas utvärdering

Temat såväl som båda keynotetalare upplevdes som relevanta och givande. Herzbergs keynote framstod som den klart mest uppskattade programpunkten.

Konferensdagen

Program

Programmet flöt som planerat såväl som på en inställd programpunkt samt en talare som oanmält uteblev.

Två dagar innan konferens gjordes ett förhastat beslut att tidigarelägga förmiddagens kaffe-paus. Tanken var god men orsakade mycket förvirring och onödig irritation.

Flera besökare upplevde det programblad som delades ut som undermåligt; enbart titel på föredraget räcker inte, det måste kompletteras med talarens namn, titel och tillhörighet.

Den optimistiska tidsplaneringen ledde till onödiga stressmoment och felnavigeringar och mot slutet av dagen droppade många besökare av. Längre pauser mellan sessionerna ger tid åt mingel, toalettbesök samt förflyttning samt skapar litet marginal för teknikstrul.

Teachmeet

Programpunkten Teachmeet förtjänar ett särskilt omnämmande då det var en helt ny typ av aktivitet som vi valde att baka in utvecklingskonferensen. Tanken med detta vara att låna legitimitet åt en ganska annorlunda mötesform och att fånga folk i farten. Placeringen sist i programmet samt, oklarheter kring anmälningsförfarandet och det okända konceptet ledde tyvärr till att endast en handfull personer deltog. Kontentan av denna erfarenhet är att inte försöka blanda allt för många format och mötesformer under samma konferens. Teachmeet genomförs lämpligast som ett eget event.

Logistik

Att ha bokbord och registrering i foajén fungerade utmärkt då denna utgjorde ett naturligt nav. Den lokal där lunchserverades på fysikum låg litet avsides varför det ställde till litet förvirring. Postrarnas placering i foajén och avsaknaden av reserverad tid för postersession ledde till att de blev mer dekorationer än presentationer.

Ett par dagar före konferens togs ett hastigt beslut om att flytta fram förmiddagskaffet. Den nya tiden var säkert rätt, men informationen om detta gick inte ut vare sig internt som externt i tillräcklig utsträckning varför detta moment skapade förvirring och irritation.

En avsevärd andel av de anmälda konferensdeltagarna dök aldrig upp vilket ledde till ett överskott om cirka 60 portioner av lunch och fika. Detta är en kostnad och ett resursslöseri som måste kommas till rätta med. Ett förslag är att införa en avgift för de som avbokar sig sista dagarna före och de som väljer att överhuvudtaget inte dyka upp. Detta dels för att motivera deltagare att ta sin anmälan på allvar och dels för att täcka upp kostnaden för den resulterande överdimensionerade catering-leveransen.

Konferensen är gratis och idealt bör det strävas mot att bibehålla detta. Tyvärr har vi tendensen att vara världsösa i hanteringen av gratiserbjudanden. En konferensavgift är en motiverande faktor. En ”administrativ avgift i samband med sen avbokning/uteblivande” har en liknande effekt utan att samtidigt avskräcka allt för mycket.

Lokaler och teknik

Valet att tilldela lokalerna ”enklare” namn var en missbedömning. De som var förtrogna med lokalerna blev förvirrade och kunde inte hjälpa övriga deltagare till rätta. Sal C må på pappret låta enklare än H322, men om inte alla vet om det tillfälliga namnbytet så bidrar det inte till att förenkla navigationen.

Vidare upplevde en del att lokalerna var för utspridda och i vissa fall överdimensionerade (stora salar till små samlingar).

Det riktigt allvarliga problemet var dock den bristfälligt fungerande tekniken. Tjutande och skorrande mikar, avsaknad av fast webbuppkoppling för talare och svajig trådlös uppkoppling för besökare är inte acceptabelt vid denna typ av arrangemang.

Det räcker inte med ”bara” en lokalvärd, det behövs också en teknikkunnig samt reservutrustning på plats. För mycket värdefull sessionstid förlorades åt tekniska problem.

Deltagarnas utvärdering

Av de som kom valde majoriteten att delta hela dagen. De som valde att delta halva dagen föredrog förmiddagen. Majoriteten deltog i mellan fyra och sex sessioner, men en avsevärd andel deltog i ända upp till nio sessioner (maximalt möjligt antal). Det samlade intrycket av besökta sessioner var gott.

De som inte valde att komma uppger ofta att man valt bort deltagandet till förmån för annan planerad aktivitet med högre prioritet. Mycket få anger bristande information eller att de upplevde temat som irrelevant.

Praktikaliteter och logistik kring konferensen upplevde besökarna generellt som välfungerande. Bokborden var ett uppskattat inslag.

När det i utvärderingen gavs möjlighet till fria kommentarer handlar dock förslagen på förbättring i princip uteslutande om logistiska frågor. Kontentan är i korthet: mer information på plats, mer lämpliga lokaler, mer svängrum vad gäller tidschemat.

De förbättringar som efterlyses är bl.a.: Ett fylligare programblad där namn och titel på talarna samt abstracts ingår. Längre pauser med mer mingeltid. Färre parallella sessioner. Mer samlade och lättnavigerade lokaler. Mer pålitlig teknik och tekniskt support. Kaffe tillgängligt redan vid registrering.

Sammanfattade erfarenheter

De erfarenheter vi kan dra av 2013 års upplaga av utbildningskonferens är i korthet:

Planeringsarbetet måste inledas åtminstone ett år i förväg. Arbetet med en konferens är så pass omfattande att en arbetsgrupp om fler än tre-fyra personer är nödvändig. Det är lämpligt att det i arbetsgruppen finns någon som har tidigare erfarenhet av arrangemanget.

Arbetet med rekrytering av personal till olika funktioner (granskare, moderatorer, keynote-talare, konferensvärdar) bör göras tidigt i processen.

De mest effektiva informationskanalerna ser ut att vara direktkommunikation med de mer eller mindre officiella nätverk som finns kring pedagogiska frågor. Officiella kanaler som Rektorsbrev, nyhetsbrev från fakulteternas informationsavdelningar och annonsering i LUM bör dock ej ignoreras då de bidrar med tyngd och legitimitet.

Ett späckat program är attraktivt, men med tanke på återkoppling från deltagare och ren besöksstatistik så vore det kanske man borde dela upp konferensen på två dagar? En idé skulle kunna vara att börja vid lunchtid första dagen för att avsluta lunch dagen därpå. Då skulle även möjlighet till kvällsaktivitet – t.ex. middag – kunna planeras in.

Rutiner för anmälan för olika besökarkategorier måste tydliggöras och administrativa system vara anpassade därefter.

Många anmälde sig för att sedan av olika anledningar inte dyka upp. Därför bör det övervägas någon form av kompensationsavgift så att arrangören inte behöver slösa resurser på mat som sedan bara förfars.

Konferensen kräver lokaler anpassade för arrangemanget. Teknisk utrustning och support måste säkerställas och garanteras. Webbuppkoppling måste vara tillgänglig för samtliga deltagare och dimensionerad så att den klarar av att hantera samtliga konferensdeltagares uppkoppling.

Posters hamnar lätt i skymundan och det rekommenderas därför att särskild tid för ett posterpass avsätts.

Deltagarnas utvärdering

Som förslag på framtida teman nämner man: återkoppling, bildning, LMS, laborationer/learning-by-doing, lärandemiljöer samt examination.

DELTAGARE



Adriellsson, Lena, lena.adriellsson@geol.lu.se, Geologiska institutionen
 Ahlberg, Anders, anders.ahlberg@genombrottet.lth.se, Engineering Education LTH
 Ahlberg, Per, per.ahlberg@geol.lu.se, Geologiska inst.
 Alexanderson, Helena, helena.alexanderson@geol.lu.se, Geologiska institutionen
 Alftberg, Åsa, asa.alftberg@kultur.lu.se, Inst. f. kulturvetenskaper: Etnologi
 Alm, Anna, anna.alm@hist.lu.se, Historiska institutionen
 Almqvist, Henrik, henrik.almqvist@chemeng.lth.se, Kemiteknik
 Alwerud, Anna, anna.alwerud@ch.lu.se, Biblioteket vid campus Helsingborg
 Alveteg, Mattias, mattias.alveteg@chemeng.lth.se, Kemiteknik
 Amné, Gunilla, gunilla.amner@med.lu.se, MedCUL
 Andersson, Eva, eva.andersson@stu.lu.se
 Andersson, Kenneth, kenneth.andersson@ced.lu.se, CED
 Andersson, Richard, richard.andersson@humlab.lu.se, Humanistlaboratoriet
 Anneli, Sundberg, anneli.sundberg@med.lu.se, Hälsa Vård och Samhälle
 Areskoug Josefsson, Kristina, kristina.areskoug@telia.com, Hälsa, vård och samhälle
 Badersten, Björn, bjorn.badersten@svet.lu.se, Statsvetenskapliga institutionen
 Bank, Matthias, matthias.bank@med.lu.se
 Basic, Sidika, sidika.basic@med.lu.se, Bibliotek och IKT
 Becker, Per, per.becker@resilience.lu.se, Centre for Societal Resilience
 Beijer, Fabian, fabian.beijer@englund.lu.se, Språk- och Litteraturcentrum
 Bengtsen, Peter, peter.bengtsen@kultur.lu.se, Department of Arts and Cultural Sciences
 Bengtsen, Peter, peter.bengtsen@kultur.lu.se, Department of Arts and Cultural Sciences
 Bergenzaun, Lill, lill.bergenzaun@skane.se, Inst för kliniska vetenskaper, Malmö
 Bergman, Lotta, lotta.bergman@mah.se, Kultur, språk, medier, Malmö högskola
 Bijmens, Johan, bijmens@thep.lu.se, Astronomi och teoretisk fysik
 Bjernhager, Lisa, lisa.bjernhager@mah.se, Institutionen för språkstudier, Malmö högskola
 Björk Blixt, Lena, lena.bjork_blixt@science.lu.se, Kansli N
 Blomé, Mikael, mikael.blome@design.lth.se, Designvetenskaper
 Bobrick, Alexey, alexey@astro.lu.se, Lunds Universitet
 Bodensten, Erik, erik.bodensten@hist.lu.se, Historiska inst.
 Borius, Per-Anders, per-anders.borius@kom.lu.se, Kom
 Brandstedt, Eric, eric.brandstedt@fil.lu.se, Filosofiska inst.
 Brissman, Ive, ive.brissman@teol.lu.se, CTR: Religionshistoria

Cajsa, Andersson, cajsa.andersson@kc.lu.se, Kemicentrum
 Carlsson, Anneli, anneli.carlsson@har.lu.se, Handelsrätt
 Ceberg, Crister, crister.ceberg@med.lu.se, medicinsk strålningsfysik
 Christoforidou, Despina, despina.christoforidou@design.lth.se, Designvetenskaper
 Cronberg, Nils, nils.cronberg@biol.lu.se, Biologiska,
 Dahl, Viveca, viveca.dahl@lund.se, Fäladsgården, Lunds kommun
 Diehl, Annika, annika.diehl@med.lu.se, MedCUL
 Dittvall, Coralia, coralia.dittvall@rom.lu.se, SOL
 Donnér, Jakob, jakob.donner@med.lu.se, Kliniska vetenskaper i Lund
 Edgren, Gudrun, gudrun.edgren@med.lu.se, MedCUL
 Egefur, Fredrik, fredrik.egefur@hist.lu.se, Historiska inst.
 Einarsson, Elisabeth, elisabeth.einarsson@geol.lu.se, Geologi
 Ek, Anne-Charlotte, anne-charlotte.ek@hkr.se, LärandeResurs Centrum, Högskolan
 Kristianstad
 Enestarré, Carina, carina.enestarré@fysik.lu.se, Fysik- och astronomibiblioteket, Lunds
 universitet
 Enevold, Jessica, jessica.enevold@kultur.lu.se, Inst. f. kulturvetenskaper
 Engh Seland, Andreas, andreas.seland@teol.lu.se, Filosofiska inst: Praktisk filosofi
 Erić, Sten, sten.eric@med.lu.se
 Eriksson, Anders, anders.eriksson@kom.lu.se, KOM
 Eriksson, Fredrik, fredrik.eriksson@htbibl.lu.se, HT
 Eriksson, Tommy, tommy.eriksson@med.lu.se, Laboratoriemedicin
 Fahlvik Svensson, Sofia, sofia.fahlvik_svensson@ftf.lth.se, Fysiska institutionen
 Fall, Ellen, ellen.fall@sambib.lu.se, Samhällsvetenskapliga fakultetens bibliotek
 Filipsson, Helena, helena.filipsson@geol.lu.se, Geologiska institutionen
 Forsberg, Camilla, camilla.forsberg@hkr.se, Sektionen för Lärande och miljö, Högskolan
 Kristianstad
 Forsberg, Åsa, asa.forsberg@ub.lu.se, Universitetsbiblioteket
 Fredriksson, Alexandra, alexandra.fredriksson@gmail.com, Media- och kommunikation
 Frost, Niklas, niklas.frost@med.lu.se, HVS
 Frühwald Hansson, Eva, eva.fruhwald@kstr.lth.se, Bygg- och miljöteknologi
 Funck, Carina, carina.funck@har.lu.se, Handelsrätt
 Funke, Berit, berit.funke@ch.lu.se, Campus helsingborgs bibliotek, SamBiblioteket

Gahnberg, Anna, anna.gahnberg@med.lu.se

Gard, Gunvor, gunvor.gard@med.lu.se, Inst för hälsa vård och samhälle

Giselsson, Marianne, marianne.giselsson@stu.lu.se, Studieverkstaden

Grandsjö, Linda, linda.grandsjo@sambib.lu.se, Samhällsvet. fak. bibliotek

Granmo, Marcus, marcus.granmo@med.lu.se, Experimentell Medicinsk Vetenskap

Grøm, Audun, audun@groem.com, Høgskolen i Sør-Trøndelag

Gullstrand, Robin, robin.gullstrand@geobib.lu.se, Geologiska inst.

Gummesson, Christina, christina.gummesson@med.lu.se, Inst för hälsa, vård och samhälle, och MedCUL

Gustafsson, Anna, anna_w.gustafsson@nordlund.lu.se, Språk- och litteraturcentrum

Gustafsson, Sofie, sofie.gustafsson@svet.lu.se, Statsvetenskap

Gåvertsson, Frits, frits.gavertsson@fil.lu.se, Filosofiska institutionen

Hagström, Charlotte, charlotte.hagstrom@kultur.lu.se, Kulturvetenskaper

Hällberg, Ingrid, ingrid.hallberg@mah.se, Institutionen för språkstudier, Malmö högskola

Hansson, Kristina, kristina.hansson@med.lu.se, Kliniska vetenskaper, Lund

Hansson, Kristofer, kristofer.hansson@kultur.lu.se, Institutionen för kulturvetenskaper

Hedberg, Maria, maria.hedberg@ced.lu.se

Helgason, Ulrika, ulrika.helgason@med.lu.se, Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi

Herrström, Nermina, nermina.herrstrom@utb.lund.se, Lunds kommun

Hildeman Sjölin, Cecilia, cecilia.sjolin@kultur.lu.se, Inst för kulturvetenskaper

Holgersson, Ulrika, ulrika.holgersson@hist.lu.se, Historiska inst.

Holm, Bitte, bitte.holm@ehl.lu.se, Ekonomihögskolans bibliotek

Holmin Verdozzi, Kristina, kristina.holmin@fysik.lu.se, Fysiska institutionen

Holmström, Ola, ola.holmstrom@rektor.lu.se, Utvärderingsavdelningen

Holst, Petra, petra.holst@lus.lu.se, Lunds universitets studentkår

Holst-Ekström, Måns, mans.holst-ekstrom@kultur.lu.se, Kulturvetenskaper

Hoppe, Anja, anja.hoppe@htbibl.lu.se, HT-biblioteken

Houmann, Anna, anna.houmann@mhm.lu.se, Lärarutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö, Musikhögskolan i Malmö

Hultman Özek, Yvonne, yvonne.hultman_ozek@med.lu.se, Lunds Universitet

Hydén, Susan, susan.hyden@ark.lu.se, Inst. f. arkeologi och antikens historia: Arkeologi

Hyltegren, Kristin, kristin.hyltegren@teokem.lu.se, Kemiska institutionen

Håkansson, Sara, sara.hakansson@englund.lu.se, SOL

Isaxon, Christina, christina.isaxon@design.lth.se, Designvetenskaper

Iten, Shoshana, shoshana.iten@sam.lu.se, Graduate School

Ivars, Fredrik, fredrik.ivars@med.lu.se, EMV

Jahre, Marianne, marianne.jahre@tlog.tlh.se, Teknisk ekonomi och logistik

Jander, Katarina, katarina.jander@med.lu.se, Bibliotek och IKT

Jarl-Sunesson, Carin, carin.jarl-sunesson@biol.lu.se, Biologiska Inst

Johansen, Anders, anders@astro.lu.se, Astronomi och teoretisk fysik

Johansson, Jonas, jonas.johansson@ftf.lth.se, Fysiska institutionen

Johansson, Karin, karin.johansson@mhm.lu.se, Musikhögskolan i Malmö

Johansson, Mats, mats.johansson@englund.lu.se, SOL: Engelska

Johnsson, Mats, mats.johnsson@plog.lth.se, Designvetenskaper

Josefson, Andreas, andreas.josefson@ced.lu.se, CED

Josefson, Kristina, kristina.josefson@rektor.lu.se, Utvärderingsenheten

Josefsson, Jonas, jonas.josefsson@fil.lu.se, Filosofiska institutionen

Jönsson, Bo-Anders, bo-anders.jonsson@med.lu.se, ,

Kalderstam, Jonas, jonask@thep.lu.se, Astronomi och Teoretisk Fysik

Karlsson, Marine, marine.karlsson@med.lu.se, Bibliotek & IKT

Kiss, Bernadett, bernadett.kiss@iiee.lu.se, IIEE

Landén, Monica, monica.landen@med.lu.se, Bibliotek & IKT

Landgren, Lena, lena.landgren@ub.lu.se, Universitetsbiblioteket

Larson, Lotty, lotty.larson@ced.lu.se, CED och Avdelningen Kompetensutveckling

Larsson, Bertil, bertil.larsson@eit.lth.se, Elektro- och informationsteknik

Larsson, Ingaliill, ingaliill.larsson@med.lu.se, HSC

Larsson, Oskar, oskar.larsson@kstr.lth.se, Bygg- och miljöteknologi

Lauenburg, Patrick, patrick.lauenburg@gmail.com, Energivetenskaper

Leveau, Linda, linda.leveau@sambib.lu.se, Samhällsvetenskapliga fakultetens bibliotek

Liljefors, Max, max.liljefors@kultur.lu.se, Institutionen för kulturvetenskaper

Lindberg-Sand, Åsa, asa.lindberg-sand@ced.lu.se, CED

Lindenmo, Maria, maria.lindenmo@sambib.lu.se, Samhällsvetenskapliga fakultetens bibliotek

Lindholm, Christin, christin.lindholm@cs.lth.se, Datavetenskap

Lindskog, Claes, claes.lindskog@englund.lu.se, SOL: engelska

Linner, Chris, chris.linner@lund.se, Killebäckskolan, Lunds kommun

Liu, Cheng, cheng@astro.lu.se, Astronomy and Theoretical Physics
 Ljungberg, Michael, michael.ljungberg@med.lu.se, Medicinsk strålningsfysik
 Lyberg Åhlander, Viveka, viveka.lyberg_ahlander@med.lu.se, IKVL
 Maddux, Rachel, rachel.maddux@psy.lu.se, Psychology
 Malmström, Martin, martin.malmstrom@uvet.lu.se, utbildningsvetenskap
 Manninen, Satu, satu.manninen@englund.lu.se, SOL
 Mattisson Ekstam, Jane, jane.mattisson@hkr.se, Learning and Environment, Högskolan Kristianstad
 Menagarishvili, Olga, olgamen@kth.se, Skolan för teknikvetenskaplig kommunikation och lärande, KTH
 Mikaelsson, Carola, carola.mikaelsson@litt.lu.se, SOL: Författarskolan
 Moberg, Bodil, bodil.moberg@ki.se, Karolinska institutet
 Montén, Karin, karin.monten@lund.se, Lunds Kommun, Lunds kommun
 Mårtensson, Katarina, katarina.martensson@ced.lu.se, CED
 Nicholas, Kimberly, kimberly.nicholas.academic@gmail.com, Lund University Centre for Sustainability Studies
 Nillasdotter, Kikki, kikki.nillasdotter@gmail.com, Språk- och litteraturcentrum
 Nilsson, Kristina, kristina.nilsson@mek.lth.se, Genombrottet
 Nordland, Hugo, hugo.nordland@hist.lu.se, Historiska inst.
 Nordmark, Eva, eva.nordmark@med.lu.se, Hälsa, vård och samhälle, Lunds Universitet
 Norlund, Bo, bo.norlund@mah.se, Inst för språkstudier
 Nykvist, Martin, martin.nykvist@teol.lu.se, CTR: Kyrkohistoria
 O'Dowd, Mina, mina.o_dowd@soc.lu.se, Sociologiska
 Offerlind, Fredrik, fredrik.offerlind@med.lu.se, Hälsa, Vård och Samhälle
 Ohlin, Mats, mats.ohlin@immun.lth.se, Inst. för immunteknologi
 Olsen, Jan-Fredrik, janfreol.work@gmail.com, Matematik
 Olsson, Hans, hans.olsson@teol.lu.se, CTR: Missionsvetenskap med ekumenik
 Olsson, Thomas, thomas.olsson@genombrottet.lth.se, Genombrottet LTH
 Olsson Jers, Cecilia, cecilia.olsson_jers@mah.se, Kultur språk medier, Malmö högskola
 Ouattara, Lassana, lassana.ouattara@fysik.lu.se, Fysiska institutionen
 Palacio, Andrés, andres.palacio@ekh.lu.se, Lunds universitet
 Pekkola, Sari, sari.pekkola@hkr.se, Sektionen för hälsa och samhälle, Högskolan Kristianstad
 Pelger, Susanne, susanne.pelger@science.lu.se

Persson, Christel, christel.persson@hkr.se, Sektionen för lärande och miljö, Högskolan Kristianstad
 Persson, Max, max.persson@rektor.lu.se, Utvärdering /CED
 Persson, Stefan, stefan.persson@ced.lu.se, CED
 Persson, Yvonne, yvonne.persson@mv.lu.se, Miljövetenskap, CEC
 Pettersson, Lars, lars.pettersson@biol.lu.se, Biologiska Institutionen
 Pyrko, Jurek, jurek.pyrko@energy.lth.se, Energivetenskaper
 Ransheim, Anna, anna.ransheim@nordlund.lu.se, SOL
 Rathsman, Johan, johan.rathsman@thep.lu.se, Astronomi och teoretisk fysik
 Rehnstam-Holm, Ann-Sofi, ann-sofi.rehnstam-holm@hkr.se, Kristianstad Högskola
 Reimer, Johan, johan.reimer@kemi.lu.se, Kemiska institutionen
 Ritzau, Anja, anja.ritzau@lund.se, Lunds kommun
 Rondahl, Sara, sara.rondahl@ch.lu.se, Campus Helsingborgs bibliotek
 Rosén Sundström, Malena, malena.rosen@svet.lu.se, Statsvetenskapliga
 Rosqvist, Seema, seema_rosqvist@hotmail.com, neurokirurgi
 Ruhe, Ebba, ebba.ruhe@math.lu.se, Matematikcentrum
 Rundgren, Mats, mats.rundgren@geol.lu.se, Geologi
 Ryde, Nils, ryde@astro.lu.se, Astronomi och teoretisk fysik
 Rylander, Ladaea, ladaea.rylander@stu.lu.se, Studieverkstaden
 Ryrstedt, Eva, eva.ryrstedt@jur.lu.se, Juridiska Fakulteten
 Sæther, Eva, eva.saether@mhm.lu.se, Lärarutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö
 Sanati, Mehri, mehri.sanati@design.lth.se, Designvetenskaper
 Santesson, Sara, sara.santesson@kom.lu.se, Institutionen för kommunikation och medier
 Schenk, Anett, anett.schenk@soch.lu.se, Socialhögskolan
 Schwarz, Jan, jan.schwarz@sol.lu.se, SOL
 Sigrell, Anders, anders.sigrell@kom.lu.se, Kommunikation och media
 Sjödel, Charlotte, charlotte@sjodelldesign.com, Designvetenskaper
 Sjölin, Mette, mette.sjolin@englund.lu.se, SOL
 Smid, Hanne, hanne.smidt@rektor.lu.se, Utvärderingsenheten
 Smångs, Britta, britta.smangs@geobib.lu.se, Geologiska institutionen
 Sonesson, Anders, anders.sonesson@med.lu.se, MedCUL
 Sprung, Joacim, joacim.sprung@kultur.lu.se, Inst. f. kulturvetenskaper: Konsthistoria och visuella studier

Steingrimsdottir, Ranka, ranka.steingrimsdottir@med.lu.se, B&IKT
Stenson, Lena, lena.stenson@med.lu.se, Exp med vetenskap
Strand, Pia, pia.strand@med.lu.se, MedCUL
Stråhlman, Christian, christian.strahlman@maxlab.lu.se, MAX IV-laboratoriet
Svensson, Helena, helena.svensson@chemeng.lth.se, Institutionen för kemiteknik
Tagesson, Johanna, johanna.tagesson@htbibl.lu.se, HT-biblioteken
Tilgmann, Carola, carola.tilgmann@med.lu.se, LU
Tojo, Naoko, naoko.tojo@iiiee.lu.se, International Institute for Industrial Environmental Economics
Torstensson, Anna, annat@maths.lth.se, matematikcentrum
Troein Töllborn, Margareta, margareta.troein@med.lu.se, Institutionen för kliniska vetenskaper i Malmö, Allmänmedicin och samhällsmedicin
Törnvall, Gunilla, gunilla.tornvall@kultur.lu.se, Inst. f. kulturvetenskaper: Bokhistoria
Wadsö Lecaros, Cecilia, cecilia.wadso-lecaros@englund.lu.se, SOL
Wahlgren, Lars, lars.wahlgren@stat.lu.se, Statistiska institutionen
Vajda, Vivi, vivi.vajda@geol.lu.se, Geologiska
Wellbo, Gun, gun.wellbo@ced.lu.se, CED
Wendel, Monica, monica.wendel@rektor.lu.se, Utvärderingsenheten
Vestling, Monika, monika.vestling@med.lu.se, arbetsterapi och aktivitetsvetenskap
Wiberg, Anna, anna.wiberg@jur.lu.se
Wickström, Sara, sara.wickstrom@ch.lu.se, Biblioteket vid campus Helsingborg
Wihlborg, Jonas, jonas.wihlborg@med.lu.se, HVS
Wihlborg, Monne, monne.wihlborg@med.lu.se, Hälsa Vård & Samhälle
Wiktorin, Pierre, pierre.wiktorin@mah.se, Individ och samhälle (IS), Malmö Högskola
Wilén, Sara, sara.wilen@mhm.lu.se, Musikhögskolan i Malmö
Voog, Hanna, hanna.voog@sambib.lu.se, Samhällsvetenskapliga fakultetens bibliotek
Zettergren, Ann-Sofie, ann-sofie.zettergren@sambib.lu.se, Sambib
Zetterqvist, Lena, lena@maths.lth.se
Åbjörnsson, Lotta, lotta.abjornsson@ced.lu.se, CED
Öinert, Johan, johan.oinert@math.lth.se, Matematikcentrum
Örnberg, Lena, lena.ornberg@sam.lu.se, Kansli S