

Jansson, Oscar. "Ökad studentaktivitet och studentsamverkan genom asynkrona klassrum – exempel från litteraturvetenskap" i *Levande lärmiljöer: Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2018* redigerad av Markussen, Hege Irene & Mårtensson, Katarina (red.), 99-111. Lund: Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet, 2020. doi: 10.37852/oblu.67.131.

Ökad studentaktivitet och student- samverkan genom asynkrona klassrum – exempel från litteraturvetenskap

Oscar Jansson

De flesta som undervisar vid universitet och högskolor har på ett eller annat sätt stött på nätbaserade kurser, och många har en uppfattning om nätundervisningens utmaningar. Inte sällan vetter dessa åt problem gällande lärarens arbetskonomi och svårigheter med att nå studenterna på ett fullgott sätt. Delvis i respons på dessa uppfattningar har diskussioner om nätundervisningens 'best practice' under senare år blivit alltmer frekventa inom det som kallas 'Scholarship of Teaching and Learning' (SoTL), det vill säga systematiska interventioner i och analyser av undervisningspraktik inom högre utbildning. Det kan ses i artiklar och rapporter specifikt riktade mot nätbaserade undervisningsformer, liksom i studier och inspirationsmaterial där nätbaserade läraktiviteter ställs sida vid sida med klassrumsbaserade dito.⁷⁶ Ett gemensamt drag i dessa diskussioner handlar om att anpassa kursupplägg efter nätundervisningens särskilda förutsätt-

⁷⁶ Se exempelvis Jennifer Gonzalez. "The Big List of Class Discussion Strategies". *Cult of Pedagogy*, 2015, <https://www.cultofpedagogy.com/speaking-listening-techniques/>; Robert Thiede. "Best Practices With Online Courses". *US-China Education Review*, 2 (2012), s. 135–141; Peggy A. Ertmer et al. "Student-content interactions in online courses: the role of question prompts in facilitating higher-level engagement with course content". *Journal of Computing in Higher Education*, 23:157 (2011), s.157–186; Peter Shea et al. "A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web-enhanced college courses". *Internet and Higher Education*, 9 (2006), s.175–190.

ningar, vare sig det gäller kontaktytor, övningsupplägg, eller examinationsformer.

Det följande kan ses som ett led i samtalen om lyckad nätundervisningspraktik. Fokus ligger vid hur det går att etablera och ta bruk av asynkrona klassrum och kursstrukturer för att möta både pedagogiska och praktiska utmaningar med nätundervisning. En konkret bakgrund finns i ett kursutvecklingsarbete som under 2017 genomfördes för en nätbaserad kurs i litteraturvetenskaplig teori, vilket riktades åt just asynkront genomförda undervisningsmoment där studenter och lärare *inte* möts i ett fysiskt klassrum vid specifika tider.

Efter en inledande redogörelse av nätundervisningens utmaningar och möjligheter ges en introduktion till den aktuella exempelkursen. Därefter beskrivs hur asynkrona klassrum kan etableras. I det senare läggs särskild tonvikt vid seminarieformen, vilken kan anses särskilt svår att på ett produktivt sätt överföra till nätundervisning, och olika möjligheter att isolera dess pedagogiska funktioner för att på så vis inbegripa dem i andra typer av undervisningsmoment. Avslutningsvis ges en kort rapportering av studentperspektiv på och utvärderingar av resultaten av kursutvecklingsarbetet.

Nätundervisningens välkända utmaningar och särskilda möjligheter

Som bland andra Stefan Hrastinski påpekar finns en tydlig risk att nätbaserad undervisning definieras av distans, likt äldre tiders korrespondensstudier.⁷⁷ Det är särskilt problematiskt för kurser på grundnivå och kurser med utmanande innehåll. Den högskolepedagogiska forskningen är tydlig med att självstudier blir verkligt kvalitativa först efter ett par terminer, då studenterna börjat förstå ett ämne och dess olika praktiker. Innan dess är tendensen att studenterna ägnar sig åt ytinriktade självstudier där de främst

⁷⁷ Stefan Hrastinski. *Nätbaserad utbildning: en introduktion*. Lund: Studentlitteratur, 2013, s. 15, 27f.

memorerar fakta och i mindre utsträckning övar sitt kritiska tänkande.⁷⁸ Lägg därtill de ofta komplexa sammansättningarna av nätundervisningens studentgrupper, vilket tenderar hänga samman med blandade förkunskapsnivåer, och att det jämfört med campusundervisning är långt vanligare med studenter som registrerar sig utan avsikt att examineras. Det senare är särskilt tydligt på fristående kurser och bland studenter med annan huvudsaklig sysselsättning.⁷⁹

Nätundervisningens utmaningar förstärks dessutom av en rad praktiska aspekter. Exempelvis kan kommunikationsformerna te sig kaotiska, med otaliga mail som skickas fram och tillbaka. På samma tema krävs ett visst tekniskt kunnande hos både lärare och studenter för att på produktiva sätt navigera lärplattformar. Därutöver kan aktiviteten inom studentgrupper variera kraftigt över kursperioder liksom mellan dagar och dygnstider, vilket ställer särskilda krav på den undervisande lärarens tillgänglighet. Det senare blir särskilt akut i de fall då kurser överförs från campus till nätet utan någon större insats för att anpassa kursupplägg och läraaktiviteter till nätundervisningens särskilda förutsättningar. Men även i de fall då kursuppläggen är exemplariskt genomtänkta finns risken att bortfallet av campusundervisningens sociala och socialiserande dimensioner ger en sorts fantomsmärton: att studenterna småpratar om kursen i korridoren, till exempel, kan knappast räknas in i en pedagogisk plan, men har uppenbara effekter på hur de samverkar. På ett likartat sätt ger klassrumsmötet med studenterna läraren en rad möjligheter att kontinuerligt stämna av vad de lärt sig och vad som behöver repeteras.

Med andra ord handlar nätundervisningens pedagogiska utmaningar om att minska upplevelsen av distans mellan lärare och studenter, att på olika sätt strukturera studenternas oundvikligt betydelsefulla självstudier, och att hitta undervisningsformer som låter läraren framträda som en fö-

⁷⁸ En omfattande brittisk studie från 2017 visar att ostrukturerade självstudier, definerade i termer av självstudier utan tydligt specificerade mål och metoder, både leder till ett mer yttriktat lärande och är orsak till oro hos studenter. Se Christine Hockings et al. "Independent Learning – What we do when you're not there". *Teaching in Higher Education*, 23:2 (2017), s. 145–61.

⁷⁹ Ebba Ossiannilsson. *Studenters attityder till distansutbildning vid Lunds universitet*. Lund. 2013, s. 271.

rebild för det aktuella ämnet och dess praktiker – något som är av stor vikt för att etablera en god lärandemiljö.⁸⁰ Att möta dessa utmaningar handlar inte om att uppfinna hjulet, utan om att låta det forskning och erfarenhet visar om god undervisningspraktik på campuskurser informera nätundervisningens upplägg, i enlighet med dess särskilda förutsättningar. En av de enskilt viktigaste aspekterna i detta handlar om nätundervisningens möjligheter att etablera asynkrona klassrum; det vill säga att strukturera kursupplägg och läraaktiviteter utifrån att lärare och studenter *inte* har ett fysiskt klassrum där de möts vid en specifik tid, samtidigt som moment av samverkan och interaktion bevaras.

Ett exempel: litteraturteori på nätet

Under sensommaren och hösten 2017 genomfördes ett kursutvecklingsarbete med en helt nätbaserad kurs i litteraturteori som ges vid Lunds universitet. Bakgrunden handlade i stort sett om de utmaningar med nätundervisning som skisserats ovan och metoden för att möta dem kom att riktas åt just möjligheterna som erbjuds av asynkrona klassrum.

Kursen omfattar 7,5 hp och ingår som delkurs i en fortsättningskurs i litteraturvetenskap som löper på halvfart över ett helt år. Studentgruppen är vanligen komplext sammansatt, med deltagare i olika åldrar, med olika studievana, och med olika ambitionsnivå: för vissa är studierna i litteraturvetenskap centrala för framtida yrkesbanor, för andra handlar de mer om en strävan åt allmänbildning och personlig utveckling. Trots variationen inom studentgruppen är det dock sällsynt med deltagare som har tidigare erfarenhet av litteraturteori. Samtliga har läst (åtminstone) en termin litteraturvetenskap tidigare, vanligen via nätet, men när teorikursen startar är det första momentet med uttryckligt fokus på just litteraturteori, varför både material och tillvägagångsätt för de flesta är helt nytt.

I det längre kursförloppet är teorikursen viktig av flera anledningar. Bortsett från att det finns en konkret påbyggnad i en senare uppsats, där studenterna ska tillämpa litteraturteoretiska begrepp och analysmodeller,

⁸⁰ Maja Elmgren & Ann-Sofie Henriksson, *Universitetspedagogik*. 3e uppl., Lund: Studentlitteratur 2016, s. 120f.

innebär tillgången av det teoretiska stoffet att deras befintliga kunskaper omvärderas, och inte minst att studenternas förståelse för litteraturvetenskapens ämnespraktiker tydliggörs. Det senare gäller särskilt hur bruket av olika teorier, metoder och begreppsapparater både ger ett ramverk för kritisk granskning och vetenskapliga utbyten inom ämnet.

Givet den roll teorikursen spelar i studenternas utbildning kan den beskrivas som en 'tröskelkurs'. Meyer och Land talar om 'tröskelbegrepp' (threshold concepts) för att beskriva enskilda begrepp som på ett påtagligt vis förändrar studenternas förståelse för ämnet de studerar, och dessutom möjliggör en fortsatt fördjupad ämnesförståelse.⁸¹ Att istället tala om en tröskelkurs handlar enkelt uttryckt om att det är en modul i ett utbildningsförlopp som samlar en rad tröskelbegrepp – och som studenterna måste klara av den för att deras fortsatta studier ska kunna bedrivas på ett tillfredställande vis.

För den aktuella kursen i litteraturteori kan alltså sägas att de generella utmaningarna med nätundervisning blir särskilt akuta, eftersom det utmanande kursinnehållet kräver ett stort mått av vägledning från lärarens sida. Det är ett rimligt antagande att ett kursupplägg definierat av ostrukturerade självstudier och distans skulle falla totalt.

Asynkrona klassrum: en kort introduktion

Den enkla definitionen av ett asynkront klassrum är att olika deltagare är aktiva på olika tider, men ändå arbetar och lär sig genom någon form av samverkan. I anslutning till begreppet 'blended learning', vilket betecknar kursupplägg som kombinerar campusundervisning med nätbaserade moment, talas i vissa fall om 'asynkront lärande' (asynchronous learning) för att beskriva undervisningsmetoder som använder digitala hjälpmedel för

⁸¹ Jan Meyer & Ray Land. "Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning". *Higher Education*, 49:3 (2005), s. 373f.

kommunikation utanför den traditionella klassrumsmiljön.⁸² Asynkrona klassrum kan ses som en förlängning av det, där både kursupplägg och lärandemiljö struktureras kring att etablera goda pedagogiska förutsättningar trots eller till och med *på grund av* att deltagarna inte möts.

För att etablera ett asynkront klassrum krävs en rad förberedelser, inte minst kring att sätta praktiska ramar för informationsförmedling och kontaktytor. Bland de generellt ledsagande principer som styr arbetet med den aktuella kursen kan nämnas tillgänglighet och tydlighet: syftet måste vara att studenterna *när de har tid och möjlighet* kan genomföra kursens olika moment. Med andra ord måste både allt material finnas tillgängligt – helst från kursstart – och alla instruktioner måste vara tydliga. Det kan i detta avseende vara givande att särskilja *kursförlopp* och *schema*: där det förra måste vara tydligt och genomtänkt, lämnar asynkrona klassrum i hög grad specifikationer av dagar och dygnstider därhän.

För att kursupplägget i sin tur ska kunna liknas vid ett klassrum (eller annorlunda uttryckt, för att undvika den distans som kännetecknade äldre tiders korrespondensstudier) måste informationsförmedlingen också kombineras med flera olika kontaktytor där deltagarna kan mötas i någorlunda strukturerade aktiviteter. Ett exempel är att skapa forum som vigs åt särskilda ämnen, t.ex. praktiska frågor och materialdiskussioner. Sådana forum kan ofta avlasta lärarens inkorg och i bästa fall efterlikna de sociala och socialiserande effekter campusundervisningen ger, till exempel då ak-

82 Se exempelvis Teresa G. Weldy. "Traditional, Blended, or Online: Business Student Preferences and Experience with Different Course Formats". *e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 12:2 (2018), s. 55–62; Jamie Costley. "The Effects of Instructor Control on Critical Thinking and Social Presence: Variations within Three Online Asynchronous Learning Environments". *The Journal of Educators Online*, 13:1 (2016), s. 109–171. 'Asynchronous learning' är även kopplat till studier av s.k. 'Online learning communities' (OLC), vilket kan användas för att beteckna utominstitutionella lärmiljöer, se exempelvis Omid Speily & Ahamd Kardan. "Increasing Information Reposting Behaviours in Online Learning Community". *Journal of Educational Technology and Society*, 21:4 (2018), s. 100–110.

tivitet i delvis lärarledda diskussionsforum leder till att studenterna kan ta del av varandras idéer och analyser.⁸³

För att de praktiska ramarna ska fylla några pedagogiska syften måste uppgifter och läraaktiviteter naturligtvis också struktureras på ett sådant sätt att de låter sig göras individuellt, men likväl bygger på olika sorters samverkan och interaktion med lärare och studenter. Bortsett från användning av diskussionsforum kan här nämnas metoder för kamratgranskning, olika former för återkoppling och 'feed-forward', liksom videoföreläsningar och andra material där läraren aktivt illustrerar hur kursens aktuella problematiker kan angripas – och mer generellt hur ämnets praktiker bedrivs.

Mindre uppgifter för ökad studentaktivitet

För lärarens del handlar etableringen av ett asynkront klassrum i hög grad om praktiska förberedelser. När ramarna väl föreligger framträder dock ett visst mått av frihet, både sett till hur läraren disponerar sin tid och till de olika typer av uppgifter och övningar som låter sig göras. Till exempel innebär en tydlig planering att läraren kan inlemma ett flertal mindre uppgifter, vilka inte nödvändigtvis betygssätts och riktas åt informella diskussioner och materialövningar. För studenternas del kan mindre uppgifter vara lättare att genomföra om de känner till dem från början, då det ger möjligheter till tidsmässig planering.

I det specifika kursutvecklingsarbetet utformades bland annat läsloggar, veckovisa instuderingsfrågor och mindre diskussionsuppgifter. Inga av dessa var obligatoriska, utan beskrevs i instruktioner som "klassrumsövningar". Syftet med dessa mindre uppgifter är dels att säkerställa en viss lägstanivå i studentaktivitet, dels att efterlikna det som på campus brukar kallas CATs (Classroom Assessment Techniques).⁸⁴ För lärarens del utgör

83 Gonzalez 2015; Robert A. Ellis et al. "The university student experience of face-to-face and online discussions: coherence, reflection and meaning". *Research in Learning Technology*, 15:1 (2007), s. 83–97.

84 Se t.ex. T. Angelo & P. Cross. *Classroom Assessment Techniques. A Handbook for College Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993.

de en sorts metod för informell avstämning av studenternas kunskapsläge och ger en fingervisning om hur de tillägnat sig en text eller en föreläsning.

CATs är generellt sett svåra att få till på nätet. Ofta är tanken att de ska vara anonyma – ’minute papers’ är ett exempel – och det kan vara svårt att få dem att kännas tillräckligt informella: det är stor skillnad på att spontant räkka upp handen och ställa en halvt välformulerad fråga om något en inte förstår på plats i klassrummet, och att *skriva* en halvt välformulerad fråga om det en inte riktigt förstår i ett forum där en kanske saknar redigeringsmöjligheter. Det är därför viktigt att ett asynkront kursupplägg inbegriper en rad olika informella övningar, och att instruktioner tydligt klargör att de *inte* är examinerande.⁸⁵

Större skrivuppgifter

Vid sidan av dessa mindre, informella uppgifter – vars syfte ytterst är att bibehålla en viss nivå av studentaktivitet under kursförloppet och ge läraren medel för avstämning av deras kunskapsutveckling – behövs mer kvalitativt inriktade undervisningsmoment. Under kursutvecklingsarbetet utformades en serie längre skrivuppgifter för detta syfte, vilka inbegriper flera led av informationsbearbetning, diskussion och återkoppling.

När litteraturvetenskapliga teorikurser ges på campus bygger de ofta på seminarier där studenter och lärare noggrant går igenom och diskuterar de ofta komplicerade kursmaterialen. Bortsett från att seminarier kan tydliggöra vad studenterna har svårt med i en given text ger de också läraren möjlighet att aktivt åskådliggöra det aktuella ämnets praktiker: de är med andra ord en bra undervisningsform för att hantera tröskelbegrepp.

I tidigare kursutvecklingsarbeten av nätkurserna som ges vid litteraturvetenskapliga avdelningen vid Lunds universitet har just seminarieformen tillsammans med textdiskussioner framhållits som centrala för studenternas utveckling av kritiskt tänkande och förståelse för litteraturvetenskaplig teori. En rapport från ett av dessa kursutvecklingsarbeten understryker

⁸⁵ Ted Cross & Kelly Palese. "Increasing Learning: Classroom Assessment Techniques in the Online Classroom". *American Journal of Distance Education*, 29:2 (2015), s. 98–108; Selma Koc Vonderwell & Marius Boboc. "Promoting Formative Assessment in Online Teaching and Learning". *TechTrends*, 57:4 (2013), s. 22–27.

svårigheterna att på ett fullgott sätt genomföra seminarier i nätundervisning, bland annat med hänvisning till tekniska begränsningar och schemaläggning.⁸⁶

Det finns naturligtvis en rad olika modeller för hur seminarier struktureras och vilka strategier läraren använder för att understödja studenternas aktivitet och lärande. Ett grundläggande drag är dock dialogen, och möjligheterna den ger till att ompröva studenternas förståelser.⁸⁷ Det handlar ytterst om att dröja sig kvar i stadiet av kognitiv dissonans – där nya, annorlunda sätt att betrakta fenomen leder till en omvärdering av gamla – vilket i sin tur möjliggör och hänger samman med det Biesta kallat 'transcendentalt våld', där läraren uppmuntrar studenterna att tänka om och tänka annorlunda om såväl särskilda ämnesproblem som sig själva.⁸⁸

Skrivuppgifterna som utformades under kursutvecklingsarbetet avser att emulera flera av de pedagogiska funktioner seminarieformen ger. Särskilt viktigt är den långvariga diskussionen om enskilda texter, den kontinuerliga återkopplingen från läraren, och möjligheten för studenten att ompröva sina tidigare uppfattningar.

Skrivuppgifterna kopplades till kursens tre moduler – ordnade efter litteraturteoretiska strömningar. Samtliga av dessa har ett visst textmaterial med instuderingsfrågor, och därutöver videoföreläsningar och tillämpningsexempel som förberetts av läraren. Uppgifterna ser till formen likadana ut i varje modul, men de riktas åt olika textmaterial: först ska de på en A4 beskriva grunddragen i den aktuella teorin, sedan ska de på ytterligare en A4 beskriva hur en tillämpning av teorin på ett valt litterärt verk kan gå till väga.

86 E. Erlanson, J. Helgason & P. Henning. "Den litteraturvetenskapliga nätundervisningens problem och möjligheter – rapport från ett kursutvecklingsprojekt": *Genombrottet. Proceedings: LU:s femte högskolepedagogiska utvecklingskonferens*, Lund, 2015, s. 1, 5. Tillgänglig online: <http://www.lth.se/genombrottet/utvecklingskonferens-lu2015/proceedings/>

87 För en genomgång av olika lärarstrategier i detta avseende, se exempelvis Michael Gose. "When Socratic Dialogue is Flagging: Questions and Strategies for Engaging Students". *College Teaching*, 57:1 (2009), s.45–49.

88 Gert Biesta. "Against Learning: Reclaiming a language for education in an age of learning". *Nordisk Pedagogik*, 25 (2005), s. 62ff.

Processen börjar i att studenterna läser en text och ser en videoföreläsning. Sedan ombeds de ställa frågor om materialet i diskussionsforum och dela med sig av intryck via läsloggar, det vill säga korta texter öppna för frågor och reflektion. Därefter tar de del av lärarens exempelanalyser. Dessa liknar tillämpningsmomentet i skrivuppgifterna, och ger därmed läraren en chans till ämnesmässig praktikmodellering. Med detta underlag skriver studenterna sina uppgifter, och publicerar dem i en särskild mapp på lärplattformen. Där utgör de underlag för kamratgranskningar, i vilka de med tydliga instruktioner läser och kort kommenterar kurskamraters texter. Slutligen kommenteras de skriftliga övningarna och kamratgranskningarna av lärare, både i individuella mail och i öppna, kollektivt riktade meddelanden på plattformens anslagstavla.

Processen upprepas tre gånger, med en övning per teoribildning. Därefter anknyter den till slutexaminationen, vilken visserligen är en ny uppgift – studenterna ska t.ex. behandla olika texter i varje uppgift – men som till form och utförande fungerar som en fortsättning på skrivövningarna.

Skrivuppgifterna organiseras utifrån antagandet att studenternas utrymme för längre reflektioner är bra för bland annat begreppsbearbetning, liksom att kamratgranskning kan fungera väl under ordnade former, och lika så att formativ återkoppling från läraren måste komma innan slutexaminationen. Vidare finns studier som visar att förhållandevis avancerade skrivuppgifter är att föredra, då de vanligen leder till att studenterna tillgodogör sig definitionsapparater och andra fakta.⁸⁹ För processen i sin helhet finns det därmed visst fog för att hävda att skrivuppgifterna motsvarar de pedagogiska funktionerna hos seminarieformen, trots dess asynkrona struktur. Kontrasteringen av ett passivt och aktivt förhållningssätt till textmaterialet samverkar med de flerledade instanserna för kommentarer och återkoppling, och kan klargöra för studenterna var det uppstår kognitiva konflikter. Med andra ord ger de flera chanser att påtala när en given teori gör studenterna osäkra, får dem att tänka till och tänka nytt –

89 Jennie Silvenbring. "Kamratrespons som formativ bedömning för lärande: En analys av kamratresponstexter på lärarutbildningen". *Högre utbildning*, 7:1 (2017), s. 1–12; Jeffrey S. Nevid et al. "Effects of Higher and Lower Level Writing-to-Learn Assignments on Higher and Lower Level Examination Questions". *Teaching of Psychology*, 44:4 (2017), s. 324–29.

liksom hur de genom den osäkerheten kan utvecklas, närma sig och förstå ämnets mer generella praktiker.

Studentperspektivet: om kursvärderingsresultat

Efter att kursutvecklingsarbetet genomfördes har både genomströmning och kursvärderingar förbättrats markant. Det kan svårigen isoleras till enskilda detaljer i kursupplägget, men är med stor sannolikhet kopplat till förberedelserna som gjordes – och inte minst att den asynkrona kursstrukturens principer av tydlighet och tillgänglighet möjliggjort för studenterna att skapa sig en reell överblick över kursens innehåll, krav och förväntningar, och därefter planera sin studietid. På ett likartat sätt har lärarens arbetskonomi förenklats, då merparten av arbetet är utfört redan innan kursstart och det som krävs under kursförloppet främst handlar om kortare kommentarer på studenternas mindre övningar, och mer omfattande återkoppling på skrivuppgifterna. Dessa moment kan enkelt planeras per vecka och arbetsdag.

Vidare tycks kombinationen av små, informella uppgifter och skrivuppgifternas påbyggnadsförlopp ge en relativt hög lägstaaktivitet hos studenterna – även om de är aktiva på helt olika dagar och dygnstider. Merparten av studenternas kursvärderingar anger att arbetsbelastningen är rimlig och välavvägd, samtidigt som deras aktivitet på lärplattformen är påtagligt högre än i andra delar av kursförloppet under läsåret. En möjlig slutsats är att kraven i andra delkurser kan höjas, en annan att den tydliga strukturen med mindre, informella uppgifter inte nämnvärt belastar studenterna, trots att de leder till en rad produktiva pedagogiska moment.

Den höjda aktivitetsgraden underlättar i sin tur för lärarens kommentarer, och ger framför allt möjligheter till en formativ återkoppling under hela kursförloppet. I det avseendet kan det asynkrona kursförloppet som helhet liknas vid seminarieformen: i det ständigt prövande anslaget hos övningar, och i det pågående utbytet mellan studenter och lärare.

Referenser

- Gert Biesta. "Against Learning: Reclaiming a language for education in an age of learning". *Nordisk Pedagogik*, 25 (2005), s. 54–66.
- Jamie Costley. "The Effects of Instructor Control on Critical Thinking and Social Presence: Variations within Three Online Asynchronous Learning Environments". *The Journal of Educators Online*, 13:1 (2016), s.109–171.
- Ted Cross & Kelly Palese. "Increasing Learning: Classroom Assessment Techniques in the Online Classroom". *American Journal of Distance Education*, 29:2 (2015), s. 98–108. doi: 10.1080/08923647.2015.1023594.
- Robert A. Ellis et al. "The university student experience of face-to-face and online discussions: coherence, reflection and meaning". *Research in Learning Technology*, 15:1 (2007), s. 83–97. doi: 10.3402/rlt.v15i1.10927.
- Maja Elmgren & Ann-Sofie Henriksson. *Universitetspedagogik*. 3e uppl. Lund: Studentlitteratur, 2016.
- E. Erlanson, J. Helgason & P. Henning. "Den litteraturvetenskapliga nätundervisningens problem och möjligheter – rapport från ett kursutvecklingsprojekt". *Genombrottet. Proceedings: LU:s femte högskolepedagogiska utvecklingskonferens*. Lund: 2015.
- Peggy A. Ertmer et al. "Student-content interactions in online courses: the role of question prompts in facilitating higher-level engagement with course content". *Journal of Computing in Higher Education*, 23: 2–3 (2011), s. 157–186. doi: 10.1007/s12528-011-9047-6.
- Jennifer Gonzalez. "The Big List of Class Discussion Strategies". *Cult of Pedagogy* (2015) <https://www.cultofpedagogy.com/speaking-listening-techniques/>
- Michael Gose. "When Socratic Dialogue is Flaggig: Questions and Strategies for Engaging Students". *College Teaching*, 57:1 (2009), s. 45–49. doi: 10.3200/CTCH.57.1.45-50.
- Christine Hockings et al. "Independent Learning – What we do when you're not there", *Teaching in Higher Education*, 23:2 (2018), s. 145–161. doi: 10.1080/13562517.2017.1332031.
- Stefan Hrastinski. *Närbaserad utbildning: en introduktion* (2009). Lund: Studentlitteratur, 2013.
- Selma Koc Vonderwell & Marius Boboc. "Promoting Formative Assessment in Online Teaching and Learning". *TechTrends* 57:4 (2013), s. 22–27. doi: 10.1007/s11528-013-0673-x.
- Jan Meyer & Ray Land. "Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning". *Higher Education*, 49:3 (2005), s. 373–388. doi: 10.1007/s10734-004-6779-5.
- Jeffrey S. Nevid. et al. "Effects of Higher and Lower Level Writing-to-Learn Assignments on Higher and Lower Lever Examination Questions". *Teaching of Psychology*, 44:4 (2017), s. 324–329. doi: 10.1177/0098628317727645.
- Ebba Ossiannilsson. *Studenters attityder till distansutbildning vid Lunds universitet*. Lund: LUR, 2013.
- Peter Shea et al. "A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web-enhanced college courses". *Internet and Higher Education*, 9 11Q(2006), s. 175–190. doi: 10.1016/j.iheduc.2006.06.005.

- Jennie Silvenbring. "Kamratrespons som formativ bedömning för lärande: En analys av kamratresponstexter på lärarutbildningen". *Högre utbildning*, 7:1 (2017), s. 1–12.
- Omid Speily & Ahmad Kardan. "Increasing Information Reposting Behaviours in Online Learning Community". *Journal of Educational Technology and Society*, 21:4 (2018). s. 100–110.
- Robert Thiede. "Best Practices With Online Courses". *US-China Education Review*, 2 (2012), s. 135–141. doi: 10.17265/2161-623X/2014.02A.001.
- Teresa G. Weldy. "Traditional, Blended, or Online: Business Student Preferences and Experience with Different Course Formats". *e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 12:2 (2018), s. 55–62.