

Krisundervisningen online blev bättre – vad gjorde vi rätt?

Karin Zetterberg, Malmö universitet

Det råder samstämmighet bland forskare om hur viktigt det är med planering och systematisk design för att online-utbildning ska bli effektiv (Hodges, 2020).¹ I den hastiga digitala omställning som högskolesektorn genomgått till följd av pandemin fick designsteget ofta stryka på foten. Föga förvånande pekar den litteratur som hittills publicerats mot att studenterna upplevde stora utmaningar med bland annat bristande motivation (Combrink & Oosthuizen, 2020; Johnson et al., 2020; Patricia Aguilera-Hermida, 2020; Trout, 2020), att resultaten försämrades (Bernelf, 2021; Jamieson, 2020) eller så rapporteras oförändrade resultat (García-Alberti, Suárez, Chiyón, & Mosquera Feijoo, 2021; Ghada Refaat El, 2021; Khe Foon, Chengyuan, Donn Emmanuel, & Shurui, 2020; Meeter, 2020; Patricia Aguilera-Hermida, 2020). Vissa studier visar dock att resultaten förbättrades under pandemin (Gonzalez et al., 2020; Iglesias-Pradas, Hernández-García, Chaparro-Peláez, & Prieto, 2021; Jawad & Shalash, 2020; Meeter, 2020). I dessa studier är det oklart i vilken mån förbättrade resultat också innebär förbättrat lärande.

När en kurs i akademiskt språkbruk på kort varsel skulle läggas om till distansformatet var förväntningarna på studenternas lärande därför låga. Det blev en fullständig överraskning när studenterna fick *mycket bättre* resultat på sina skriftliga hemtentamina höstterminen 2020 än tidigare kullar. Resultaten rusade från i genomsnitt 51 % godkända 2016–2019 till 77 % år 2020. Hur kan detta komma sig? Den här artikeln ägnas åt ett försök att bringa klarhet i detta.

Som mycket annan högskolepedagogisk forskning lider den här undersökningen av problemet med ”messy field settings” (Cleaver, Lintern, & McLinden, 2014:23). En enskild intervention går inte att isolera, då det finns för många variabler som inte går att kontrollera. Att vetenskapligt påvisa ett orsakssammanhang är därför uteslutet. Det går däremot att inhämta och resonera kring deltagares subjektiva uppfattningar om läroprocessen och lärmiljön, för att på så vis fördjupa förståelsen av problemet. Det är också ambitionen med den här artikeln. Jämförelsen mellan utfallet 2016–2019 och utfallet 2020 bygger på att det finns

några konstanta variabler: lärosäte, kursplan, huvudsakligt kursupplägg, undervisande lärare. De förändrade variablerna är fler: de inkluderar alla andra aspekter av utbildningsmiljön samt studentgruppens sammansättning.

När studentresultat plötsligt blir mycket bättre än föregående kullars blir en första åtgärd att kontrollera antagningspoängen: kan det vara så att det rådde högre konkurrens om studieplatserna detta år, vilket gjorde att studenternas meritvärden var högre än vanligt? Denna hypotes är lätt att falsifiera: antagningspoängen ht 20 var lägre än föregående år. Eftersom antagningspoängen anger meritvärdet för den sista student som antogs behöver det inte säga någonting om studentgruppens meritvärde i medeltal. Det *kan* därför vara så att den här gruppen hade ett högre meritvärde från gymnasiet än föregående kullar, men antagningspoängen tyder inte på det.

Studenternas utbildningsmiljö höstterminen 2020 skilde sig i tre avseenden från campusstudenternas 2016–2019: förändringarna gäller deras egen studiemiljö för enskilt arbete, den miljö de skapar med sina kurskamrater och den miljö läraren/universitetet har kontroll över. Förändringarna som läraren har kontroll över kan i detta fall beskrivas som en övergång till flippat klassrum (flipped classroom) med inspelade föreläsningar följda av frågestund i Zoom och diskussion i forum, samt lära-känna-varandra-aktiviteter asynkront på Canvas. De två andra dimensionerna - den egna studiemiljön och den studentsociala miljön - är okända, och måste därför undersökas.

Syfte

Syftet med undersökningen är att ringa in de omständigheter som kan ha medverkat till det goda resultatet, för att på så sätt bidra med goda exempel och medverka till att etablera praxis inom digital undervisning.

Metod

Jag har genomfört en anonym enkätundersökning där jag frågade studenterna om vad de uppfattar som bra praxis i online-utbildningen, gällande alla tre dimensioner av utbildningsmiljön. Som metodologisk utgångspunkt använde jag upplägget från en liknande undersökning (Khe Foon et al., 2020). Jag deltog i en Zoom-föreläsning i april vårterminen

2021 – sex månader efter kurslut – där jag introducerade undersökningen. Studenterna fick personliga e-brev med en länk till den anonyma undersökningen och en digital samtyckesblankett (se appendix). Svarefrekvensen blev 50 %: 22 av 44 besvarade enkäten. Jag genomförde sedan en kvalitativ innehållsanalys där jag kodade studenternas svar och sorterade in dem i kategorier (Bengtsson, 2016; Cohen, Mannon, & Morrison, 2011; Corbin & Strauss, 2008). En kollega granskade kodningen. Resultatet tolkades därefter mot bakgrund av tidigare forskning och mina egna upplevelser av att planera och undervisa på kursen.

Bakgrund

I campusversionen av kursen används processskrivning med kamratgranskning för att stödja studenternas utveckling av akademisk skriftspråkskompetens. I den första uppgiften skriver de ett PM med en given frågeställning, där svaret ska hämtas från två dagstidningsartiklar. De skriver två utkast som kamratgranskas innan slutlig inlämning. Läraren ger riklig språklig återkoppling på de examinerade texterna, och studenter med underkänt betyg korrigerar texten tills den når upp till godkänd nivå. I den andra uppgiften skriver de ytterligare ett PM, nu med längre källtexter och med bara en kamratgranskning. Annars är upplägget identiskt med PM 1. Dessa uppgifter är konstruerade på ett sätt som i hög grad liknar nationella provet i svenska 3 på gymnasiet, och bedöms på ett liknande sätt.

När detta upplägg skulle genomföras online uppstod en rad svårigheter. Lärande uppstår i interaktion och ju mer interaktion, desto bättre: student/innehåll; student/lärare; student/student (Chickering, Gamson, & American Association for Higher Education, 1987; Robert et al., 2009). Campusdesignen bygger på detta och läraren använder sin yrkesskicklighet för att få all denna interaktion så smidig, trygg, engagerande och fruktbar som möjligt. I campuskursen interagerar studenten med innehållet när hen läser och skriver hemma som förberedelser för lektionsaktiviteter. Studenten interagerar med läraren på föreläsningar och seminarier, samt genom att bearbeta skriftlig feedback från läraren. Slutligen interagerar studenten med andra studenter under kamratgranskning och andra lektionsaktiviteter.

Det plötsliga distansformatet påverkade dessa typer av interaktion på olika sätt och i olika omfattning. Studentens interaktion med innehållet

under förberedelser påverkades i liten utsträckning. Lärplattformen Canvas användes för att förmedla innehåll och stöd i förberedelserna och för att hantera studentens textproduktion även före pandemin, så där behövdes inga förändringar. Däremot kan studenternas miljö för interaktionen med innehållet ha förändrats: under pandemin har studenten i högre grad varit hänvisad till det egna hemmet och har haft sämre tillgång till alternativa arbetsplatser på universitetet, bibliotek och caféer.

Interaktionen lärare/student har däremot uppenbarligen lidit av övergången till distansundervisning. I sal kan man aktivera studenter genom att kasta ut en fråga; man kan avläsa deras ansikten och se om de förstår; de kan ställa frågor. I Zoom är detta mycket svårare, när många av de paralingvistiska och icke verbala pusselbitar vi använder för att få ett samtal att flyta saknas eller förvrängs. Problemet blir större med antalet deltagare, med fler avstängda kameror och mer komplex turtagning. Zoomföreläsningar löper stor risk att bli helt monologiska.

I möten i mindre grupper fungerar interaktionen kring innehållet för det mesta, medan den sociala funktionen med samtalet är svårare att upprätthålla. Kamratgranskning är en utmanande form av student/student-aktivitet: den bygger på att studenter vågar ge kritik och kan ta emot kritik utan att det uppfattas som kränkande. I sal använder studenterna sina sociala resurser för att skapa ett gott arbetsklimat. Detta är mycket svårare i Zoom.

För att komma till rätta med risken för störning i interaktionen student/lärare och student/student gjordes följande förändringar:

1. Inspelade föreläsningar som vi talade om på Zoom och diskuterade i ett forum
2. Kursintroduktion: digitala lära-känna-varandra-aktiviteter
3. Video och diskussion om studieteknik
4. Språklig självskattning i början och slutet av kursen

(1) För att komma runt problemet med monologiska föreläsningar spelade jag in dem och lade upp dem som förberedelsematerial inför en frågestund. Studenten kunde då titta på föreläsningen i egen takt och förbereda frågor i lugn och ro. Studenter kunde också använda sig av ett textbaserat forum för att ställa frågor asynkront. Detta följer modellen flippat klassrum.

(2) När studenterna inte kunde lära känna varandra i korridoren på universitetet blev det viktigt att skapa en digital struktur för detta. Den första veckan på kursen fick de varje dag en uppgift som handlade om att de skulle lära känna varandra och de resurser universitetet erbjuder. De fick bland annat berätta lite om sig själva på ett forum och intervjua varandra via Zoom. Syftet var att studenterna skulle bli tillräckligt trygga med varandra för att kunna genomföra kamratgranskningen.

(3) I kursintroduktionen infördes ett moment om studieteknik i form av en föreläsning från Youtube som studenterna kommenterade i ett discussionsforum. Här användes alltså också modellen flippat klassrum för att komma till rätta med risken för störning i interaktionen.

(4) För att kompensera för den bristande interaktionen med andra studenter och läraren ville jag öka studentens interaktion med innehållet. Därför inbjöds studenterna att göra en språklig självskattning: reflektera kring sitt eget akademiska skrivande i början av kursen, och sedan notera förändringar i en reflexion i slutet av kursen.

Sammanfattningsvis gjorde förändringarna att studenterna kunde arbeta asynkront i högre utsträckning och kursdesignen blev därför mer flexibel.

Resultat

I enkäten besvarade studenterna tre frågor:

1. Vad gjorde vi lärare rätt?
2. Vad gjorde ni studenter tillsammans rätt?
3. Vad gjorde du rätt?

I enkäten listades dessutom de förändringar som gjorts i kursen till följd av den digitala omställningen, för att ge studenterna en fingervisning om möjliga orsaker till de förbättrade resultaten. Studenternas svar kodades och delades in i kategorier.

Lärarnas insats

Tabell 1. *Vad gjorde vi lärare rätt?*

Kategori	Antal förekomster
Flippat klassrum	16
Processkrivning	11
Lärarens undervisningsstil	9
Kursintroduktionen	6
Studieerfarenhet	2

I studenternas svar på frågan ”Vad gjorde vi lärare rätt” dominerar kommentarer som rör de inspelade föreläsningarna, och den flexibilitet som dessa skapar: att det går att spola tillbaka om man missat något, att man kan pausa för att anteckna, att det gjorde det lättare att kombinera studierna med jobb, att man hade tillgång till föreläsningen under själva skrivprocessen och att det gav utrymme för diskussion och frågor i Zoom. En student skriver:

Tycker att de inspelade föreläsningarna hjälpte mig enormt mycket. Speciellt när man jobbar och ibland inte har möjlighet till att närvara på en föreläsning. Sedan kan jag tycka att det är svårt att hänga med på föreläsningar så då är det skönt att gå tillbaka till en video hur många gånger som helst och verkligen förstå innebörden av föreläsningen.

En student såg det flippade klassrummet som ett viktigt stöd när hen skulle överbrygga svårigheterna med att vara ny på universitetet.

Ett annat vanligt förekommande tema var kommentarer som rörde processkrivningen. Detta upplägg var inte nytt för höstterminen 2020, och nämndes inte i listan över förändringar till följd av den digitala omställningen. Att så många ändå nämner processkrivningen som en viktig orsak till det goda resultatet visar att det uppfattades som ett kraftfullt verktyg, och att det fungerade även i digital form. En student skriver:

Jag lärde mig väldigt mycket efter bara en uppgift hos [läraren]. Först hade vi en uppgift där jag gjorde lite dåligt då jag var ny och inte hängde med än. Efter uppgiften och feedbacken och flera exempel från [läraren] förstod jag bättre och varje

uppgift kändes bättre och bättre. Det underlättade mycket att läsa andras och gå igenom pmt innan man skulle lämna in för då fick man lära sig mer utan stress. Till pm 2 blev allt mycket tydligare efter att vi fick testa oss fram.

Här beskriver studenten hur den stegvisa återkopplingen från lärare och studenter gjorde uppgiften lättare, tydligare och mindre stressig. En student var särskilt nöjd med att kamratgranskningen skedde i grupp, eftersom kursen var den första på terminen och man ville lära känna varandra.

Ett tema som är relaterat till processkrivningen är kommentarer om lärarens tydlighet (kategorin "lärarens undervisningsstil"). Det handlar ofta om att instruktioner och mål varit lätta att förstå, och att återkopplingen på de skriftliga uppgifterna har varit lätt att tolka. En student skriver: "Jag tycker att [läraren] var väldigt tydligt med att förmedla hur man ska skriva och vad som krävs i texterna." Återkopplingen till studenterna var inriktad mot att stödja studenterna i att skriva en korrekt och sammanhängande text, snarare än att påpeka fel. Den innehöll dels direkta instruktioner, till exempel "använd obestämd form", dels ledande frågor av typen "menar du: argumenterar mot?", och slutligen korta problembeskrivningar följda av förslag på lösning: "Här byter du plötsligt ämne. Bind samman meningarna med ett sambandsord: ... hindrar oss dessutom...". Det verkar som att den konstruktiva inriktningen på återkopplingen har fungerat: studenterna uppfattar den som ett stöd som utvecklar deras skrivande.

Slutligen nämner tre studenter den språkliga självskattningen bland de företeelser som stödde deras lärande. Med tanke på att den nämndes i frågeinstruktionen är det ett ganska klen utfall, och torde betyda att detta moment inte var avgörande i studenternas upplevelse av studieframgång. Det samma gäller lära-känna-aktiviteter och studieteknik, som bara får enstaka omnämmanden (Kategori: kursintroduktionen).

Studenternas insats

Tabell 2. Vad gjorde ni studenter tillsammans rätt?

Kategori	Antal förekomster
Social sammanhållning	19
Engagemang	6
Följa instruktioner	5
Vet ej	1

Den här frågan rörde studenternas interaktion med varandra. Här blir det tydligt att studenterna i hög grad uppfattar olika aspekter av social sammanhållning som viktiga för studieresultaten. Många nämner en gemensam Facebookgrupp för hjälp och frågor, bra kommunikation/samarbete, ömsesidig hjälp. En student skriver:

Det jag tror att vi gjorde tillsammans rätt var att jag känner att min klass generellt är väldigt kommunikativa, därav att vi brukade kommunicera med varandra om uppgiften, och även dela med varandra våra perspektiv och synpunkter.

Några nämner också att kursupplägget med processkrivning i grupp och Zoom-diskussioner stödde den sociala sammanhållningen, vilket i sin tur stödde lärandet.

Att följa instruktioner och visa engagemang är också något som många studenter nämner som en framgångsfaktor för gruppen: ”Jag tror att vi lyssnade och ville verkligen lära oss och tog det på allvar.”

Studentens individuella insats

Tabell 3. Vad gjorde du rätt?

Kategori	Antal förekomster
Engagemang	14
Följa instruktioner	9
Social sammanhållning	5
Studieerfarenhet	3
Vet ej	1

När studenterna skulle bedöma orsakerna bakom den egna studieframgången beskriver de ofta olika sätt att visa engagemang: att göra sitt bästa, att vara aktiv, koncentrerad. En student skriver: ”Jag var aktivt med på föreläsningarna (inspelade och live). Viktigt att anteckna och att öva på skrivandet redan innan.” Några kopplar engagemanget till processskrivningen: arbetet med att ge och ta emot feedback på utkast.

Att följa instruktioner var viktigt för många även på det individuella planet: ”Jag köpte böckerna i tid, läste det jag skulle, lyssnade och förstod.” Olika aspekter av social sammanhållning, som att våga be om hjälp och att hjälpa andra nämndes också. Tre personer nämner sin höga närvaro och två pekar på tidigare studieerfarenhet från gymnasiet/högskolan som framgångsfaktorer. Med tanke på att den första skrivuppgiften i hög grad liknar upplägget för nationella provet i gymnasiet är det anmärkningsvärt att inte fler uppfattar uppgiften som repetition.

Avslutande reflexion

Sammanfattningsvis ger studenternas svar vid handa att flippat klassrum, processskrivning, social sammanhållning och individuellt engagemang är nyckeln bakom gruppens studieframgång. Av dessa är det bara flippat klassrum som var nytt för kullen ht 20, och som därför skulle kunna förklara de förändrade resultaten. Flippat klassrum är ett koncept som ofta ger goda resultat, men det kan knappast ensamt stå för den markanta resultatförbättringen i jämförelse med föregående kullar.

Förutom faktorerna i tabell 1–3 finns det några som får enstaka omnämmanden, men som återkommer i olika frågor. Två studenter tar upp tempot: att man fick tillräckligt med tid att utföra uppgifterna. En kopplar detta explicit till distansformen: ”På distans så kände ja att man fick lite längre tid på sig o tänka ut hur man skulle skriva ihop en bra text.” Två studenter uttrycker att det var en extra utmaning att börja universitetet på distans, och att detta fick dem att vara särskilt uppmärksamma: ”Har aldrig gått på universitetet och första gången jag började, började på distans. Så jag såg verkligen till att följa anvisningarna noga och be om hjälp vid behov.” I dessa svar anas att det var en lycklig kombination av faktorer som orsakade studieframgången.

Diskussion

Min egen attityd under kursens genomförande kan också ha spelat in. Jag utgick från att studenterna stod inför mycket stora utmaningar, då de blev tvungna att läsa på distans utan att aktivt ha valt denna form. Jag var därför ovanligt hjälpsam och svarade utförligt på alla meddelanden, även de som jag normalt skulle besvarat med en hänvisning till kurssajten. När studenterna väl fått grepp om Zoom, Canvas och kursupplägget inträffade få störningar i undervisningen: närvaron var mycket högre än vanligt, och i princip ingen behövde påminnelser om att följa instruktioner i tid. Sammantaget skapas en bild av att den oplanerade distansformen skapade en extra utmaning, som både lärare och studenter arbetade aktivt med att ta sig an. För studenterna ökade krismedvetenheten motivationen att ta hjälp av och hjälpa andra. Att kursen bygger på kamratgranskning och därför uppmuntrar till social sammanhållning kan vara en orsak till att denna kurs, till skillnad från andra i litteraturen, fick förbättrade resultat under epidemin. Krismedvetenheten kan också ha skärpt studenternas uppmärksamhet. Den ökade flexibiliteten som det flippade klassrummet gav kan ha hjälpt dem att hantera andra delar av livet som arbete och familj. För somliga med lång restid kan det ha inneburit en viktig tidsvinst.

Avslutning

Varför gick det då så bra? I studenternas svar på enkätfrågorna framgår det tydligt att flippat klassrum i kombination med processkrivning med konstruktiv återkoppling från lärare och studenter är viktiga framgångsfaktorer när det gäller att utveckla det akademiska skrivandet. Det ursprungliga upplägget med processkrivning visade sig vara en hållbar grund när kursen snabbt skulle ställas om till distansformen. Till detta kom en tydlig krismedvetenhet hos både lärare och studenter: mycket stod på spel i början av en treårig universitetsutbildning och samtliga deltagare var måna om att överbrygga de svårigheter som epidemin skapat.

Referenser

Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8–14.
doi:10.1016/j.npls.2016.01.001

Bernelf, M. (2021). *Akademisk prestation under covid-19-pandemin: Ingenjörstudenters motivation och prestation*. (Bachelor). Högskolan i Kristianstad, Kristianstad.

Chickering, A. W., Gamson, Z. F., & American Association for Higher Education, W. D. C. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, 3–7. Retrieved from <https://proxy.mau.se/login?url=https://search.ebsco-host.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED282491&site=eds-live&scope=site>

Cleaver, E., Lintern, M., & McLinden, M. (2014). *Teaching and learning in higher education: disciplinary approaches to educational enquiry*: SAGE Publications Ltd.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th ed. ed.): Taylor & Francis Group.

Combrink, H. M. v. E., & Oosthuizen, L. L. (2020). First-Year Student Transition at the University of the Free State during covid-19: Challenges and Insights. *Journal of Student Affairs in Africa*, 8(2), 31–44. Retrieved from <https://proxy.mau.se/login?url=https://search.ebsco-host.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1281192&site=eds-live&scope=site>

Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research. [electronic resource]: techniques and procedures for developing grounded theory* (3e [ed.] / Juliet Corbin, Anselm Strauss. ed.): SAGE.

García-Alberti, M., Suárez, F., Chiyón, I., & Mosquera Feijoo, J. C. (2021). Challenges and Experiences of Online Evaluation in Courses of Civil Engineering during the Lockdown Learning Due to the covid-19 Pandemic. *Education Sciences*, 11. Retrieved from <https://proxy.mau.se/login?url=https://search.ebsco-host.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1288615&site=eds-live&scope=site>

Ghada Refaat El, S. (2021). How Did the covid-19 Pandemic Affect Higher Education Learning Experience? An Empirical Investigation of Learners' Academic Performance at a University in a Developing Country. *Advances in Human-Computer Interaction*, 2021. doi:10.1155/2021/6649524

Gonzalez, T., de la Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., & Sacha, G. M. (2020). *Influence of covid-19 confinement in students performance in higher education*. Retrieved from <https://proxy.mau.se/login?url=https://search.ebsco-host.com/login.aspx?direct=true&db=edsarx&AN=edsarx.2004.09545&site=eds-live&scope=site>

Hodges, C. B. M., Stephanie; Lockee, Barbara B.; Trust, Torrey; Bond, Mark Aaron. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10919/104648>

Iglesias-Pradas, S., Hernández-García, Á., Chaparro-Peláez, J., & Prieto, J. L. (2021). Emergency remote teaching and students' academic performance in higher education during the covid-19 pandemic: A case study. *Computers in Human Behavior*, 119, 106713. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106713>

Jamieson, M. V. (2020). Keeping a Learning Community and Academic Integrity Intact after a Mid-Term Shift to Online Learning in Chemical Engineering Design during the covid-19 Pandemic. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 2768–2772. Retrieved from <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00785>

Jawad, Y. A. L. A., & Shalash, B. (2020). The Impact of E-Learning Strategy on Students' Academic Achievement Case Study: Al-Quds Open University. *International Journal of Higher Education*, 9(6), 44–53. Retrieved from <https://proxy.mau.se/login?url=https://search.ebsco-host.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1278168&site=eds-live&scope=site>

Johnson, S. S., Gaines, M. K., Van Vleet, M. J., Jackson, K. M., Barrett, C., Camp, D., . . . Rodriguez, A. (2020). Unleashing Our Chemistry Superpowers: Promoting Student Success and Well-Being

at a Black Women's College during covid-19. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 3369-3373. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00728?ref=pdf>

Khe Foon, H., Chengyuan, J., Donn Emmanuel, G., & Shurui, B. (2020). Transitioning to the "new normal" of learning in unpredictable times: pedagogical practices and learning performance in fully online flipped classrooms. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1–22. doi:10.1186/s41239-020-00234-x

Meeter, M., Taylan Bele, Corneel d. Hartogh, Theodoor Christiaan Bakker, Reinout E. de Vries, and Simone Plak. (2020). *College students' motivation and study results after covid-19 stay-at-home orders*. Preprint. PsyArXiv.

Patricia Aguilera-Hermida, A. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to covid-19. *International Journal of Educational Research Open*, 1. doi:10.1016/j.ijedro.2020.100011

Robert, M. B., Philip, C. A., Eugene, B., Wade, C. A., Rana, M. T., Michael, A. S., & Edward Clement, B. (2009). A Meta-Analysis of Three Types of Interaction Treatments in Distance Education. *Review of Educational Research*, 79(3), 1243–1289. doi:10.3102/0034654309333844

Trout, B. S. (2020). The Coronavirus-Induced Transition to Online Learning: Perceptions and Intentions of First-Time Online Students. *Quarterly Review of Distance Education*, 21(1), 1–11. Retrieved from <https://proxy.mau.se/login?url=https://search.ebsco-host.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1278019&site=eds-live&scope=site>

Appendix: Enkätfråga till studenter

Gruppen som började Mångfaldsstudier ht 2020 fick helt fantastiska resultat på de skriftliga uppgifterna på kursen Akademiskt språkbruk – mycket bättre än tidigare grupper som läste på campus. Hur kan det komma sig? Nu undrar jag:

1. Vad gjorde vi lärare rätt?
2. Vad gjorde ni studenter tillsammans rätt?
3. Vad gjorde du rätt?

Här är en lista på saker som var nytt ht 2020:

- Inspelade föreläsningar som vi talade om på Zoom och diskuterade i ett forum
- Mångfaldskalendern: lära-känna-varandra-aktiviteter
- Video och diskussion om studieteknik
- Språklig självskattning i början och slutet av kursen