

# Den litteraturvetenskapliga nätundervisningens problem och möjligheter – rapport från ett kursutvecklingsprojekt

E. Erlanson, J. Helgason och P. Henning, *Lunds universitet*

**ABSTRACT:** This paper presents and discusses a course development project within Literary Studies at the Centre for Language and Literature, Lund University. The project specifically concerned two internet based courses equivalent to two semesters of study (1–60p). These internet courses originally date back to as early as 1997 and were then and now heavily drawn on our campus course, but have all in all been relatively unchanged ever since. The course development project aims to update these courses based on research and experiences concerning internet based learning and teaching in general, as well as experiences connected to the specific problems and opportunities of internet based courses in Literary Studies as well as the Humanities at large.

## 1 BAKGRUND OCH PROBLEMBESKRIVNING

Föreliggande bidrag är en presentation av ett kursutvecklingsprojekt inom ämnet litteraturvetenskap vid Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet. Projektet inleddes våren 2013 och tar under höstterminen 2015 konkret form i och med att de nya kurserna ges för första gången. Utvecklingsprojektet inbegriper två kurser som täcker in ämnets grundutbildningsnivå, 1–60 hp. En av utmaningarna inom projektet har varit att försöka utveckla kursen i pedagogiskt hänseende utifrån de senaste årens forskning och erfarenheter kring nätundervisningens utmaningar och möjligheter. Upplägg och innehåll har nämligen varit i princip detsamma sedan ämnets nätbaserade kurser sjuöppades 1997. Antal studenter vid antagning brukar ligga runt 60 (1–30 hp) respektive 25 (31–60 hp). Kurserna går på halvtid över ett helt läsår med antagning på hösten.

Vi konstaterade i ett tidigt skede ett antal problem med den forna utbildningen. För det första så rörde det sig om ett rent textbaserat forum. Delkurserna, vanligtvis om 7,5 hp, var indelade i ett varierande och tillsynes godtyckligt antal så kallade moduler, bestående av en eller flera inlämningsuppgifter. Kamratgranskning var ett regelbundet inslag och varje inlämningsuppgift utgjorde i sig ett examinerade moment med påkallad lärarrespons. Den pedagogiska idén med dessa nätkurser kan sammanfattas som självstudier med inslag av lärarfeedback. En konsekvens av detta upplägg var att helkurserna var för sig bestod av ca 20 examinationsuppgifter. Det säger sig självt att den absoluta merparten av lärartiden gick åt till examination och betygsättning. Lärarens roll i detta upplägg uppfattades som otillfredsställande, sett både till det pedagogiska utbytet med studenterna och till kursens allmänna överskådlighet.

Det finns också ett antal strukturella och organisatoriska problem med nätundervisningen. Ett välkänt problem är den relativt låga genomströmningen. Ett annat problem är att de som läser kurserna ofta parallellt ägnar sig åt (campus)studier i andra ämnen eller yrkesarbetar. Det gör att eftersläpning av uppgifter har varit vanligt förekommande. Riktlinjer och rutiner för hanterande av dessa problem – genomströmning, registrering av ”tidiga avbrott” samt sena inlämningar – har tidigare saknats. Särskilt det sistnämnda uppfattades som ett arbetsmiljöproblem för lärarna, eftersom det fordrade en kontinuerlig lärarinsats utsträckt över lång tid. Detta i förening med det pedagogiska upplägget, de många examinationerna och en stundom tungrodd administration har gjort att kurserna fått en kraftigt negativ nimbus inom vårt lärarkollektiv. De betecknades rent av som utbrändhetskurser.

Ett ytterligare, och vad det verkar närmast universellt, problem har också varit att nätkurserna är underfinansierade. Dessvärre är det ett problem som kvarstår. Nätkurserna får generöst räknat knappt 50% av antalet undervisningstimmar för en motsvarande campusförlagd kurs.

En övergripande fråga som också måste beaktas är vilken funktion nätkurserna ska fylla i utbildningssektorn. En rapport sammanställd av Lunds universitet, baserad på en nationell enkätundersökning från SCB, drar slutsatsen att distansutbildningsstudenterna i Sverige överlag är nöjda, men att många läser av intresse snarare än för att få en examen; de har studierna som bisyssla;

de har aldrig haft för avsikt att ta några poäng (Ossiannilsson, 2013, 11). Det konstateras vidare att detta dock svarar dåligt mot den politiska (och pedagogiska) ambitionen att ”effektivisera” distansutbildningarna – något som i praktiken går ut på att få fler studenter att slutföra kurser och ta poäng.

Mellan 1998–2008 formulerades en rad övergripande mål för distansutbildningen på myndighetsnivå, men alltsedan 2007 saknas dock en sammanhållen vision och strategi för denna utbildningssfär. Inga centrala medel avsätts för distansutbildning. Med 2008 års autonomiutredning lades ansvaret för distansutbildningen över på de enskilda lärosätena vilket har inneburit ett fokusskifte i den politisk-strategiska diskursen kring distansutbildning. Initialt handlade de politiska satsningarna om ”breddad rekrytering”, ”regional utveckling”, ”demokrati, delaktighet, inkludering, ökad sysselsättning”. Nu ligger tyngdpunkten istället på ekonomiska perspektiv och på distansutbildning som exportvara (Ossiannilsson, 2013, 13–17, jfr HSV 2011:2R).

Rapporten menar dock att man utifrån den statistiska bilden av den typiska nätstudenten bör omvärdera nyttan av distansutbildningar, och i större utsträckning förlägga dem inom ramarna för universitetens folkbildande uppdrag. Även om gränserna mellan campus- och distansutbildning blir allt otydligare går det inte, menar rapporten, att mäta undervisningens kvalitet på samma sätt. Det tycks också finnas en gräns för hur mycket en student, vars målsättning aldrig har varit att utbilda sig i traditionell bemärkelse, kan effektiviseras. Vårt uppdrag är emellertid att hitta en fungerande lösning inom det rådande systemet, där nät- och distansutbildning regleras av samma styrmedel som övrig campusutbildning. Denna problematik understryks av nedanstående sammanställning av genomströmningssiffrorna för våra nätkurser:

Litteraturvetenskap: nätbaserad grundkurs, 1–30 hp

År	HÅS	HPR
2009	21,45	9,63
2010	25,37	10,38
2011	20,9	5
2012	18,65	5,63
2013	23,25	6
2014	21	7,5

Litteraturvetenskap: nätbaserad fortsättningskurs, 31–60 hp

År	HÅS	HPR
2009	9,02	4,25
2010	10,03	8,25
2011	6,3	3,38
2012	6,48	4,25
2013	4,78	3
2014	7	5

## 2 TIDIGARE PEDAGOGISK FORSKNING

Frågan om distansundervisningens pedagogiska värde har diskuterats länge. Dock är man långt ifrån överens; studier i ämnet har renderat vitt skilda resultat. I den senaste översikten över forskningsfältet (Ngyuen, 2015) konstateras förvisso att 92 % av de undersökta studierna ger vid handen att distansundervisning är minst lika ”effektiv”, om inte ännu bättre, än traditionell campusundervisning.<sup>1</sup> Dock tvingas författaren, på grund av undersökningarnas utformning och, i vissa fall, deras metodologiska brister, samtidigt medge att det är svårt att säga om dessa siffror egentligen kan ligga till grund för någon mer kvalificerad slutsats. Det är alltså långt ifrån självklart att incitamentet för att bedriva nätundervisning kan förankras i undervisningsformatets inneboende lärandemöjligheter. Snarare handlar det, på ett eller annat sätt, om själva målgruppen. Bland onlinelärandets viktigaste fördelar framhålls dess kostnadseffektivitet och globala räckvidd – vinster som dock endast till delar låter sig tänkas inom ramarna för en genomströmningssfinansierad, svenskspråkig utbildning i

<sup>1</sup> Det ska i sammanhanget påpekas att ”distansundervisningen” här förstås som ”both hybrid or blended learning and purely online learning” (Nguyen, 309).

litteraturvetenskap. Framförallt är det utbildningar av MOOC-typ som Ngyuen har i åtanke (2015, 310–315).

Även frågan huruvida campusbaserad undervisning på ett enkelt sätt kan jämföras med motsvarande kurser på distans har debatterats. På svenskt håll menar bland annat Ossianniilsson att dessa undervisningsformer ”inte kan jämföras och utvärderas med samma metoder och indikatorer rakt över” (2013, 40). Detta föranleder en rad ämnesspecifika reflektioner. Även om vi vet att distansundervisning är att föredra bland vissa studentgrupper – i pedagogiskt och/eller geografiskt hänseende – måste vi också fråga oss om olika ämnen på ett självklart sätt kan jämföras med varandra ur ett distansutbildningsperspektiv. Är till exempel utmaningarna för en kurs i geografiska informationssystem desamma som för en kurs om den svenska romantiken? Lockar de skilda ämnena samma mängd studenter fokuserade på kurspoäng respektive ”livslångt lärande”?

Att villkoren för humaniora i detta avseende skiljer ut sig har berörts av ett flertal forskare under lång tid. En inom den pedagogiska forskningen återkommande bild för den humanistiska lärprocessen är den av ”lärlingskap” – i sin tur knuten till en föreställning om ”initiering”, eller, med diskursteoretiska termer, av subjektivering (Chambers, 1993). Det handlar alltså inte enbart om inläring av särskilda fakta eller operationaliseringar, utan om att ta del av och att införliva ett visst sätt att tänka. Detta är också den aspekt av den traditionella undervisningen som visat sig svårast att översätta till ett onlinebaserat format. Anastasia Natsina (2015, 132), har i ett större projekt studerat renodlade distansutbildningsuniversitet med sammanlagda studentantal om 1300 upp till 200 000 personer. Resurstilldelning och investering per kurs vid sådana lärosäten är ofta en helt annan än på de flesta distansutbildningar i Sverige. Ett exempel är The Open University (Storbritannien) där utvecklingstiden för att utforma en ny kurs ligger på ca tre år. Arbetet innefattar då även produktionen av undervisningsmaterial som sedan görs tillgängligt på en vidare bokmarknad. Arbetsgången på de franska universitet som innefattas i Natsinas studie kan emellertid i detta avseende bättre liknas vid lundsiska förhållanden (Natsina, 2015, 138). Den pedagogiska utmaningen för samtliga av de aktuella utbildningarna är emellertid densamma:

The guided interpersonal exchange that takes place in classes and seminars indeed seems indispensable for the development of that complex set of critical abilities which, differently from factual knowledge, is traditionally understood to be acquired through a form of apprenticeship. It is this crucial aspect of literary education that poses the greater challenge of set ODL [= Open and Distance Learning] materials which make up – mostly or even solely – the learning experience of ODL students.

Den måhända paradoxala slutsatsen tycks vara att just de kunskaper som har ansetts utmärkande för det internetbaserade kunskapsamhället – ”the ability to critically analyze, criticize, and creatively innovate new ideas from this ability to analyze, synthesize and evaluate” (Crawford, 2010, s. 229) – i praktiken är de som svårast lärs ut över Internet. Det är också en av de frågeställningar som vi i det följande kommer att tangera i vår beskrivning av det konkreta utvecklingsarbetet med de nya nätkurserna.

### 3 FALLBESKRIVNING

För att åskådliggöra utmaningarna som en distansutbildning på grundnivå i litteraturvetenskap ställs inför kan de centrala målen för en av utvecklingsarbetets kurser tjäna som inledande exempel. Lärandemålen skiljer sig inte – kan inte skilja sig – från en campuskurs; det har på ämnesnivå bestämts att dessa skall vara ekvivalenta. Studenten ska således efter avslutad kurs bland annat

- kunna analysera och tolka litterära texter och deras funktioner i historiens skiftande estetiska, genremässiga, sociala, genusmässiga och ideologiska sammanhang;
- kunna diskutera, förmedla och skriva om litteratur i olika sammanhang med förankring i grundläggande termer och begrepp;
- kunna ställa litteraturens värden i relation till ett övergripande humanistiskt förhållningssätt.

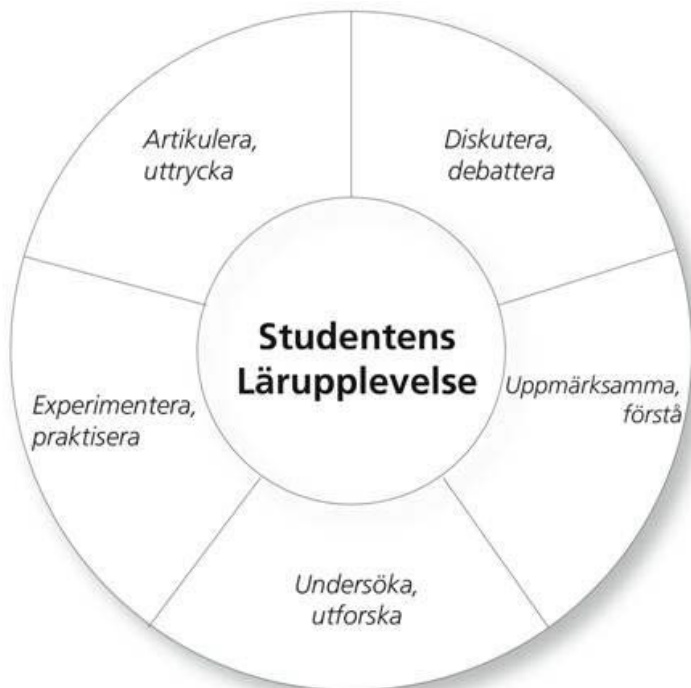
Dessa mål aktualiserar ett antal pedagogiska problemställningar som vi nu närmare ämnar diskutera. Detta gäller inte minst frågan om vad ett ”övergripande humanistiskt förhållningssätt” innebär, och hur en sådan utgångspunkt kan förvaltas i den digitala miljön.

### 3.1 Exempel 1: Litteraturvetenskap i praktiken

Vad gäller det första målet består utmaningen i att studenten ska tillägna sig det litteraturvetenskapliga hantverket: analysen och tolkningen av litterära texter i olika historiska sammanhang. Av denna anledning har vi genomgående försökt att skapa uppgifter i vilka studenterna åläggs att identifiera hur andra litteraturvetare rent tekniskt går till väga i sina analyser.

Delkursen i fråga handlar om 1800-talets litteratur. En traditionell campuskurs vid ett svenskt universitet brukar vanligtvis ge dessa historiska kurser utan något specifikt tema. För att studenterna på ett intuitivt sätt skulle kunna träna sig i det litteraturvetenskapliga arbetet uppfattade vi det emellertid som nödvändigt att presentera materialet med utgångspunkt i en viss problematik. Valet föll på 1800-talets litteratur i förhållande till moderniteten. Temat som sådant är emellertid av underordnad betydelse; något annat hade kunnat fungera lika bra.

I praktiken är detta en förhållandevis klassisk distanskurs som till stor del bygger på självstudier och studentens egna engagemang och studiemotivation. Genom att ge självstudierna en tydligare form har vi strävat efter att medvetandegöra studenterna om själva läroprocessen och det akademiska hantverket. Det pedagogiska upplägget knyter vidare an till Laurillards resonemang om studenters läroupplevelser genom att kursdeltagarna aktivt får laborera med olika sätt att förhålla sig till kunskapsstoffet.



Figur 1. Studentens läroupplevelser (Hedberg & Larson 2009, inspirerad av Laurillard 2002)

Delkursens upplägg och syfte presenteras med en skriftlig instruktion på kursplattformen. Där presenteras också en förhållandevis lättillgänglig studie, Marshall Bermans *Allt som är fast förflyktigas* (1982), som behandlar modernitetsfrågan på ett övergripande och inspirerande sätt. Bermans studie utgör både ett exempel för studenterna att ta efter och en källa för översiktlig fakta kring den aktuella tidsperioden. Syftet är således både att göra studenterna uppmärksamma på ett historiskt material och att visa hur man rent konkret kan arbeta med detta (experimentera, praktisera, uppmärksamma, artikulera) på ett föredömligt, vetenskapligt sätt (se figur 1).

Därefter presenteras de uppgifter som studenterna ska utföra under kursens gång. Deras första pensum består i att konstruera en tidslinje, och studenterna instrueras här att göra en grafisk representation av de olika litterära verkens förhållande till varandra i tid och rum. Det andra består i att självständigt

framställa en lista över tio viktiga historiska händelser under 1800-talet, en uppgift som förutsätter att studenterna söker upp information som inte finns i kurslitteraturen. Därefter övergår vi till en mer traditionell litteraturvetenskaplig uppgift: studenterna skall identifiera tre skilda litterära scener vilka skildrar olika miljöer som relaterar till föreställningen om modernitet eller det moderna samhällets framväxt, och därefter skriva kortfattade referat av och reflektioner över dessa passager. I den fjärde och sista uppgiften åläggs studenterna att i en kortare, resonerande text diskutera Bermans bok i förhållande till några litterära texter som de själva har valt.

De fyra inledande momenten låter studenterna skapa egna databanker, ett arbetsmaterial som de sedan kan använda sig av i den examinerande uppgiften, utformad som en mer omfattande skrivuppgift. Studenterna får samtidigt ta del av varandras material eftersom de, moment för moment, görs tillgängliga i kursplattformens forum. Syftet med upplägget är att synliggöra vad litteraturvetaren gör: att analysera och tolka en litterär text handlar till betydande del om att sätta den i förbindelse med andra litterära texter (tidslinjen) och i förhållande till historiska händelser och situationer (listan).

### 3.2 Det humanistiska förhållningssättet och det litteraturvetenskapliga samtalet

Den andra pedagogiska utmaningen är specifik för distansutbildningar i litteraturvetenskap och har att göra med det tredje lärandemålet, det humanistiska förhållningssättet och det litteraturvetenskapliga samtalet. Man kan ha olika ingångar till och förståelser av vad detta innebär, men för oss betyder det att reflektera över, förhålla sig till och diskutera en rad för ämnet litteraturvetenskap grundläggande frågor på ett kritiskt sätt. Med detta menas att man också förhåller sig till och reflekterar över möjlighetsbetingelserna för själva samtalet som sådant. Som vår tidigare genomgång av forskningsläget visar är detta en av de viktigaste färdigheterna att tillägna sig i dagens kunskapssamhälle – tillika en av de svåraste att lära ut digitalt. Vårt upplägg får således betraktas som ett första steg mot att komma till rätta med denna problematik.

Om delkursen som vi diskuterar ovan i huvudsak baserades på självstudier, måste en delkurs som ska möta denna utmaning också inbegripa ett större mått av interaktion såväl mellan lärare och student som studenter emellan.

I en litteraturvetenskaplig grundkurs ingår normalt sett åtminstone ett moment (ca 7,5 hp) med syfte att ge en introduktion till ämnets teoretiska verktyg. Vår erfarenhet av nätkurserna från tidigare år visar att just denna typ av moment varit särskilt svåra för studenterna att ta till sig genom självstudier, och av denna anledning satsar vi inom denna delkurs på att öka kontakttiden mellan lärare och kursdeltagare.<sup>2</sup> När delkursen ges under hösten 2015 genomförs till exempel fyra seminarier över videolänk (Adobe Connect). Det sker bland annat med utgångspunkt i Laurillard's tankar om att olika former av media befrämjar studenters lärupplevelser på olika sätt, men även med Natsinas reflektioner om vikten av ”guided interpersonal exchange” i åtanke. Det innebär i praktiken ett seminarium varannan vecka. Under de tre första diskuterar vi en och samma text med hjälp av tre olika teoretiska verktyg. Under det fjärde diskuterar vi deras respektive examinationsuppgifter, som i sig utgörs av analyser av litterära verk utifrån skilda teoretiska perspektiv. Studenterna måste delta i minst två tillfällen i den första seminarieriet. På det avslutande seminariet är närvaron obligatorisk.

Tidigare forskning och erfarenheter ger dock vissa varningssignaler. Man bör till exempel inte förvänta sig att ett seminarium över videolänk ska fungera problemfritt om det inte, utöver läraren, också finns personal tillgänglig för teknisk support (Keller och Lindh, 2011, 36).<sup>3</sup> Växjö universitet och deras nätbaserade litteraturvetenskapliga kursutbud är ett exempel på en sådan lyckad integrering av pedagogik och teknisk *know how*. Både lärare och studenter behöver också ofta, såvitt de inte redan besitter de nödvändiga kunskaperna, utbildning för att lära sig hantera och kommunicera under de mediala villkor som ett seminarium över videolänk medför. Om dessa hinder avhjälpas kan ett seminarium över videolänk fungera väl så bra som ett på campus (Richardson, 2009, 82).

---

<sup>2</sup> Ett annat problem med distansundervisningen är att studenterna sällan organiserar sig spontant för att utveckla sin ämnesförståelse. Det är emellertid svårare att åstadkomma i den digitala miljön då erfarenheten visar att de av lärarna ålagda diskussionsmomenten sällan genererar fria samtal utanför kursmaterialets ramar. Diskussionen börjar och slutar ofta med lärarens egna inlägg (jfr Reneland-Forsman, 2011).

<sup>3</sup> John A. Sorrentino (2004) frågar sig till och med om inte den nya teknologin har verkat förledande på onlinepedagogiken, och om inte en distansutbildningskurs gör bäst i att ligga några steg bakom den teknologiska frontlinjen ifråga om elektroniska, pedagogiska resurser.

#### 4 SAMMANFATTNING OCH SLUTSATSER

En del av de problem som det föreliggande kursutvecklingsprojektet har försökt att komma till rätta med härrör från det faktum att det rör sig om kursutbud på grundnivå. En generell, om än i mindre grad empiriskt påvisad, erfarenhet tycks vara att distanskurser fungerar bättre ju högre upp i utbildningssystemet de ligger. Problem med avhopp, oregelbunden studieinsats med mera förefaller minska som en konsekvens av att studenternas studiemotivation är högre och deras samlade investering inom ett enskilt ämne är större på avancerad nivå.

En nylig högskoleutredning (SOU 2015:70, 21) slår fast att ”fortbildning och vidareutbildning är ett av högskolans uppdrag” och menar att man ska värna om både distans- och deltidsutbildningsutbudet som en viktig del av det svenska utbildningssystemet. I dagsläget är det emellertid tveksamt om vår nätbaserade distansutbildning bär sig ekonomiskt. Det visar inte minst genomströmningssiffrorna. Det är emellertid ämnets uppfattning att det föreligger ett stort behov av sådan utbildning. Det höga söktrycket (med flera hundra studenter på reservplats) på ämnets nätbaserade kurser kan till exempel anföras som argument. Vi tror också på en utveckling där utbytet mellan campus- respektive distansutbildning kommer att öka. Redan nu genomför CTR vid Lunds universitet ett intressant (och modigt) pedagogiskt experiment där hela grundutbildningen (1–90 hp) drivs så gott som parallellt på campus och nätet. Med det sagt är det samtidigt nödvändigt att konstatera att nuvarande politisk-ekonomiska styrmedel och direktiv kring distansutbildningens inriktning utgör ett hinder för nätkursernas utveckling och vidare fortlevnad.

Om delar av den pedagogiska forskningen visar att nätundervisning under ideala omständigheter utgör ett likvärdigt alternativ till motsvarande campuskurser kvarstår det problem som Ossiannilsson pekar på – nämligen att studenterna på nätet i stor utsträckning eftersträvar allmänbildning snarare än examina. Mycket pekar också på att ett av de mest centrala elementen av litteraturvetenskapen, det kritiska samtalet, trots allt endast bristfälligt kan förmedlas i en strikt digital lärandemiljö. Har man allmänbildningen som mål är detta inte något större problem, men vill man säkra den akademiska kvaliteten måste vi på allvar ta hänsyn till denna problematik. Är det stora arbete som är nödvändigt för att överbrygga dessa hinder ekonomiskt rimligt, eller bör fokus istället ligga på en campusutbildning för vilken den digitala teknikens möjligheter utgör en integrerad del av verksamheten? Oavsett svaret på frågan står det dock klart att en högkvalitativ nätutbildning som förväntas motsvara undervisningen på campus kräver samma ekonomiska resurser för att nå pedagogisk framgång.

#### REFERENSER

- Ossiannilsson, Ebba (2013). *Studenters attityder till distansutbildning vid Lunds universitet* (LUR, 2013:271).
- Crawford, Caroline M. (2010). ”Instruction in the Humanities: Shifting Teaching and Learning Expectations and Tools within the Digital Age”, *The International Journal of the Humanities*, vol. 8, nr 2, s. 229–244.
- Distansutbildning på högskolan*. (2012). Stockholm: Statistiska centralbyrån.
- Hedberg, Maria & Lotty Larson (2009). ”Läraktiviteter i ’Blended’ undervisning”, i Anders Sonesson & Gunilla Amnér (red.), *Proceedings Utvecklingskonferens 09*, Lunds universitet, s. 89–95.
- Keller, Christina, och Jörgen Lindh, ”Framgångsfaktorer för utbildning på nätet”, i Stefan Hrastinski (red.) (2011). *Mer om nätbaserad utbildning: fördjupning och exempel*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur, s. 31–52.
- Laurillard Diana (2002). *Rethinking University Teaching. A Framework for the Effective Use of Educational Technology* (2. utg.) London: Routledge.
- Natsina, Anastasia (2015). ”Teaching Literature in Open and Distance Learning. A comparative survey of literary education in nine European ODL universities”, *Arts & Humanities in Higher Education*, vol. 6, nr 2, s. 131–152.
- Nguyen, Tuan (2015). ”The Effectiveness of Online Learning: Beyond No Significant Difference and Future Horizons”, *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, vol. 11, nr 2, s. 309–319.
- Richardson, John T. E. (2009). ”Face-to-Face Versus Online Tutoring Support in Humanities Courses in Distance Education”, *Arts & Humanities in Higher Education*, vol. 8, nr 1, s. 69–85.

- Reneland-Forsman, Linda, "Socialt prat i nätbaserad utbildning", i Stefan Hrastinski (red.) (2011). *Mer om nätbaserad utbildning: fördjupning och exempel*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur, s. 147–160.
- Sorrentino, John A. (2004). "Can a Viable DE program Stay Behind the Technology 'Wave'?", i Dominique Monolescu, Catherine Schiffer & Linda Greenwood (red.), *The Distance Education Evolution: Issues and Case Studies*, Hershey, PA: Information Science Pub, s. 40–66.
- Högre utbildning under tjugo år: betänkande av Utredningen om högskolans utbildningsutbud*, SOU 2015:70.
- Kartläggning av distansverksamheten vid universitet och högskolor*, Högskoleverket 2011:2R.