Avbrott på nätutbildningar

- en studie av när och varför studenter hoppar av alternativt fullföljer IT-stödda distanskurser

Pernilla Westerberg & Gunilla Mårald

Umeå Centre for Evaluation Research
Februari 2006

Förord

Centrum för utvärderingsforskning vid Umeå universitet har genomfört två och ett halvt år av den treåriga utvärderingen av Nätuniversitetet, som utförs på uppdrag av Myndigheten för Sveriges nätuniversitet. Fokus ligger på att utvärdera studentnyttan med Nät-universitetet. Utvärderingens syfte är trefaldigt; 1) att utvärdera hur studenter upplevt värdet/nyttan av IT-stödda distanskurser/utbildningar och olika former av utbildningsstöd, 2) att undersöka avbrott och orsaker till avbrott, 3) att utvärdera om och i så fall hur olika intressenters attityder till Nätuniversitetet/IT-stödda kurser förändrats mellan åren 2003 och 2006. Föreliggande rapport är en delstudie inom utvärderingsprojektet och behandlar avbrott på kurser. Studien har genomförts under hösten 2004 till hösten 2005.

Övriga delstudier inom projektet behandlar studentnyttan av Nätuniversitetet, attityder till och erfarenheter av Nätuniversitetet och IT-stödda distanskurser, Nätuniversitetets webb-portal och IT-säkerhetsfrågor (www.ucer.umu.se).

Umeå februari 2006

Pernilla Westerberg
Gunilla Mårald

SAMMANFATTNING

Studiens syfte är att öka kunskapen kring avbrott på IT-stödda distansutbildningar inom Nätuniversitetet. Följande frågor söker studien svar på; vilka studenter hoppar av respektive fullföljer sin utbildning, när i en utbildning sker avhopp, vilka är orsakerna till olika avbrott och vad kännetecknar utbildningar med hög genomströmning. Resultaten grundar sig på en registerstudie i Ladok läsåret 2003/2004 över fristående kurser på 30 lärosäten, en enkätstudie av 780 studenters svar vid tre lärosäten samt en fallstudie av två nätuniversitetsutbildningar med hög genomströmning.

Tre huvudsakliga begreppsindelningar används i studien; *avbrott* som är ett samlingsbegrepp för *avhopp* och *fullföljande*. *Avhopp* innebär att studierna har avbrutits och *fullföljare* är studenter som har för avsikt att fullfölja utbildningen. Förkortningen NML används för reguljär utbildning, DST för distansutbildning utom Nätuniversitetet och NÄT för nätuniversitetsutbildning.

Registerstudien visar att avbrott är mest förekommande på NÄT-utildningar. Ämnesområdena humaniora/teologi, juridik/samhällsvetenskap, naturvetenskap och teknik hade störst andel avbrott och lägst andel godkända, medan ämnesområdena vård/omsorg, medicin/odontologi samt estetiska ämnen hade den minsta andelen avbrott och högsta andelen godkända.

Enkätstudien visar att NÄT-studenter i högre grad gör avhopp jämfört med DST- och NML-studenter och likaså att en större andel fullföljare finns bland NML- och DST-studenterna. Då avhoppare och fullföljare undersöks närmare visar det sig att särskilt NÄT-studenter som studerar annan kurs/utbildning parallellt hoppar av. NÄT-studenter med familj var också mer benägna att hoppa av sin NÄT-utbildning jämfört med motsvarande DST- och NML- studenter. Enkätstudien visar också att det var något fler kvinnor än män som fullföljer NÄT-utbildningar.

Det är ungefär lika vanligt med tidiga som sena avbrott. Få avbrott registreras i Ladok varför många studenter står kvar som ”fortfarande registrerade”. Enkätstudien finner att dessa studenter många gånger var tidiga avhoppare, särskilt gäller det NÄT-studenter. Detta pekar på att det finns brister i registreringen av avbrott. En närmare granskning av fullföljarna visade att få, inom samtliga utbildningsformer, höll på att slutföra sin utbildning. De flesta hade för avsikt att göra det under kommande år eller längre. Ladok-statistiken visar dock att en större andel NÄT-studenter blir godkända i ett senare skede.

Orsaker till avhopp och skäl till fullföljande går att finna i både studenters privata situation och faktorer som lärare/institution förfogar över, som kursupplägg och kursinnehåll. Enkätstudien, som utgår från ett studentperspektiv, visar att dessa framförallt handlade om tid, förvärvsarbete, andra studier, motivation, kursupplägg och stöd från familj. Främst för NÄT-studenter har tidsbrist varit ett skäl till avhopp. Arbete vid sidan av studier angavs som en av de vanligaste orsakerna till avhopp för NÄT-studenter. Men samtidigt är det vanligare att förvärvsarbetande NÄT-studenter fullföljer sin utbildning jämfört med motsvarande NML- och DST-studenter. Parallella studier blir däremot främst ett problem för NÄT-studenter. Studiemotivation är något som bättre förklarar fullföljande än avhopp

och den påverkar alla studenter i lika hög grad. Kursupplägg var en faktor som främst påverkade DST- och NML-studenter till att göra avhopp. Stöd från familj och vänner är betydelsefullt för fullföljarna, dock i mindre utsträckning för fullföljande NÄT-studenter.

Fallstudien finner att alla faktorer som nämnts ovan är viktiga för att studenterna ska kunna fullfölja utbildningen. Men det handlar även om den nytta som studenter ser med sin utbildning. Stöd från familj, arbetsgivare och kolleger var också viktiga.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

SAMMANFATTNING III

INLEDNING 1

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR 2

STUDIEAVBROTT 3

FÖREKOMMANDE AVHOPPS- OCH AVBROTTSDEFINITIONER 3
OLIKA PERSPEKTIV PÅ AVHOPP OCH AVBROTT 3
AVBROTTSBEGREPP SOM ANVÄNDS I RAPPORTEN 5
ORSAKER TILL AVBROTT OCH AVHOPP 6
FÖRKLARINGAR TILL AVHOPP 7
ÅTGÄRDER FÖR ATT MINSKA AVHOPP 11
EMPIRISKA STUDIER AV AVHOPP 13

STUDIEAVBROTTSMÖNSTER 14

STUDIEFORM 14
ÄMNESOMRÅDE 15
LÄROSÄTEN 16
SAMMANFATTNING 19

780 ”AVBROTTARE” VID TRE LÄROSÄTEN 20

DE TRE LÄROSÄTENA 20
VILKA ÄR AVBROTTARNA? 21
AVHOPPARNA 25
FULLFÖLJARNA 29
FULLFÖLJARE SOM INTE ”TAR POÄNGEN” 31
GODKÄNDA I ETT SENARE SKEDE 32
SAMMANFATTNING 33

TVÅ NÄT-UTBILDNINGAR MED HÖG GENOMSTRÖMNING 34

IT-STÖDD DISTANSUTBILDNING I SLÖJD OCH I MATEMATIK 34
SAMMANFATTNING 35

SAMMANFATTANDE ANALYS 36

AVBROTTARNA – VILKA ÄR DE? 36
NÄR SKER AVBROTT? 36
ORSAKER TILL AVBROTT 37

DISKUSSION 41

REFERENSER 42

BILAGOR 46

BILAGA 1: GENOMSTRÖMNING LÄSÅRET 2003/2004 PÅ NÄTUNIVERSITETSKURSER 46
BILAGA 2: GENOMSTRÖMNING LÄSÅRET 2003/2004 PÅ REGULJÄRA KURSER OCH DISTANSKURSER 47
BILAGA 3: DELSTUDIERNAS GENOMFÖRANDE 48
BILAGA 4: BESTÄLLNINGSBREVET TILL LADOKANSVARIGA 53
BILAGA 5: ENKÄT TILL STUDENTER PÅ NÄTUNIVERSITETSUTBILDNINGAR 54
BILAGA 6: INTERVJUFRÅGOR TILL STUDENTER. 58
BILAGA 7: INTERVJUFRÅGOR TILL LÄRARE. 59
BILAGA 8: UPPDELNING EFTER ÄMNESOMRÅDE OCH STUDIEFORM PÅ FRISTÅENDE KURSER HT 03 – VT 04 60
BILAGA 9: REGISTRERADE STUDENTER JÄMFÖRT MED ANDELEN AVBROTT EFTER STUDIEFORM 03/04 61
BILAGA 10: AVBROTTSMÖNSTER PÅ DST- OCH NML-KURSER, SORTERAT EFTER ANTAL REGISTRERADE 62
BILAGA 11: ANDEL REGISTRERADE TOTALT PER ÄMNESOMRÅDE OCH LÄROSÄTE (%) 64
BILAGA 12: AVBROTTARNAS PROFIL 65
BILAGA 13: SLÖJD- OCH MATEMATIKUTBILDNING MED HÖG GENOMSTRÖMNING 66

INLEDNING

Högskolesektorn har expanderat kraftigt under senare tid och därmed antalet utbildningsplatser. Utifrån direktiv från statsmakterna arbetar lärosätena intensivt med att bredda rekryteringen till högskola och universitet, samt för att nå regeringens 50-procentsmål, dvs. att hälften av en årskull ska ha påbörjat sina studier vid högskola/universitet vid 25 års ålder. I propositionen ”Den öppna högskolan” står det att läsa att tillgängligheten till högre utbildning måste öka och att snedrekryteringen måste minskas.[1] Dessa ambitioner finns naturligtvis också med Sveriges nätuniversitet (som erbjuder IT-stödda distanskurser), exempelvis att ge utbildning efter studenternas egna behov och livssituation, så som att skapa förutsättningar för fort- och vidareutbildning vid sidan av arbete och familj. Nätuniversitetet förväntas också kunna bidra med en breddad rekrytering och i synnerhet öka andelen studenter från mindre studievana miljöer. Utvecklingen går hand i hand med tanken om det livslånga lärandet[2] och arbetsmarknadens krav på ett kontinuerligt lärande. I regleringsbrevet för universitet och högskolor står det att lärosätena ska arbeta för att tillgängligheten till och omfattningen av antalet kurser i form av IT-stödda distanskurser ska öka.[3]

Sedan tillkomsten av Nätuniversitetet våren 2002 har inte oväntat utbudet av IT-stödda distanskurser och antalet studenter som läser dessa ökat markant.[4] Även om utvecklingen är positiv så handlar det inte enbart om att tillgängliggöra utbildning genom att göra den flexibel eller att nöja sig med att andelen studenter inom Nätuniversitetet ständigt ökar. Det handlar också om att följa upp hur det går för studenterna och se över avbrottsmönstren inom Nätuniversitetet. Realiteten är den att genomströmningen[5] på nätuniversitetsutbildningar är lägre (ca 60 %) jämfört med reguljära utbildningar[6] (ca 80 %) och i många fall även jämfört med traditionella distanskurser (ca 70 %).[7] År 2004 noterades att kurser inom Nätuniversitetet hade mellan 10 till 20, ibland 30, procentenheter lägre prestationsgrader än andra utbildningar.[8] Med dagens finansieringssystem är en låg genomströmning på kurser ett problem för universitet och högskolor eftersom ersättningen delvis är kopplad till godkända poäng. Men man kan också ställa sig frågan om det för med sig några problem och konsekvenser för studenterna.

Forskning om avbrott har pågått ett längre tag, särskilt med fokus på reguljära utbildningar samt på distansstudenter i en miljö där inslaget av teknik är litet. Få studier är gjorda om

---

[1] Prop. 2001/02:15.
[2] Tanken om det livslånga lärandet kan sägas bygga på två principer. För det första fortsätter ett livslångt lärande genom hela livet och för det andra ingår även arbetslivet och vardagens händelser i individens livslånga lärande.
[3] Utbildningsdepartementet, regleringsbrev för budgetår 2005.
[4] Högskoleverkets årsrapport 2004 visar att både utbudet av distanskurser och antalet studenter har ökat de senaste åren. Ökningen av studenter som läser på distans har ökat betydligt mer än de som läser på vanligt sätt. Läsåret ht02/vt03 läste 62 000 studenter på distans (en nästan 40 procentig ökning i jämförelse med föregående läsår), varav 37 000 läste kurser inom Nätuniversitetets utbud. Se Högskoleverkets rapportserie 2004:16. För läsåret vt03/ht03 läste 55 000 studenter en eller flera kurser inom Nätuniversitetet, vilket noteras i Myndigheten för Sveriges nätuniversitet verksamhetsberättelse 2003.
[5] Bilaga 1. Genomströmningen räknas ut genom förhållandet mellan antalet registrerade studenter på en kurs och antalet som slutför en kurs, dvs HPR (Högskoleprestationer) genom HST (Helårsstudenter).
[6] Bilaga 2.
[7] Forsberg H-O 2001.
[8] Prop. 2005/06:1.

avbrott på IT-stödda distanskurser. Majoriteten av undersökningarna på området tar inte hänsyn till att studenter på IT-stödda distanskurser ofta har en profil som skiljer sig något från ”campusstudentens”. Studentgruppen inom Nätuniversitetet är många gånger äldre, yrkesverksamma, har familj och andra åtaganden vid sidan av studierna. Mål och studiemotiv kan också variera mycket. I denna studie kommer dessa skillnader att beaktas. I rapporten används avbrott som ett samlingsbegrepp för avhopp och fullföljande. En student som har gjort ett avbrott kan i praktiken ha hoppat av eller kan komma att hoppa av alternativt håller han eller hon på att fullfölja eller har för avsikt att fullfölja en kurs.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att få kunskap om avbrott på nätuniversitetsutbildningar. Jämförelser görs med reguljära utbildningar och traditionella distansutbildningar. Studien söker svar på följande frågor;

- Vilka studenter hoppar av respektive fullföljer sin utbildning?
- När i en utbildning sker avhopp?
- Vilka är orsakerna till olika avbrott?
- Vad kännetecknar utbildningar med hög genomströmning?

Rapporten baseras på en delstudie av registerdata från Ladok över fristående kurser läsåret 2003/2004 vid 30 av de lärosäten som ingår i Nätuniversitetet, en delstudie av 780 studenters enkätsvar vid Karlstads universitet, Lunds universitet respektive Mittuniversitetet, samt en fallstudie av två nätuniversitetsutbildningar med hög genomströmning.

Rapportens disposition

Rapportens inleds med en litteraturgenomgång av studier om avbrott och orsaker till avbrott. Därefter redovisas den första delstudien av avbrott som baseras på registerdata i Ladok. Därpå redovisas enkätstudien av orsaker till avbrott vid tre lärosäten. Genomgående i rapporten görs jämförelser mellan nätuniversitetsutbildning, distans- och reguljär utbildning. Rapporten fortsätter med att ge en inblick i två utbildningar inom Nätuniversitetet med god genomströmning. Studien avrundas med en sammanfattande analys och diskussion. I bilaga 3 redovisas hur de tre delstudierna har genomförts och vilka metoder som har använts. Innehållet i övriga bilagor framgår av innehållsförteckningen.

STUDIEAVBROTT

Definitionen av studieavbrott är inte helt självklar, vilket vi ska beskriva närmare nedan samt hur begreppet avbrott används i den här studien. Vi redogör också för olika perspektiv på avbrott, orsaker till avbrott samt förklaringsmodeller utvecklade av Tinto, Bean och Metzner samt Rovai.[9] Avsnittet uppmärksammar även några åtgärder som prövats för att minska avhoppen.

Förekommande avhopps- och avbrottsdefinitioner

Studieavbrott kan vara kortvariga, långvariga eller permanenta och betraktas som både negativa respektive positiva utifrån olika perspektiv. De kan inträffa i kursens inledning, under kursen eller efter det att kursen avslutats. Redan 1994 genomförde Fernold-Melander en studie om att använda distansöverbryggande medier för att öka genomströmningen på distansutbildningar.[10] Undersökningen visade att det fanns olika typer av avbrott som Fernold-Melander delade in enligt följande; *initiala avhopp*, *successiva avhopp* respektive en *fördröjning av studierna*. De initiala avhoppen var sådana där studenten efter antagning uteblev vid kursstart. Successiva avhopp definierades som avhopp vilka inträffade under kursens gång och definitionen av fördröjning av studierna inkluderade studenter som hade för avsikt att återuppta sina studier i ett senare skede. I den här studien används begreppet avbrott i bred bemärkelse och inrymmer både ”avhoppare” (initiala och successiva avhopp) och ”fullföljare” (fördröjning av studierna). Avhoppare är dem som har hoppat av sin kurs och inte tänker fullfölja den. Fullföljare är de som inte är godkända inom kurstiden, t.ex. har släpande uppgifter eller gjort ett uppehåll och tänker fullfölja kursen i ett senare skede.

Giles definierar avhopp som; studenter som är registrerade men aldrig deltar i en kurs, studenter som i viss utsträckning deltar i en kurs men som så småningom hoppar av studierna eller studenter som formellt avbryter sina studier.[11] McInnis et al använder i sin tur begreppen framgångsrika avhopp eller avhopp pga. eget misslyckande. De framgångsrika avhoppen är frivilliga och är temporära eller permanenta till karaktären. Avhoppen är temporära i den bemärkelsen att studenten efter en tid återupptar sina studier och permanenta då studenten aldrig återgår till studierna. Författarna särskiljer dessa studenter från dem som lämnar studierna på grund av någon form av eget misslyckande. Ett misslyckande, menar författarna, gör det mindre troligt att studenten återupptar studierna.[12] Woodley menar att ”icke frivilliga avhopp” är då studenten tvingas till ett avhopp efter underkännande av tentamensuppgifter eller att han/hon har brutit mot föreskrivna regler.[13]

Olika perspektiv på avhopp och avbrott

Avbrott kan uppfattas olika utifrån olika inblandade parter, exempelvis utbildningsinstitutioner[14], studenter och arbetsgivare. I ett studentperspektiv kan syftet med att läsa en kurs i första hand vara att skaffa sig färdigheter snarare än att få ett intyg på presterade högskolepoäng. Detta kan i synnerhet gälla för nätuniversitetskurser, som ofta är korta

[9] Rovai A. P. 2003, Tinto V. 1975.
[10] Fernold-Melander G. 1994.
[11] Giles I. M. 1999 avhandling angående avhopp på online kurser.
[12] McInnis C. et al. 2000 s. 9.
[13] Woodley A. 2003.
[14] Institution definieras här som den organisatoriska enhet som har det närmaste ansvaret för utbildning.

kurser med fördröjd studietakt. Studenternas mål och motiv med studierna varierar väldigt mycket.[15] Måluppfyllelse kan handla om att nå personliga mål vilket många gånger inte behöver sammanfalla med de mål som en institution har. Ett erbjudande om nytt arbete eller ökade befogenheter inom nuvarande arbete kan vara en framgångsrik utkomst av studierna oavsett om en kurs har slutförts med ett godkänt resultat eller ej. I ett arbetsgivarperspektiv kan exempelvis den anställdes färdigheter vara viktigare snarare än kvalifikationerna under förutsättning att personen har kvalifikationer upp till en viss nivå (ex. examensnivå) och att utbildningen är relevant i förhållande till arbetsuppgifterna. Det kan vara mindre betydelsefullt om personen ifråga har ”tagit poängen”.

I kontrast till detta finns ett för institutionerna ekonomiskt intresse, dvs. att så många studenter som möjligt ”passerar” genom utbildningssystemet, något som även kan ses som ett politiskt mål. År 1993 ändrades resurstilldelningssystemet så att ekonomiska medel tilldelas efter prestation och som tidigare utifrån registrerade helårsstudenter.[16] Reformen innebar att kravet på hög genomströmning skärptes.[17] Prestationsgraden kan för vissa institutioner ses som ett mått på hur ”bra det går” och som ett kvalitetsmått.[18] Ashby har studerat genomströmningen inom Open University i Storbritannien och hon har noterat att det finns en tendens inom det politiska etablissemanget att förknippa låg genomströmning på kurser med, som hon benämner det, ”poor institutional performance”.[19] En liknande tolkning i Sverige skulle vara förödande särskilt för nätuniversitetsutbildningar. Sedan flera årtionden tillbaka har synen på framgångsrika studier handlat om studenter som förväntas ta sig igenom systemet på kortast möjliga tid, utan uppehåll eller avbrott, en inställning som ännu lever kvar.[20] Detta trots att vägarna genom utbildningssystemet kan se mycket olika ut.[21] I en rapport från Sveriges Förenade Studentkårer (SFS) om livslångt lärande, betonas att;

> Resultatet av lärandet behöver inte alltid vara mätbart i kronor och ören. Även om kopplingen mellan livslångt lärande och anställningsbarhet är högst påtaglig och relevant får den ekonomiska aspekten inte bli den förhärskande, eftersom detta synsätt bäddar för att bara vissa individer ges tillgång till exempelvis fort- och vidareutbildning. [22]

Vidare menar SFS att ”strama upp utbildningarna så att genomströmningen ökar är inte rätt väg att gå, eftersom detta blir avskräckande för många presumtiva studenter”. Farhågorna kan vara befogade i synnerhet vad gäller målen om att nå nya studentgrupper via nätuniversitetsutbildningar. Det finns också attityder om att det är billigare att bedriva distansutbildning än vad det är att bedriva reguljär campusutbildning, något som det emellertid i nuläget inte finns några belägg för.

---

15 Almqvist L. & Westerberg P. (2005), Mårald G. & Westerberg P. (2004).
16 Nätuniversitetsutbildningar fick åren 2002-2004 en extra ersättning för registrerad helårsstudent, men ingen extra ersättning för helårsprestationer. Extra ersättningen fanns ej kvar år 2005.
17 Andersson E. & Grysell T. 2002.
18 I McInnis C. et al. 2000 s. 8.
19 Ashby A. 2003.
20 Andersson E. & Grysell T. 2002.
21 Brandell L. 1998.
22 Sveriges Förenade Studentkårer 2002 s. 6 och s. 9.

Det är olyckligt om hög genomströmning prioriteras framför god kvalitet. Barefoot menar att pressen på hög genomströmning kan slå fel;

> …. most US higher education instructors, perceive that the current emphasis on student retention is one more nail in the coffin of "academic standards". And on some campuses, where retention is a driving concern, course instructors do feel direct pressure to hold on to any and all students, despite their academic record. [23]

Avbrott kan även ses utifrån ett systemperspektiv, institutionsperspektiv respektive internt perspektiv. [24] Ett avbrott i ett systemperspektiv är då studenten väljer att avbryta sina studier helt och hållet. En student som hoppar av en kurs men fullföljer en annan kurs exempelvis på ett annat lärosäte innebär inte ett avhopp i ett systemperspektiv eftersom studenten finns kvar i utbildningssystemet. I ett institutionsperspektiv inträffar ett avbrott då studenten avbryter sina studier vid institutionen och exempelvis väljer att läsa vid annan institution eller annat lärosäte. Ett avbrott i ett internt perspektiv är då studenten väljer att fullfölja en kurs framför en annan vid samma institution. En studie från Australien visar att en stor del av de studenter som hade avbrutit en kurs ofta återkommer vid ett senare skede för att läsa vid universitet/högskola igen.[25] Det är mycket svårt att utröna om ett avbrott i ett systemperspektiv är permanent, dvs. att studenten aldrig kommer att studera inom den högre utbildningssektorn igen, eftersom detta kräver tillgång till longitudinella kartläggningar.

Avbrottsbegrepp som används i rapporten

I föreliggande rapport används *avbrott (avbrottare)* som samlingsbegrepp för *avhopp* och *fullföljande*. *Avhoppare* är studenter som har avslutat kursen och *fullföljare* är studenter som har för avsikt att fullfölja kursen. Definitionen utgår delvis från de avbrottsdefinitioner som används i Ladok[26] eftersom en stor del av datamaterialet är hämtat därifrån. Tidiga och sena avbrott anmäls av studenten varefter studieadministratören lägger in datum för avbrottet i Ladok.[27] I Ladok kan man också få ut uppgifter om fortfarande registrerade studenter. En fortfarande registrerad student kan vara en avhoppare eller fullföljare.

- *Tidiga avbrott*, vilka sker inom tre veckor från kursstart
- *Sena avbrott*, vilka inträffar senare än tre veckor från kursstart.
- *Fortfarande registrerade*, dvs. studenter som fortfarande är registrerade efter kursslut utan att ha uppnått godkänt resultat.

[23] Barefoot B. 2003 s. 4.
[24] McInnis C. et al. 2000.
[25] ibid.
[26] "Ladok är ett nationellt system för dokumentation av studerandes närvaro och resultat i högskoleutbildning". Ladok ägs av ett konsortium av 36 lärosäten och Centrala Studiestödsnämnden (CSN). http://www.ladok.umu.se
[27] Ladok - http://www.umu.se/studentcentrum/verksamhet/ladok/begrepp.html 04-08-06.

Orsaker till avbrott och avhopp

Högskoleverket (HSV) konstaterar att alla som påbörjar högskolestudier inte har för avsikt att avlägga examen, vilket särskilt gäller för de studenter som läser fristående kurser.[28] HSV menar att få examinerade inte nödvändigtvis behöver betyda ett misslyckande utan att det kan finnas en rad orsaker till varför studenten väljer att avsluta utbildningen utan examen. HSV har gått ut med en uppmaning till samtliga lärosäten att utvärdera orsakerna till studieavbrott och långa studieuppehåll. En flora av uppföljningar och utvärderingar vid enskilda institutioner och lärosäten torde finnas, men i nuläget finns ingen samlad bild över avhopp och avbrott på högskoleutbildningar i Sverige.

Att studenter avbryter sina studier kan som sagt bero på en mängd olika orsaker som är unika för varje individ. Bland äldre studenter har orsaker som familj och/eller arbete och andra förpliktelser vid sidan om studierna synliggjorts.[29] I många undersökningar återkommer samma orsaksfaktorer som kan delas in i följande grupper;

- *Externa "personliga" faktorer*, exempelvis studentens ekonomi, arbetsrelaterade orsaker, familjeförhållanden, karriärmål etc.
- *Interna faktorer*, exempelvis lärare, lärandemetoder, kursinnehåll, arbetsbörda, att kursen inte möter studentens mål med sina studier.[30]

Noteras bör att indelningen inte utgår ifrån ett studentperspektiv utan snarare utifrån utbildningsanordnarens perspektiv. Externa faktorer är orsaker som den enskilde läraren och institutionen har svårt att påverka, exempelvis brist på stöd från familj och vänner, en förändrad ekonomisk situation eller ändrade arbetsförhållanden. Interna faktorer är kursspecifika, exempelvis att ett grupparbete inte gick att slutföra då gruppen blev mindre och mindre på grund av avhopp. Indelningen har likheter med den som Fernold-Melander gör;

- *Personliga/logistiska faktorer*, som förändringar i studentens målsättning, svårigheter med att planera tiden, ändrade familjeförhållanden.
- *Motivations/psykologiska faktorer*, exempelvis brist på intresse och/eller motivation. Till denna kategori hör också sambandet mellan studentens inlärningsstil och den/de undervisningsmetoder som används på kursen.
- *Undervisningsfaktorer*, exempelvis dålig feedback från lärare/handledare eller andra upplevda brister i kursen, som brister i kursmaterial och kursinnehåll.[31]

Fernold-Melander menar att många orsaker till avbrott ligger utanför lärarens och högskolans möjlighet att påverka, som familjeförhållanden, arbete och/eller socialt engagemang.[32]

[28] Högskoleverket 2003.
[29] Exempelvis Fernold-Melander G. 1994, Fåhræus E. & Männikkö S. 1997, Giles I. M. 1999, McInnis C. et al. 2000.
[30] Kirkby K. 2000.
[31] Fernold-Melander G. 1994.
[32] ibid.

Thorpe har i sin tur delat in orsaker till avhopp bland distansstuderande i fem olika kategorier;

- *Kursfaktorer*, exempelvis att kursen upplevs vara för svår eller inte tillräckligt svår, att innehållet inte stämmer överens med förväntningarna eller upplevs vara ointressant, att kursmaterialet är för omfattande för att hinna med inom avsatt kurstid.
- *Institutionella orsaker*, exempelvis otillräcklig handledning, lärarstöd, problem med individuella handledare, dålig administration, dålig organisering.
- *Lärmiljöer*, exempelvis icke förväntade händelser som sjukdom, arbets- och/eller ansvarsförändringar, arbetslöshet. Generella förhållanden, som brist på stöd från familj/vänner, ekonomiska problem eller fritidsintressen.
- *Den studerandes sätt att närma sig studierna,* exempelvis dålig studieteknik och liten studievana, låg självuppfattning och dåligt självförtroende, ”inte smart nog”, ”för gammal för att lära”.
- *Motivationsfaktorer*, exempelvis att personliga mål med kursen uppnåtts, eller inte längre är aktuella. Andra bättre möjligheter att lära sig på annat håll. Andra mål prioriteras så som fritidsaktiviteter och/eller familj.[33]

Orsakerna till avhopp är många gånger flera och de är sällan isolerade från varandra.[34] Exempelvis är motivationsvariabler sällan oberoende av en institutionell kontext, dvs. interna faktorer kan ha betydelse för motivationen likväl som externa faktorer.

Förklaringar till avhopp

Flera teoretiska modeller har utvecklats för att förklara avhopp. En av de mer kända modellerna är Tintos modell.[35] Hans modell grundar sig på studier av ”traditionella studenter” (campusstudenter) i terminsbundna program. Fokus ligger på social och akademisk integration och bygger på Durkheims självmordsteori, vars kärna är att självmordsbenägenheten ökar i takt med att människan alieneras (liten integration) från övriga samhället. Tinto applicerade samma resonemang på studenter och menade att med liten social och akademisk integration ökar risken för avhopp och misslyckande.[36] Faktorer i hans modell är 1) studenters tidigare erfarenheter innan studierna samt individuella karaktärsdrag, 2) studenters erfarenheter av högre utbildning, vilket inkluderar lärosätets/institutionens ramar och riktlinjer och utbildningens upplägg och utförande. Tinto menade att

> … the more central one´s membership is to the mainstream of institutional life the more likely, other things being equal, is one to persist.[37]

För studenter som känner att de inte passar in och/eller känner sig isolerade är risken större att de avbryter sina studier. Tinto betonar att kollaborativa inslag blir viktiga som stödjer integration sk. ”learning communities”. Han menade även att en form av ”cost-benefit” analys går att applicera på studenter. Om studenten uppfattar att denne kan välja

[33] Thorpe M. 1993.
[34] McInnis C. et al. 2000.
[35] Tinto V. 1975.
[36] Draper S. W. 2003.
[37] Rovai A. P. 2003 s. 4, hänvisar till Tinto V. (1987) ”*Leaving college*” Chicago, University of Chicago Press

andra alternativ, framför studier, och därmed få en bättre utkomst av sin tid, sitt engagemang och sina resurser, finns det stor risk för att han/hon avbryter sina studier.

Tintos modell har kritiserats. En del menar att institutionella faktorer likväl som studentens motivation och mål med sina studier är viktiga för att förklara avhopp.[38] Kritiken handlar också om att inte tillräcklig uppmärksamhet är riktad mot att försöka skapa en bild av studenten och dennes privata situation. Rovai menar att modellen inte är applicerbar då man vill studera avbrott eller fullföljande bland icke-traditionella studenter, vilka Rovai definierar som äldre som läser på deltid och lever ett annat liv än ”campuslivet”.[39] För dessa studenter kan social integration vara av mindre betydelse och de kan vara mer fokuserade på utkomsten av utbildningen. Högskoleverket definierar traditionella och icke-traditionella studenter på följande sätt;[40]

> *Traditionella studenter* uppfyller följande krav;
>
> - Har inte gjort något *långt uppehåll* i studierna (dvs. inte varit frånvarande under en sammanhängande period på tre terminer eller mer
> - Började sina högskolestudier för första gången senast vid 24 års ålder
> - Läser inte på deltid
>
> *Icke-traditionella* studenter är de som inte är traditionella, i den mening att de uppfyller minst ett av följande kriterier;
>
> - Har gjort ett långt uppehåll i studierna
> - Började sina studier vid 25 års ålder eller senare
> - Läser på deltid

Högskoleverkets kartläggning visar att det är vanligare att kvinnliga studenter är icke-traditionella.[41] Det finns också fler icke-traditionella studenter inom traditionell distans- och nätuniversitetsutbildningar, eftersom många av dessa studenter läser på deltid.

Bean och Metzner har utvecklat en modell som inkluderar aspekter som förklarar avhopp eller fullföljande bland icke-traditionella studenter.[42] De menar att eftersom dessa studenter i liten grad är integrerade studiesocialt blir stödet utanför, som från familj, vänner och arbetsgivare desto mer betydelsefullt. Författarna identifierade fyra viktiga förklaringsfaktorer; 1) akademiska variabler, så som studievana 2) bakgrundsvariabler, så som ålder, kön, etnicitet, mål med utbildningen 3) miljömässiga faktorer, som ekonomi, om man är yrkesverksam, har familj och hur stödstrukturerna ser ut 4) akademiska resultat och personlig utkomst som nytta, tillfredsställelse, stress etc. Bean och Metzner fann att studenternas ekonomi i synnerhet hade betydelse för avhoppen. Denna faktor kan eventuellt ha mindre betydelse för svenska studenter då utbildningen inte är avgiftsbelagd.

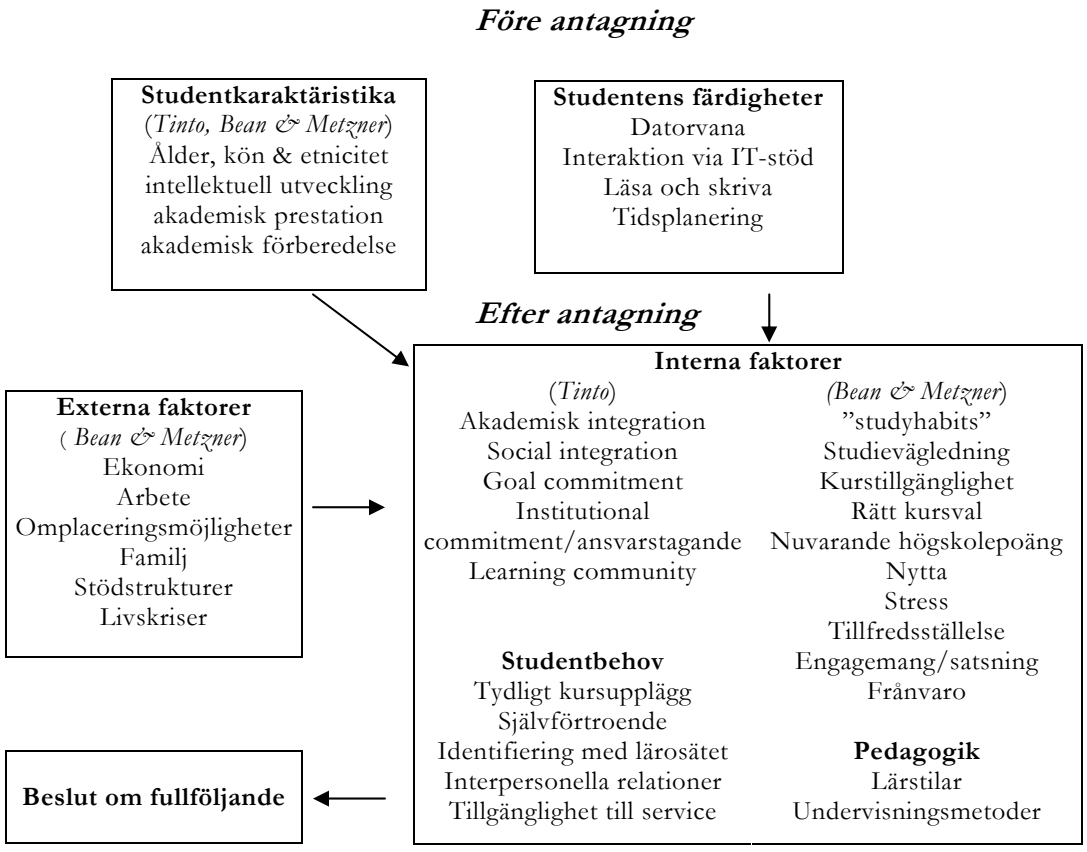
---

[38] Brunsden V. et al. 2000.
[39] Rovai A. P. 2003.
[40] Brandell L. 1998 s. 19.
[41] Brandell L. 1998.
[42] Rovai A. P. 2003 hänvisar till Bean J. & Metzner B. (1985) ”A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition”. *Review of Educational Reserch* 55, 485-650.

En sammanfattande tolkning av modellen har gjorts av Henry och Smith;

> When both academic and environmental variables are favourable, students should persist. When both variables are unfavourable, students are likely to dropout. When academic variables are positive, but environmental variables are negative, the favourable effects of academic variables on student goal attainment are suppressed or attenuated… Students may dropout of college despite strong academic performance if they perceive low levels of utility, satisfaction, or goal commitment, or if they experience high levels of stress.[43]

Kritik som kan riktas mot modellen är att betydelsen av social och akademisk integration inte är lika stor som för icke-traditionella studenter. Rovai har i sin tur utvecklat en modell om fullföljande bland IT-stödda distansstudenter (figur 1). Han har utformat en syntes av Tintos och Bean och Metzners modeller och vilka färdigheter som krävs av studenter som läser ”online”, de speciella behov som distansstudenter har och behoven av att närma olika lärstilar med olika undervisningsstilar.



Figur 1. Rovais modell om fullföljande bland studenter på IT-stödda distanskurser

[43] Rovai A. P. 2003 s. 7 hänvisar till Henry T. C. & Smith G P. (1993) ”Planning student success and persistence; implementation a state system strategy”. *Community College Review*, 22(2), 26-36.

Före antagning

Studenternas karaktäristika, som kön, ålder och etnicitet kan ha betydelse för om man fullföljer eller hoppar av studierna. Studier har till exempel visat att kvinnor klarar sig bättre på IT-stödda utbildningar än män.[44] Forsbergs kartläggning av genomströmningen på distansutbildningar i Sverige läsåret 1999/2000 visade likaså att genomströmningen var högre bland kvinnliga och äldre studenter.[45]

Studenternas färdigheter, som datorvana, hur man upplever diskussioner via nätet, vana av att ta in och bearbeta information och färdigheter i att skriva och läsa, samt att kunna planera sin tid väl blir särskilt viktigt. Problem med tekniken kan exempelvis bli ett hinder för fullföljande. Den informationsmängden som görs tillgänglig via informations- och kommunikationsteknologin är mycket stor och det kan vara svårt för studenter att bemästra och kritiskt granska all denna information, varför en viss vana är fördelaktig.[46]

Efter antagning

Externa faktorer speglar individens privata livssituation i form av arbete, familj och ekonomi men även vilka stödstrukturer som omger individen, exempelvis stöd från arbetsgivare, kolleger, familj och vänner. Tinto menar att tendensen att fullfölja en kurs väsentligt kan försvagas av händelser i personens privata liv, i synnerhet om den akademiska och sociala integrationen är liten.[47]

Interna faktorer som både belyses av Tinto och Bean och Metzner återkommer i Rovais modell. Rovai menar dock att dessa författare utgår från att studenten deltar i utbildning på plats på ett lärosäte. Rovai har i modellen inkluderat fem behovsfaktorer, identifierade av Workman och Stenard, som blir särskilt viktiga för distansstudenter.[48] För det första måste tydlig information om kursen finnas, exempelvis en klar beskrivning av kursens upplägg och vilka krav som ställs på studenten. I synnerhet kan detta vara betydelsefullt för studieovana studenter som inte vet hur det är att studera på universitet/högskola och som kan ha ett behov av att via information få en känsla för vad som förväntas av dem och hur kursen kommer att genomföras. Oavsett studievana kan ett tydligt kursupplägg bidra till att studenten blir mer strukturerad. För det andra är studentens självförtroende viktigt. Att erbjuda en introduktionskurs i den teknik som används kan öka studentens självkänsla i handhavandet av tekniken. För det tredje betonas vikten av att studenten ska kunna identifiera sig med lärosätet och inte känna sig utanför.

---

[44] Rovai A. P. 2003.
[45] Forsberg H-O. 2001.
[46] Widén-Wulff G. 2003.
[47] Rovai A. P. 2003 s. 10 hänvisar till Tinto V. (1993) "*Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition*". Chicago, University of Chicago Press.
[48] Rovai A. P. 2003 s. 10.

Ett fjärde identifierat behov är att interpersonella relationer skapas, dvs. relationer med studiekamrater, lärare och annan personal. Begreppet är nära relaterat till ”community”, dvs. att studenterna integreras socialt.[49] Forskare har påvisat att den studiesociala situationen är viktig för att lyckas med sina studier även för distansstudenter som läser kurser med IT-stöd.[50] Det femte behovet är att service som studievägledning, bibliotekstjänster och introduktionskurs inom den teknik som ska användas på kursen tillhandahålls. Rovai har även inkluderat betydelsen av att anpassa pedagogiken till olika lärstilar.

Åtgärder för att minska avhopp

Uppfattningar om att orsaker till studieavbrott ligger utanför institutionernas kontroll har allt mer blivit ifrågasatt. I Storbritannien har institutionernas roll uppmärksammats i fråga om att stävja studieavbrott. Simpson menar att det i synnerhet är angeläget att se över på vilka sätt institutionerna tar kontakt med studenter och vilka stödstrukturer som finns, t.ex. studievägledning.[51] Simpson framhåller två typer av kontakter med studenter som framför allt är av betydelse;

- *Reaktiv kontakt,* som innebär att institutionen svarar på studentinitierad kontakt
- *Proaktiv kontakt/interventioner,* vilka genomförs i förebyggande syfte genom att institutionen tar initiativ till kontakt med studenten.

Exempel på en reaktiv kontakt är feedback på utförda uppgifter. Simpson menar att det kan vara så att de studenter som mest troligt kommer att genomföra sina uppgifter är de som också får mest support;

> There may be an analogy here with health provision where it is suggested that an ”inverse care law” applies – people from poor socio-economic backgrounds need more health care but actually receive less than people from richer groups whose needs are in fact less.[52]

Ett skäl till varför proaktiv kontakt anses viktig är att man kan nå studenter som inte själva skulle kontakta lärsosätet/institutionen och i annat fall eventuellt skulle ha hoppat av.

Det är emellertid svårt att svara på hur mycket det är möjligt att öka genomströmningen. Tidigare uppföljningar av avhopp kan vara en väg att gå om man vill få en bild av hur stor andel av avhoppen som eventuellt går att förhindra. Nationella jämförelser kan vara en annan väg att gå.

---

[49] Rovai A. P. 2003.
[50] Svensson L. 2002.
[51] Simpson O. 2004.
[52] ibid s. 80.

Vidare bör man tänka på;

- när interventioner ska sättas in
- vem man vill komma åt
- vad/vilka som är målen med interventionerna
- vilka interventioner som är mest effektiva
- genom vilket medium som är det bästa sättet t.ex. via telefon
- vem som lämpar sig bäst för att ta kontakt med studenterna

Simpson skiljer på två olika mål med interventionerna. Ett mål kan vara att få studenten att komma tillbaka och fullfölja kursen, ett annat mål kan vara att få studenten att stanna kvar inom utbildningssystemet och börja på en kurs som passar bättre. Integration är viktig anser Simpson och hänvisar bl.a. till Tinto. All typ av kontakt torde påverka studenten i en positiv riktning eller åtminstone fånga deras uppmärksamhet, vara relevant i förhållande till deras behov, stärka deras självförtroende och öka tillfredsställelsen med upplevelsen av utbildningen.[53] Med utgångspunkt i Kellers motivationsmodell, ARCS (attention, relevance, confidence and satisfaction), utvecklades systemet; ”Motivational Messaging System”.[54] Via systemet skickades meddelande till studenterna, längden på meddelandena och om meddelandet skickats från läraren eller på dennes vägnar tycktes inte ha någon betydelse. Resultaten visade att andelen avhopp kunde påverkas. Ett internt stöd (lärare, handledare, institution) kan bevisligen vara till hjälp för att påverka studentens motivation, men det kan också tänkas få motsatt effekt på vissa studenter.

Det är viktigt att studenterna har studiestrategier och att dessa anpassas till olika typer av uppgifter. På den student som läser IT-stödda distanskurser läggs mer ansvar att organisera sin tid och hålla deadlines. Widén-Wulff menar att det blir viktigt för studenterna att skapa personliga målsättningar och att sätta upp korta delmål.[55] Feedback, personlig kontakt från lärarens sida blir viktig. Rovai betonar också att IT-stödda distanskurser kräver mycket av den enskilde individen;

> … that the medium used for online distance education courses that supports self-directed learning-computer conferencing requires learner motivation, self-discipline, and responsibility.[56]

Johnston har undersökt campusstudenters åsikter om vad som skulle kunna hjälpa dem att fullfölja studierna.[57] Förbättrad kvalitet på undervisningen och mer detaljerad feedback på examinationsuppgifter ansågs vara de främsta faktorerna för att påverka fullföljande. Några faktorer som däremot nämndes i mycket liten utsträckning var tydligare kursbeskrivningar och minskad arbetsbelastning. Ett fåtal menade att institutionen inte kan påverka av-

[53] Simpson O. 2004.
[54] Simpson O. 2004 hänvisar till Keller J. (1987) ”Development of the ARCS model of instructional design” *Journal of Instructional Development* 10(3) 2-10.
[55] Widén-Wulff G. 2003.
[56] Rovai A. P. 2003 s. 11
[57] Simpson O. 2003 hänvisar till Johnston V (2002) Presentation at the conference: Holistic Student Support, University of Central Lancashire, Preston.

hoppen, vilket pekar på att den absoluta majoriteten ansåg att institutionen visst kan göra någonting för att stävja avhopp.

För att utarbeta strategier för att förhindra avhopp är det naturligtvis bra om man har en förståelse för eller en kunskap om varför studenter hoppar av, tillsammans med vad studenterna anser skulle förebygga avhopp. Vad lärarna har för erfarenheter av och anser att avhopp beror på är också viktigt att beakta. Simpson menar att det inte alls är säkert att studenten själv har en korrekt bild av orsakerna till avhopp.[58] En annan aspekt är att lärarens perspektiv på avhopp sannolikt kommer att påverka de strategier som utarbetas. Simpson skriver;

> … staff who blame students lack of basic intelligence are likely to adopt a strategy that downgrades the importance of retrieval and reclamation.[59]

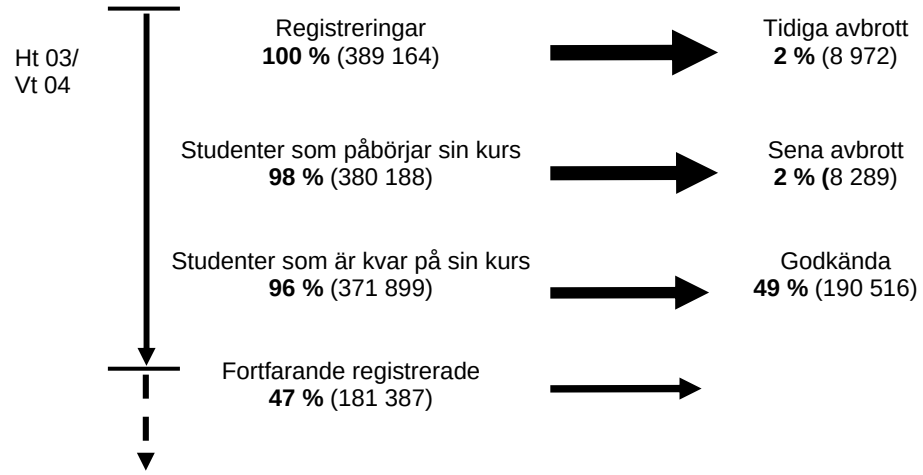
Empiriska studier av avhopp

McInnis et al delar in studier av avhopp i fyra olika kategorier; 1) storskaliga kvantitativa undersökningar som ger indikationer om kategorier av studenter som är mer eller mindre benägna att hoppa av. 2) studier som utförts av institutioner 3) studier som undersöker orsaker till avhopp hos enskilda individer. 4) studier som fokuserar på så kallade potentiella avhoppare som identifierats som missnöjda med kursen eller inte presterar några resultat. På systemnivå där fokus ligger på aggregerade data tappar man fokus på komplexiteten av orsaker bakom att avhopp sker. Studier som utförs vid enskilda institutioner kan ge en tydligare bild av problemet men det är då svårt att dra några generaliserbara slutsatser. En nackdel med avhoppsstudier på institutionsnivå är svårigheterna att skilja på olika avbrott, dvs. om det är ett kort avbrott eller överföring till annan institution.[60] Många ”lokala” avbrottsstudier skiljer inte på om det handlar om ett avhopp eller om ett studie-uppehåll. Dessutom är det sällan som dessa undersökningar tar hänsyn till studenternas personliga mål med sina studier.[61]

[58] Simpson O. 2003.
[59] ibid s. 33.
[60] McInnis C. et al. 2000.
[61] Barefoot B. 2003.

STUDIEAVBROTTSMÖNSTER

Denna delstudie[62] visar att tidiga och sena avbrott i stort sett var lika vanliga läsåret 2003/2004 när avbrott på alla former av utbildningar undersöktes sammantaget (figur 2). Samtliga 30 lärosäten som undersökts är anslutna till Nätuniversitetet. Relationen mellan antalet registreringar och antalet avbrott visar att avbrotten utgör en mycket liten andel. Det bör tilläggas att studenter sällan meddelar ett avbrott till institutionen vilket gör det svårt att fånga avbrottsmönstret på aggregerad nivå. Orsaker till att studenter anmäler avbrott kan till exempel vara för att stoppa utbetalningar från Centrala studiestödsnämnden (CSN) eller för att kunna registrera sig på samma kurs efterföljande termin. Uppmaningar från kursansvarig kan vara ett annat skäl till att avbrottet blir anmält. Bilden av avbrott på fristående kurser blir därför skev eftersom många av dem som fortfarande är registrerade efter det att kursen formellt avslutats inte har för avsikt att fullfölja den, de har m a o gjort ett avhopp. Ett problem för kursgivande institutioner, i synnerhet med avbrott som sker i ett initialt skede av en kurs, är att det försvårar rekrytering av nya studenter som kan fylla kursen, något som kan innebära att kursen går med förlust.[63] Det kan också innebära en ofördelaktig start för studenter som tvingas påbörja en kurs en bit in i kursen.



Figur 2. Avbrottsmönster på fristående kurser vid 30 lärosäten läsåret 2003/2004. Antal inom parentes.

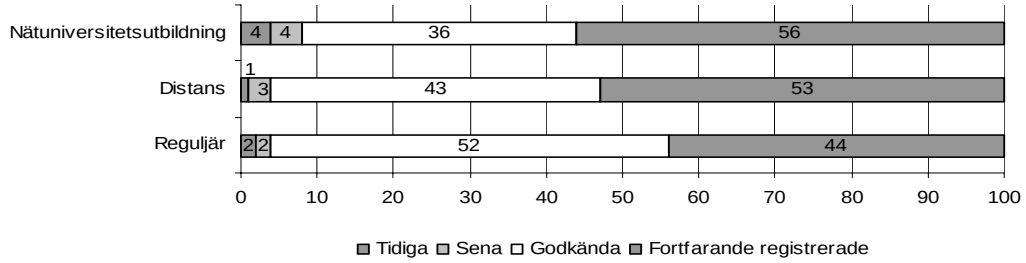
Studieform

Av det totala antalet registreringar var 80 % registreringar på NML-utbildningar, 13 % på NÄT-utbildningar och 6 % på DST-utbildningar. Hänsyn bör tas till att registreringar på program inte inkluderats. Andelen registreringar på NML-utbildningar hade med stor sannolikhet varit större då. NÄT-utbildningar, som till stor del utgörs av fristående kurser, blir däremot mer representerade i den här studien.

[62] Detta kapitel baseras på registerdata som hämtats från Ladok. I bilaga 3 beskrivs närmare genomförandet av denna studie.
[63] Hedestig U. 1993.

Avbrott var vanligare på NÄT-utbildningar jämfört med både NML- och DST-utbildningar (figur 3).[64] Det var emellertid nästan lika vanligt med tidiga som sena avbrott på NÄT- och NML-utbildningar. På DST-utbildningar var det dock vanligare med sena avbrott. NÄT-utbildningar hade jämförelsevis den lägsta andelen godkända, vilket stämmer väl med tidigare genomströmningsmönster som presenterades i rapportens inledningen.[65] Många studenter som går NML-utbildningar läser också mot en examen varför ett fullföljande blir viktigt. I en tidigare UCER-rapport framgår det också att en stor grupp studenter inom Nätuniversitetet faktiskt är sådana som samtidigt läser NML-och NÄT-utbildningar.[66] Dessa kanske hellre väljer att fullfölja sin NML-utbildning om de står inför en valsituation.

Att NÄT-utbildningar har en högre andel avbrott och fortfarande registrerade, kan exempelvis bero på att denna studieform lägger större eget ansvar på individen att ”ta sig igenom” kursen. Många NÄT-studenter har andra åtaganden som förvärvsarbete och familj som kanske prioriteras i första hand. Enligt lärosätenas årsredovisningar för år 2004 var prestationsgraderna högre på längre utbildningar medan de var lägre på korta kurser. De korta kurserna har ofta studenter som studerar eller arbetar parallellt med studierna.[67] Figur 3 visar tydligt att det finns ett stort antal av fortfarande registrerade studenter, markerat med grått i figuren, som vi inte vet något om. Är de fullföljare eller avhoppare?



Figur 3. Avbrottsmönster efter studieform.

Ämnesområde

En uppdelning av avbrott på ämnesområde och studieform (tabell 1) ger en något splittrad bild.[68] Formella avbrott var i någon mån vanligare inom humaniora/teologi samt inom juridik/samhällsvetenskap generellt sett. Dessa ämnesområden hade också det största antalet registrerade studenter. Andelen avbrott var lägst inom ämnesområdena naturvetenskap och medicin/odontologi. Sena avbrott inom vård/omsorg och övrigt område var genomgående vanligare än tidiga avbrott.

[64] Av samtliga avbrott på de 30 lärosätena var 23 % avbrott på NÄT-utbildningar, 70 % på NML-utbildningar och 6 % på DST-utbildningar.
[65] Bilaga 1 och 2, se även Prop. 2005/06:1 s.148.
[66] Mårald G. och Westerberg P. 2005.
[67] Prop. 2005/06:1.
[68] Se även bilaga 8.

Tabell 1. Avbrottsmönster efter ämnesområde och studieform i % utifrån antalet registrerade (100 %).

Ämnesområde/Studieform	Tidiga avbrott			Sena avbrott			Godkända			Fortfarande registrerade		
	NÄT	DST	NML	NÄT	DST	NML	NÄT	DST	NML	NÄT	DST	NML
Humaniora och teologi	3	2	3	5	3	2	33	35	45	59	60	50
Juridik och samhällsvetenskap	5	1	2	4	3	2	37	45	54	54	51	42
Naturvetenskap	1	2	1	3	2	1	28	35	51	67	61	47
Teknik	4	0	1	2	2	1	34	25	58	60	72	40
Medicin och odontologi	2	1	1	1	0	1	59	61	67	39	38	31
Vård och omsorg	2	2	1	4	3	2	57	59	67	37	36	30
Konstnärligt område	1	1	1	4	8	1	57	52	65	38	39	32
Övrigt område	4	2	2	8	4	4	36	50	55	52	45	39
Uppgift saknas*			1		0	1		80	30		20	68
Totalt	4	1	2	4	3	2	36	43	52	56	53	44

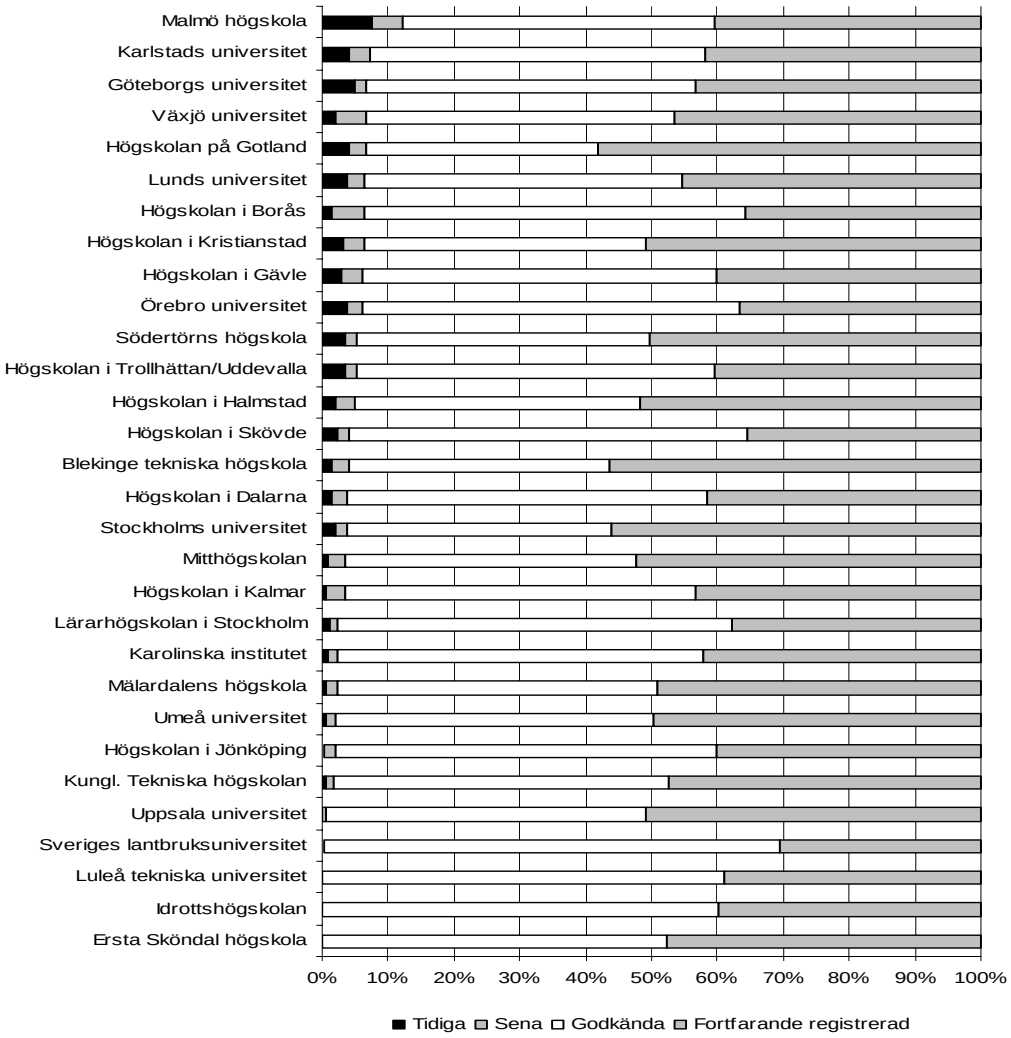
*Uppgift saknas innehåller studenter på kurser med märkningar som faller utanför SCBs ämnesområdesindelning. Det kan exempelvis vara gamla märkningar.

Intressant är att den högsta andelen godkända återfanns inom ämnesområdena medicin/odontologi, vård/omsorg samt konstnärligt område. Tidigare kartläggning av distansutbildning läsåret 1999/2000, baserad på statistiska data från Ladok, visade att lärarutbildningsområdet (86 %) tillsammans med medicin/vårdområdet (85 %) hade den högsta genomströmningen, medan samhällsvetenskap/humaniora (65 %) och naturvetenskap/teknikområdena hade en betydligt lägre genomströmning (56-60 %).[69] Detta mönster blir relativt tydligt här. Vad som också framkommer och som är av särskilt intresse i den här studien är att inom samtliga ämnesområden var andelen godkända inom NML-utbildning högre än vad den var inom NÄT-utbildning (tabell 1). Andelen godkända studenter på NÄT-utbildningar var ungefär detsamma som på DST-utbildningar.

Lärosäten

Den samlade bilden av avbrott visar på stora variationer i avbrottsmönstren mellan de 30 lärosäten som ingår i studien (figur 4). Malmö högskola och Karlstads universitet hade den högsta andelen, över 7 %, formella avbrott på fristående kurser läsåret 2003/2004. Vid ett fåtal lärosäten; Luleå tekniska universitet, Idrottshögskolan och Ersta Sköndal högskola, noterades inga formella avbrott i Ladok under gällande tidsperiod. Vilken typ av avbrott som var vanligast varierar vid lärosätena och kan förmodligen se väldigt olika ut från år till år.

[69] Forsberg H-O. 2001.



Figur 4. Avbrottsmönster för alla utbildningsformer sammantaget uppdelat på lärosäte (sorterat efter avbrott).

Högskolan på Gotland hade den högsta *andelen* studenter (62 %) som var registrerade på NÄT-utbildningar medan Lunds universitet hade till *antalet* flest registreringar inom denna studieform. Umeå universitet och Mittuniversitetet hade den högsta andelen registreringar inom DST-utbildning jämfört med övriga lärosäten. Bilaga 9, som bland annat visar hur stor andel studenter lärosätena har inom de tre studieformerna, visar att NÄT- och DST-utbildningar var de dominerande studieformerna vid Högskolan på Gotland och Mitt-universitetet medan NML-utbildningar var den vanligaste utbildningsformen vid övriga lärosäten.

Eftersom det är fler rapporterade avbrott på NÄT- och DST- utbildningar kan vi till viss del se ett samband mellan lärosätens andel av nämnda studieformer och andelen formella avbrott. Ersta Sköndal högskola hade exempelvis ingen NÄT- eller DST-utbildning under den undersökta tidsperioden och inte heller några registrerade avbrott. Bilden av att det är vanligast med formella avbrott på NÄT-utbildningar i jämförelse med andra utbildningsformer stämmer med många men inte alla lärosäten (tabell 2).

Tabell 2. Avbrottsmönster i % fördelat på lärosäte

Lärosäten	Tidiga			Sena			Godkända			Fortfarande registrerade		
	NÄT	DST	NML	NÄT	DST	NML	NÄT	DST	NML	NÄT	DST	NML
Blekinge tekniska högskola	2	1	1	4	3	2	28	46	46	66	50	52
Ersta Sköndal högskola	0	0	0	0	0	0	0	0	52	0	0	48
Göteborgs universitet	7	7	5	3	5	2	38	36	51	52	52	42
Högskolan i Borås	3	0	1	6	10	5	48	35	60	43	55	34
Högskolan Dalarna	1	0	1	8	1	2	35	71	55	56	28	41
Högskolan i Gävle	5	2	3	7	4	2	44	48	58	44	46	37
Högskolan i Halmstad	1	4	2	3	6	3	40	27	44	55	63	51
Högskolan i Jönköping	1	1	0	4	6	1	51	33	62	44	60	37
Högskolan i Kalmar	0	0	1	3	1	3	48	58	55	48	41	41
Högskolan i Kristianstad	6	2	3	9	2	2	34	27	49	51	69	46
Högskolan i Skövde	1	0	2	1	11	2	47	26	61	52	63	34
Högskolan i Trollh/Uddev	4	0	3	3	0	1	42	0	58	51	0	37
Högskolan på Gotland	5	0	2	3	0	1	24	0	54	67	0	43
Idrottshögskolan	0	0	0	0	0	0	7	0	68	93	100	33
Karlstads universitet	6	1	3	6	2	3	44	44	53	44	53	41
Karolinska institutet	0	1	1	1	3	1	52	53	56	47	42	42
Kungl. Tekniska högskolan	0	0	1	5	0	1	31	0	65	64	0	34
Luleå tekniska universitet	0	0	0	0	0	0	54	51	64	46	49	36
Lunds universitet	8	8	3	5	6	2	26	70	52	61	16	43
Lärarhögskolan i Stockholm	1	0	1	4	1	1	68	55	60	27	45	37
Malmö högskola	16	1	5	6	2	4	28	37	54	51	59	36
Mittuniversitetet	1	1	1	4	4	2	40	45	60	56	50	37
Mälardalens högskola	1	2	1	4	0	1	37	38	51	58	60	47
Sveriges lantbruksuniversitet	0	0	0	0	1	0	66	40	73	34	59	26
Stockholms universitet	1	1	2	2	1	2	11	25	41	87	73	55
Södertörns högskola	1	0	3	1	0	2	50	0	44	48	0	50
Umeå universitet	1	1	1	3	2	1	43	48	49	54	49	49
Uppsala universitet	0	0	0	1	1	0	37	38	51	62	61	49
Växjö universitet	3	2	2	6	6	4	36	34	53	56	59	41
Örebro universitet	6	0	4	4	2	2	37	45	62	53	53	32
Totalt	4	1	2	4	3	2	36	43	52	56	53	44

Vid sju av lärosätena (högskolorna i Kalmar och Halmstad, Karolinska institutet, Stockholms universitet, högskolorna i Skövde och på Södertörn samt Sveriges lantbruksuniversitet) var avbrotten mer vanliga antingen på NML- eller på DST-utbildningar. Med fokus enbart på NÄT-utbildningar utmärker sig Malmö högskola som det lärosäte som hade den högsta andelen avbrott, där de tidiga avbrotten var vanligast. Endast på sammanlagt sex lärosäten var tidiga avbrott vanligast, medan det på 16 lärosäten istället var de sena avbrotten som var mest förekommande. På de övriga åtta lärosäten var tidiga avbrott lika vanliga som sena avbrott.[70]

Majoriteten av lärosätena har den lägsta andelen godkända på NÄT-utbildningar. I lärosätenas årsredovisningar kommenteras den generellt låga genomströmningen på NÄT-utbildningar med att det är en verksamhet under uppbyggnad samt att kurser med låg studietakt generellt har lägre genomströmning.[71] Det är svårt att hitta en generell förklaring till variationerna i andelen godkända. Till viss del tycks det emellertid finnas ett samband mellan den totala andelen godkända och hur stor del av utbildningen som återfinns inom olika ämnesområden. Tidigare noterades att ämnesområdena medicin/odontologi,

[70] Bilaga 10 se siffror för NML-, DST- och NÄT-utbildning.
[71] Högskoleverket 2004:30 R.

vård/omsorg samt konstnärligt område har den högsta andelen godkända studenter. Därför kan en hög andel utbildningar inom dessa områden till viss del förklara skillnaderna.[72] Karolinska institutet, högskolan i Skövde, Karlstads universitet samt högskolorna i Borås och Jönköping var bland dem som hade den högsta andelen studenter inom dessa ämnesområden och totalt sett en hög andel godkända. Naturligtvis måste man även se till andra faktorer så som lärosätenas studentprofil, vilka studenterna är eller vilka deras motiv är till att studera eller hur utbudet av kurser ser ut, kvalitet och om många kurser ingår i programutbildningar. Forsbergs redovisning av genomströmningen på distanskurser 1999/2000 visade att ålder, kön och ämnesområde påverkar genomströmningen.[73] Så här långt kan vi konstatera att det finns skillnader mellan ämnesområden.

Sammanfattning

Bilden av avbrottsmönster läsåret 2003/2004 för alla utbildningsformer sammantaget visar att tidiga och sena avbrott var nästan lika vanligt förekommande. Nära hälften av studenterna var godkända på sin utbildning, men man kan anta att många av dem som fortfarande var registrerade på sin kurs efter kurstidens slut kan vara avhoppare.

Registerstudien visar att avbrotten var vanligast på NÄT-utbildningar. Detta med undantag för sju lärosäten där avbrotten var vanligare antingen på NML- eller DST-utbildningar. Totalt sett var andelen godkända lägst på NÄT-utbildningar (36 %) följt av DST- (43 %) och NML-utbildningar (52 %). NÄT-utbildningarna hade också största andelen fortfarande registrerade, dvs. avbrottare, vars intentioner till att fullfölja eller hoppa av vi inte vet något om.

Avbrott var vanligast inom ämnesområdena humaniora/teologi samt juridik/samhällsvetenskap och för både NÄT-, DST- och NML-utbildningar var sena avbrott vanligast inom vård/omsorg. Ett annat gemensamt mönster var att högsta andelen godkända återfanns inom medicin/odontologi, vård/omsorg samt konstnärligt område. Lägsta andelen godkända återfanns inom ämnesområdet humaniora och teologi. Statistiken visar också på ett samband mellan, hur stor andel av studenterna som fanns inom olika ämnesområden och hur stor andel godkända studenter lärosätena har.

På lärosätesnivå finns det skillnader i vilka avbrott som var vanligast förekommande. Vid endast sex lärosäten var tidiga avbrott vanligast, på de övriga lärosätena var det antingen vanligast med sena avbrott eller lika stor förekomst av både sena som tidiga avbrott. Studenterna eller institutionerna vid Malmö högskola var mest flitiga på att anmäla avbrott medan Luleå tekniska universitet, Idrottshögskolan och Ersta Sköndal högskola inte hade noterat några formella avbrott under läsåret 2003/2004. Förmodligen varierar detta från år till år.

[72] Bilaga 11 se siffror för registrerade per ämnesområde och lärosäte.
[73] Forsberg H-O. 2001.

780 ”AVBROTTARE” VID TRE LÄROSÄTEN

I detta kapitel redovisas 780 ”avbrottares” avsikter, antingen till att fullfölja eller att hoppa av sin utbildning. Bakomliggande orsaker undersöks, samt när avhopp sker. Vidare granskas även vilka som hoppar av och fullföljer. Enkätstudien är avgränsad till ”avbrottare” vid Karlstads och Lunds universitet samt vid Mittuniversitetet. Inledningsvis redovisas ”avbrottare” dvs. avhoppare och fullföljare tillsammans.

Vi har beskrivit skillnader mellan studieformer, ämnesområden och lärosäten vad gäller avbrottsmönstren, men vi vet inte något om hur stor andel av de fortfarande registrerade som kan betecknas som avhoppare eller fullföljare. Vi vet heller inget om vilka skälen är till att göra antingen det ena eller det andra. Ytterligare en fråga är om det finns skillnader i orsaksbilden mellan de olika utbildningsformerna.

De tre lärosätena

Universiteten i Karlstad och Lund samt Mittuniversitetet är lärosäten som profilmässigt skiljer sig åt, exempelvis vad gäller andel studenter inom olika studieformer. Läsåret 2003/2004 hade både Lunds och Karlstads universitet en stor andel av sina registreringar på NML-utbildningar (ca 80 %) medan Mittuniversitetet hade en betydligt lägre andel (ca 40 %). Mittuniversitetet hade jämförelsevis den största andelen registrerade NÄT- och DST-studenter. Lunds universitet har en jämförelsevis ung studentgrupp, medan studerande över 25 år är betydligt vanligare vid Karlstads universitet och Mittuniversitetet.[74]

Genomströmningen[75] på NÄT-utbildningar läsåret 2003 var 61 % vid Karlstads universitet och Mittuniversitetet jämfört med 41 % vid Lunds universitet. [76] I övrigt var skillnaderna små. Våra registerdata från Ladok visar på samma förhållande som redovisats tidigare, dvs. att Lunds universitet har betydligt fler avbrottare på NÄT-utbildningarna än de övriga lärosätena (tabell 3). Tabellen visar också att NML-utbildningarna hade den lägsta andelen avbrottare.

Tabell 3. Andelen godkända och avbrottare vid de tre lärosätena, i procent (%)
(Totalt inom studieform 100 %)

Lärosäte	Godkända			Avhoppare/Fortfarande Registrerade (= avbrottare)		
	NÄT	DST	NML	NÄT	DST	NML
Karlstads universitet	44	44	53	56	56	47
Lunds universitet	26	70	52	74	30	48
Mittuniversitetet	40	45	60	60	55	40

[74] Enligt Högskoleverkets NU-databas för läsåret 2003 var en tredjedel av alla registrerade studenter vid Lunds universitet 24 år eller yngre. Vid Mittuniversitetet var två av tio 24 eller yngre och vid Karlstads universitet var endast en av tio 24 år eller yngre. http://nu.hsv.se/nu/index1.html
[75] Helårsstuderande (HST)/Helårsprestation (HPR).
[76] Bilaga 1 och bilaga 2.

Vilka är avbrottarna?

Avbrottarnas (avhoppares/fullföljares) profil skiljer sig inte mycket från den totala studentpopulationen. Kvinnorna var i majoritet bland avbrottarna, i synnerhet bland DST-avbrottarna (71 %) och bland NÄT-avbrottarna (61 %), medan fördelningen mellan könen var ganska jämn bland NML-avbrottarna (tabell 4). Detta kan till stor del förklaras med att andelen kvinnor som studerar vid Nätuniversitetet och som studerar DST-utbildningar är högre.

Tabell 4. Könsfördelningen bland avbrottarna uppdelad på studieform och lärosäte, i procent (%).

Kön	Karlstads universitet			Lunds universitet			Mittuniversitetet			Totalt			
	NÄT *n=100*	DST *n=74*	NML *n=100*	NÄT *n=100*	DST *n=36*	NML *n=82*	NÄT *n=100*	DST *n=100*	NML *n=88*	NÄT *n=300*	DST *n=210*	NML *n=270*	Tot. *n=780*
Kvinna	63	77	62	64	81	53	57	64	46	61	71	54	62
Man	37	20	36	36	17	46	43	33	51	39	26	44	37
Saknas*		3	2		2	1		3	3		3	2	1
Totalt	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

*Saknade är studenter som svarat att de inte registrerat sig på den aktuella kursen. Inga bakgrundsuppgifter finns på dessa.

Avbrottarnas åldersprofiler skiljde sig inte från den totala studentpopulationens åldersprofil.[77] NML-avbrottarna var yngre än både NÄT- och i synnerhet DST-avbrottarna (tabell 5). Lunds universitet hade de yngsta avbrottarna, särskilt bland NÄT-studenterna.

Tabell 5. Åldersfördelningen bland avbrottarna, i procent (%).

Ålder	Karlstads universitet			Lunds universitet			Mittuniversitetet			Totalt			
	NÄT *n=100*	DST *n=74*	NML *n=100*	NÄT *n=100*	DST *n=36*	NML *n=82*	NÄT *n=100*	DST *n=100*	NML *n=88*	NÄT *n=300*	DST *n=210*	NML *n=270*	Tot. *n=780*
under 25	9	8	11	34	11	28	3	15	17	15	12	19	16
25-30	24	20	38	29	17	24	37	27	37	30	23	33	30
31-40	39	33	21	26	33	28	38	31	29	34	32	26	32
41-50	17	18	15	3	17	12	14	12	11	11	15	13	13
51-	11	17	11	4	14	3	8	11	1	8	14	5	8
Saknas		4	4	4	8	5		4	5	1	4	4	1
Totalt	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Främst NÄT- och DST-avbrottarna levde tillsammans med vuxen/andra vuxna och barn, vilket kan förklaras med att en större andel av dessa studenter var äldre jämfört med NML-avbrottarna (bilaga 12). Vid Lunds universitet levde betydligt färre av avbrottarna tillsammans med vuxen/andra vuxna och barn. Karlstads universitet hade däremot en stor andel avbrottare som levde samboende med vuxen/andra vuxna och barn.

Nära hälften av NÄT- och DST-avbrottarna var förvärvsarbetande då de började sin kurs (bilaga 12).[78] En betydligt större andel bland NML-avbrottarna var studerande. Lunds universitet hade den största andelen NÄT- och NML-avbrottare vars huvudsakliga sysselsättning var att studera. Totalt sett fanns en nästan lika stor andel arbetssökande inom de tre studieformerna. Karlstads universitet och Mittuniversitet hade fler som var arbetssökande, något som kan spegla de regionala arbetsmarknadsförhållandena.

[77] Mårald G. & Westerberg P. 2005, Högskoleverket 2004:30 R.

[78] I enkäten frågades inte efter om det var hel- eller deltidsstudier eller hel- eller deltidsarbete.

Avbrottarna var i stor utsträckning studievana, detta gällde i synnerhet NÄT- och DST-avbrottarna (bilaga 12). Det är få som var nybörjare. Ändå kan inte avbrottarna generellt betecknas som studievana då många kanske haft längre studieuppehåll. En student som inte har tidigare högskolepoäng behöver emellertid inte heller nödvändigtvis vara studieovan. Det finns kurser som inte ger högskolepoäng (ex. naturvetenskapligt basår). Det kan även vara så att vederbörande deltagit i kurser men inte tagit några högskolepoäng och därför skulle kunna betraktas som studievan.

Sammanfattningsvis kan sägas att avbrottarna sammantaget för de tre utbildningsformerna inte skiljer sig från den totala studentpopulationen. Uppenbara skillnader framträder däremot mellan avbrottarna när de delas upp på de tre utbildningsformerna. Åldersmässigt var NML-avbrottarna yngst och DST-avbrottarna äldst, vilket också speglas i studenternas familjeförhållanden. I synnerhet DST-avbrottarna men även NÄT-avbrottarna levde i större utsträckning tillsammans med vuxen/andra vuxna och barn. Bland dessa fanns också största andelen förvärvsarbetande och studievana studenter. En tidigare UCER-utvärdering visar att både NÄT- och DST-utbildningar har fler studenter som är äldre, samboende eller samboende med barn jämfört med NML-utbildningar. Tilläggas bör att en stor del av studenterna inom Nätuniversitetet har lika andel kvinnor och män, ålder och social bakgrund som studenter som inom NML-utbildningar. Tre av tio studenter inom Nätuniversitetet läste ht 2003 samtidigt en NML-utbildning. På DST-utbildningarna kombinerade två av tio studenter som sin utbildning med någon form av NML-utbildning.[79]

Motiv till att börja en kurs

Vilka huvudsakliga motiv hade de studenter som kom att avbryta studierna till att börja en utbildning? Avbrottarnas (avhopparnas/fullföljarnas) motiv handlar till stor del om kompetenshöjning och om fort- och vidareutbildning (tabell 6). Fler än nio av tio avbrottare inom samtliga studieformer har svarat *att höja den personliga kompetensen* var ett av motiven till att påbörja kursen. Den enda noterbara skillnaden mellan studieformerna är att NML- och DST-avbrottarna i högre grad svarat *att få kontakt och utbyta tankar med andra* har stor betydelse än i jämförelse med NÄT-avbrottarna.

Tabell 6. "*Har följande haft stor, viss eller ingen betydelse till att du började kursen?*", i procent (%)

	NÄT *n=300*			DST *n=210*			NML *n=270*		
Motiv	stor	viss	ingen	stor	viss	ingen	stor	viss	ingen
Höja den personliga kompetensen	67	25	6	64	24	8	65	22	7
På sikt kunna byta arbete	26	24	49	29	17	50	37	16	41
Klara av arbetet bättre	23	24	51	34	21	41	16	28	51
Berika fritiden	13	20	66	16	21	60	9	20	65
Få kontakt och utbyta tankar	13	28	58	25	46	26	38	37	20

[79] Mårald G. & Westerberg P. 2005.

Det var framförallt de förvärvsarbetande (65 %) som angav arbetsrelaterade skäl till att börja kursen, antingen *att på sikt kunna byta arbete* eller *att klara av arbetet bättre*.[80] Vi kan även se att *berika fritiden* är ett motiv för vissa studenter, dock är det ingen som angett enbart detta motiv. Ekonomistyrningsverket skriver i en rapport att

> … all utbildning behöver inte bara betraktas som en investering för arbetslivet. Man kan också vilja lära sig något för att få nytta av det på fritiden eller bara för att det är roligt och stimulerande utan att ha i tanke att ha ”nytta” av det för något direkt ändamål.[81]

Ett fåtal studenter har även angett andra alternativ till att börja sin kurs, dessa kan sammanfattas i tre motiv; *började läsa av rent intresse*, *behövde poängen* och *bredda sin utbildning*. Att bredda den utbildning man redan har tycks handla mycket om att bli mer konkurrenskraftig på arbetsmarknaden, vilket torde vara positivt ur ett arbetsgivarperspektiv. Några studenter menade att;

> *”Jag var nyfiken på ämnet”*
>
> *”Jag började utav eget intresse, det är en hobbyverksamhet”*
>
> *”Jag behövde bara två poäng för att bli auktoriserad revisor”*
>
> *”Jag började kursen för att konkurrera på arbetsmarknaden”*

Avbrottarnas motivbild inom de tre studieformerna stämmer väl överens med andra UCER-utvärderingar av NÄT-studenter. I en av studierna fick studenter vid åtta lärosäten och från olika ämnesområden ange tre motiv till varför de läste en NÄT-utbildning, istället för att som här gradera betydelsen av olika motiv. Det viktigaste motivet var *att höja den personliga kompetensen*. Andra motiv som *att på sikt kunna byta arbete*, *klara av arbetet bättre*, *berika fritiden* och *få kontakt och utbyta tankar*, hade en identisk rangordning (efter hur studenterna svarat) med den som presenterats ovan.[82] UCERs studie av NÄT-utbildning inom medicin/odontologi samt vård/omsorg, visar en något annan motivbild. Studenterna kunde i den studien fylla i ett motiv, det främsta, vilket visade sig vara *att på sikt kunna söka ett annat arbete*, följt av *att kunna höja sina kunskaper i ämnet*.[83] Det är svårt att veta hur pass mycket motivbilden skulle variera om samma motivalternativ presenterats för de svarande. Men ett antagande som kan göras här och som gjordes i omnämnda rapport är att motivbilden kan variera inom olika ämnesområden.[84]

Sammanfattningsvis finns en skiljelinje i motivbilden mellan de tre utbildningsformerna i den föreliggande studien, vilken är att NÄT-avbrottarna i betydligt lägre grad anser *att få*

---

[80] Nästan fyra av tio studerande har också angett arbetsrelaterade motiv till att börja sin kurs. Troligtvis har dessa svarat på frågan som om det gällde ett framtida arbete, eller så har de jämfört med ett tidigare arbete eller ett arbete som vederbörande har vid sidan av studierna.
[81] ESO Ds 2000:58 s. 31.
[82] Westerberg P. & Mårald G. 2004.
[83] Mårald G. & Westerberg P. 2004.
[84] Det finns inga signifikanta skillnader i motivbilden uppdelat på olika ämnesområden i den här undersökningen.

kontakt och utbyta tankar med andra är ett motiv. Anledningarna till detta kan vara många, en del kanske söker ett mer självständigt lärande, eller att man i första hand tänker på yrkesanknytningen, eller kanske studerar parallellt och där får ett utbyte med andra.

Avhoppare och fullföljare

Ferold-Melanders indelningar av avbrott i initiala avhopp, successiva avhopp samt en fördröjning av studierna återspeglas i hög grad i enkätstudien (tabell 7).[85] En viktig skillnad är att i denna rapport har även högskolepoängens betydelse undersökts, dvs. om det överhuvudtaget upplevs vara viktigt att ta högskolepoängen eller om det finns tendenser till att kursen avslutas när man anser sig fått de kunskaper eller annat utbyte som man eftersträvar.

För att skilja ut avhopparna från fullföljarna ställdes frågan ”*Är din ambition att fullfölja kursen?*”. En större andel av NÄT-studenterna var avhoppare (58 %) jämfört med både DST- (39 %) och NML-studenterna (38 %). Denna skillnad var framförallt tydlig vid universiteten i Lund och Karlstad (tabell 7). Det är alltså en stor andel som inte tänker fullfölja sin kurs bland NÄT-avbrottarna. Fullföljarna, de som har fullföljt eller tänker fullfölja sin kurs, var nära 60 % av NML- och DST-avbrottarna, medan andelen bland NÄT-avbrottarna var 40 %.

Tabell 7. Avbrottskategorier efter studieform, läsåret 2003/2004, i procent (%) *n = 780*

Avbrottskategorier	Karlstads Universitet			Lunds universitet			Mittuniversitetet			Totalt		
	NÄT *n=100*	DST *n=74*	NML *n=100*	NÄT *n=100*	DST *n=36*	NML *n=82*	NÄT *n=100*	DST *n=100*	NML *n=88*	NÄT *n=300*	DST *n=210*	NML *n=270*
Har avbrutit kursen ”avhoppare”	61	41	48	62	28	36	52	42	37	58	39	38
Tänker fullfölja kursen och ta poängen	34	39	33	32	47	40	39	51	51	35	46	40
Tänker fullfölja kursen utan att ta poängen	3	3	1	1		2	8	4	1	4	3	1
Har fullföljt kursen utan att ha tagit poängen	2	13	17	4	17	20	1	1	11	1	8	15
Registrerade sig aldrig										1	3	3
Vet ej		4	1	1	8	2		2		0,3	1	3
Totalt	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Avhopparnas och fullföljarnas profiler

Om vi tittar på vilka fullföljarna och avhopparna var, framträder ett par skillnader (tabell 8). Något fler kvinnor än män hade för avsikt att fullfölja sin NÄT-utbildning, medan det var fler män än kvinnor som tänkte fullfölja sin NML-utbildning. En större andel av NÄT-avhopparna levde samboende med vuxen och barn, medan NÄT-fullföljarna till större del var samboende utan barn eller ensamstående. Det var alltså något vanligare att NÄT-studenterna med familj hoppade av sin utbildning. NÄT-studenterna som studerade

[85] Fernold-Melander G. 1994.

parallellt gjorde i större utsträckning ett avhopp än ett fullföljande.[86] Vilket betyder att de ”dubbelstuderande” NÄT-studenterna i större utsträckning gjorde avhopp än de ”dubbelstuderande” DST- och NML-studenterna. Intressant är dock att det bland förvärvsarbetande NÄT-studenter fanns en större tendens till ett fullföljande än till ett avhopp.

Tabell 8. Profilen på avhoppare och fullföljare inom olika studieformer (%)

	Avhoppare			**Fullföljare**		
	NÄT *n=175*	DST *n=82*	NML *n=109*	NÄT *n=105*	DST *n=97*	NML *n=111*
Kvinna	61	75	60	65	75	49
Man	39	25	40	35	25	51
Totalt	*100*	*100*	*100*	*100*	*100*	*100*
Ensamstående	28	25	41	33	26	18
Lever tillsammans med vuxen/andra vuxna	33	32	33	47	16	28
Lever tillsammans med vuxen/andra vuxna och barn	39	43	26	20	58	54
Totalt	*100*	*100*	*100*	*100*	*100*	*100*
Förvärvsarbetande	58	60	29	66	60	31
Studerande	42	40	71	34	40	69
Totalt	*100*	*100*	*100*	*100*	*100*	*100*

Avhopparna

I rapportens inledning noterades att orsaker till avbrott går att dela in i interna (ex. kursspecifika skäl) och externa orsaker (ex. personliga skäl). Det är också viktigt att komma ihåg att orsakerna kan vara flera och samverkande. Fåhræus och Männikkös utvärdering av en distanskurs för gymnasielärare visade på en avhoppsfrekvens på 46 %. Studenterna, alla yrkesverksamma, nämnde tidsbrist och för stor arbetsbörda som de främsta orsakerna. Tid för studier måste delas med arbete och andra åtaganden. Avhopp som inträffade under kursens gång berodde ofta på att studenterna missbedömt den tid som behövdes för att genomföra kursen och att ordinarie arbete och/eller familj prioriterades framför studierna. Fåhræus och Männikkö anser att de många avhoppen inte berodde på att kursen var i distansform.[87]

> Det som är den största fördelen med distanskurser, nämligen att det möjliggör en integrering med deltagarnas verklighet, blir samtidigt ett problem genom att denna verklighet konkurrerar om tid och engagemang. Problemet bör lösas genom att kursdeltagarna ges möjlighet att utnyttja den tid kursen kräver.[88]

I studien återkommer att studenterna missbedömt den tid kursen skulle ta i anspråk, en annan tydlig aspekt är att avhoppsorsakerna främst är av extern natur. Därför är det intressant att se om dessa resultat även kommer att återspeglas bland våra avhoppare. Nedan redovisas när avhoppen sker och vilka som är orsakerna till avhopp.

[86] Det går inte att jämföra åldersgrupper eftersom gruppen under 25 år är så liten. Det samma gäller en jämförelse mellan studievana och studieovana studenter.
[87] Fåhræus E. & Männikkö S. 1997.
[88] ibid sid. 21.

När sker avhoppen?

Avhopparna i vår enkätstudie fick inledningsvis besvara frågan ”*När bestämde du dig för att avbryta kursen?”* (tabell 9). NÄT-avhopparna gjorde framförallt tidiga avbrott (59 %), dvs. inom tre veckor efter kursens början, medan DST-avhopparna framför allt gjorde sena avbrott (65 %). Bland NML-avhopparna var det nästan lika vanligt med tidiga som med sena avbrott. Sena avbrott inträffar tre veckor efter kursstart eller senare.[89] För att knyta an till ladokstatistiken, visade dessa också att sena avbrott var vanligast bland DST-studenterna.

Tabell 9. ”*När bestämde du dig för att avbryta kursen?”,* i procent (%)

	Motiv	NÄT *n=175*	DST *n=82*	NML *n=109*
Tidiga Avbrott	Började aldrig på kursen	21	17	12
	Inom tre veckor	38	18	35
Sena avbrott	Efter en fjärdedel av kursen	3	21	15
	Efter halva kursen	26	18	22
	Efter tre fjärdedelar av kursen eller längre	11	21	14
	Ej svarat	1	5	2
	Totalt	100	100	100

I regleringsbrevet avseende universitet och högskolor för år 2005 framgår att det inte ska ges någon ersättning för dem som avbrutit studierna inom tre veckor efter påbörjad kurs.[90] Enkätresultaten tyder på att det kan ha givits en felaktig ersättning till lärosätena för antalet registrerade studenter, särskilt för NÄT-studenter.

Avhoppsorsaker

De vanligaste orsakerna till avhopp var *tidsbrist*, *förvärvsarbete*, *andra studier* och *brist på motivation* (tabell 10). Majoriteten har angett flera skäl till att avbryta sin kurs, vilket bekräftar att avhopp beror på flera samverkande faktorer. *Tidsbrist* har exempelvis främst angetts i kombination med *förvärvsarbete, andra studier* och *brist på motivation*.[91] Det är ingen som enbart svarat *tidsbrist*. Även *kursens upplägg* och *familj och vänner* nämns av en del som skäl till att göra avhopp. Det är få som angett *lärare/handledare*, *kurskamrater*, *fel kursval* eller *bristande IT-support* som skäl till att avbryta den aktuella kursen.[92]

Främst för NÄT-avhopparna var *tidsbrist* en orsak till avhopp.[93] *Förvärvsarbete* är en tydlig orsak till avhopp, särskilt bland NÄT- och DST-avhopparna. Men även för NML-avhopparna har arbete blivit ett problem, trots att andelen förvärvsarbetande bland NML-

[89] När i en kurs avbrotten inträffat är i stort sett oberoende av kön, sysselsättning och civilstånd. Mellan lärosätena är skillnaden också marginell.

[90] Utbildningsdepartementet, regleringsbrev för budgetår 2005.

[91] För att enklare kunna göra en avstämning har *stor* och *viss* betydelse lagts samman.

[92] En undersökning bland vuxna studenter (över 25 år) som gick distansutbildningar (open and distance learning) i form av fort- och vidareutbildning i Australien visar på ett samband mellan tidiga avbrott och fel kursval. Orsaker till detta som lyfts fram i studien är att vuxna har svårare att komma åt fullständig information om kursinnehåll och upplägg. Utifrån de svar som vi fått in här går de inte att bekräfta att så skulle vara fallet. McGivney V. 2003.

[93] En undersökning av orsaker till avhopp bland distansstudenter (60 % av 582 studenter) vid Växjö universitet visade att tidsbrist och ändrade arbetsförhållanden var de mest signifikanta orsakerna till att göra ett avhopp. Se Reneland L. 2002

avhopparna inte var speciellt stor. Det kan emellertid tänkas att många har ett extraarbete vid sidan om studierna. NML-studenterna har i synnerhet nämnt *andra studier*. Även många NÄT-avhoppare nämnde *andra studier*. Detta är till viss del intressant eftersom NÄT-avhopparna som var ”dubbelstuderande” (42 %) var nästan lika stor som bland DST-avhopparna (40 %). Andra studier har alltså blivit ett större hinder för NÄT-studenterna.

Tabell 10. ”*Har följande haft stor eller viss betydelse till att avbryta kursen?*” i procent (%).
(*Stor* och *viss* tillsammans med *ingen* betydelse utgör 100%)

Orsaker	NÄT *n=175*			DST *n =82*			NML *n =109*		
	stor	viss	ingen	stor	viss	ingen	stor	viss	ingen
Tidsbrist	66	10	24	51	17	32	44	12	44
Förvärvsarbete	41	9	50	33	13	54	32	9	59
Andra studier	26	6	68	18	1	81	36	7	57
Brist på motivation	12	27	61	9	26	65	17	26	57
Kursens upplägg	10	14	76	17	25	58	12	23	65
Familj och vänner	11	11	78	11	12	77	6	18	76
Kursens innehåll	7	10	83	5	17	78	7	21	72
Fel kursval	5	12	83	7	5	88	7	19	74
Lärare/handledare	7	6	87	12	9	79	7	17	76
Fritidsaktiviteter	3	16	81	4	24	72	5	19	76
Den egna ekonomin	3	10	87	4	3	93	6	7	87
Bristande IT-support	3	4	93	3	4	93	-	2	98
Kurskamrater	-	1	99	1	1	98	1	5	94

Inte oväntat var *brist på studiemotivation* en orsak till avhopp. Noterbart är dock att majoriteten som angett detta skäl valt att svara *viss betydelse* hellre än *stor betydelse*. Brist på *studiemotivation* i samband med *tidsbrist* kan dels handla om att motivationen inte räcker till för att ”offra” den tid man har över för att klara sin kurs. De är framför allt de som är ensamstående (fem av tio) och samboende (fyra av tio) som uppgett *bristande motivation* som skäl. Giles belyser avhoppsproblematiken på IT-stödda distanskurser i USA.[94] Ett centralt begrepp i hennes avhandling är ”conation”, dvs den egna viljan och motivationen, hur pass målinriktad man är i sitt agerande och menar att detta blir en än mer central aspekt i nätbaserad utbildning då det krävs mer disciplin och förmåga att planera sin tid. Ett talande citat från hennes avhandling är; ”*I will is more important than IQ*”.[95] Intressant är att i vår studie nämns *brist på studiemotivation* lika ofta av NÄT-avhopparna som av DST- och NML-avhopparna. Det kan dock finnas föreställningar om att det är svårare att motivera studenter på NÄT-utbildningar.

Det finns överhuvudtaget små skillnader mellan de som har gjort tidiga avbrott och de som har gjort sena avbrott, angående orsakerna till avhopp.[96] Sena NÄT-avhoppare har angett

[94] Giles I. M. 1999. Hennes avhandling inom ämnet visar också på att avhoppen i USA hanteras som ett problem trots att kurserna i det här fallet är avgiftsbelagda och inte innebär en direkt ekonomiskt förlust. Troligtvis är det mer en fråga om anseende och att detta indirekt kan påverka ett lärosätes/institutions ekonomi.

[95] Giles I. M. 1999 s. 22

[96] Det blir en orättvis jämförelse av tidiga och sena avhoppare bland distansstudenterna eftersom grupperna är betydligt mindre. Bland de reguljära studenterna fanns inga signifikanta skillnader i orsaksprofilen mellan tidiga och sena avhoppare.

kursens upplägg i något större utsträckning. Det kan vara så att om kursupplägget inte passar eller om grupparbeten krånglar, blir detta än mer kännbart på en NÄT-kurs.

Utöver de fasta svarsalternativen fick avhopparna lämna kommentarer kring vad som haft betydelse för avbrottet. Istället för att i egentlig mening nämna andra orsaker än de som redan angivits, valde många att göra vissa förtydliganden.[97] NÄT-avhopparna kommenterade bland annat kursernas upplägg så som brist på information, dålig feedback och att grupparbeten inte fungerat så väl. Eftersom grupparbeten många gånger kan innebära en restriktion i tid (vederbörande måste anpassa sig till gruppmedlemmar och kanske andra grupper för att ge feedback på arbeten) och deltagarna har skiftande förutsättningar kan störningar (som att gruppmedlemmar hoppar av) göra att studenten väljer att avbryta sin kurs. Ungefär hälften av de NÄT-avhoppare som var yngre än 25 år har också angett att de börjat studera på heltid istället. Detta är något som bekräftar att studenterna inte försvinner från utbildningssystemet. I ett institutionellt perspektiv betecknas det trots allt som ett avhopp och medför en förlust för den kursgivande institutionen samtidigt som det innebär en vinst för någon annan.

Förutsättningar för att slutföra utbildningen

Avhopparna fick även svara på frågan ”*Finns det något som skulle få dig att fullfölja kursen?*” (tabell 11). NÄT-avhopparna (56 %) svarade i betydligt större utsträckning ja på frågan, speciellt i jämförelse med NML-avhopparna (36 %). Mycket intressant är att de kvinnliga NÄT-avhopparna i betydligt högre grad svarade ja på frågan, två av tre kvinnor jämfört med fyra av tio män svarade ja. Förhållandet var det omvända bland de NML-avhopparna, medan ingen skillnad fanns bland DST-avhopparna.[98]

Tabell 11. ”*Finns det något som skulle få dig att fullfölja kursen?*” i procent (%)

	NÄT *n = 175*	DST *n =82*	NML *n = 109*
Ja	*56*	*46*	*36*
Nej	*41*	*48*	*61*
Vet ej	*1*		
Ej svarat	*2*	*6*	*3*
Totalt	*100*	*100*	*100*

En undersökning som gjordes i USA bland NML-studenter visade att ju senare avbrottet inträffade i kursen desto större var sannolikheten att studenten skulle återvända efterföljande termin.[99] Detta är naturligtvis svårt att testa i det här fallet eftersom det kräver en vidare uppföljning. Men det går att jämföra när i kursen studenten hoppat av och hur de svarat på ovan ställda fråga. Jämförelsen visar bland annat att de som skulle kunna tänka sig att fullfölja kursen var fler bland de sena NML-avhopparna, 43 % sena avhoppare jämfört med 25 % tidiga avhoppare svarade ja. Inga stora skillnader fanns bland NÄT- respektive

[97] Det finns få noterade kommentarer från distansstudenterna respektive de studenter som läste reguljära kurser, antagligen för att dessa ”telefonintervjuer” utfördes av personal utanför UCER.
[98] Tittar man på de svarandes profil i övrigt, sysselsättning, civilstånd, ålder samt studievana, fanns inga större skillnader.
[99] McInnis C. et al. 2000.

DST-avhopparna. Naturligtvis är det ändå svårt att säga om de som kan tänka sig att fullfölja i praktiken kommer att slutföra sin kurs om omständigheterna skulle förändras.

Till dem som svarade ja ställdes även frågan om vad som skulle kunna få dem att fullfölja sin kurs. En del menade att en annan livssituation skulle få dem att fullfölja sin kurs, som ”*-när barnen växt upp, -om jag blev piggare, -om jag blir arbetslös etc”*. Många gånger innebär det att omständigheterna skulle behöva ändras ganska mycket, vilket torde vara svårt för en enskild institution att påverka. Majoriteten av studenterna hänvisade dock till de avhoppsorsaker som redan tagits upp, exempelvis att man hoppat av sin kurs på grund av tidsbrist och att mer tid skulle få dem att fullfölja sin kurs eller att kursupplägget var en orsak till att hoppa av och ett annat kursupplägg skulle betyda att studenten skulle kunna tänka sig att fullfölja kursen. Kommentarerna från NÄT-avhopparna handlar också till viss del om att kontakten med andra studenter brustit, studenten känner brist på delaktighet och vill tillhöra ett sammanhang. Andra NÄT-avhoppare uttryckte å sin sida att det var för många grupparbeten och önskade färre fysiska sammankomster.[100]

Sammanfattningsvis kan det konstateras att *tidsbrist* är den främsta avhoppsorsaken. Tidsbrist nämns emellertid inte som en isolerad orsak utan är förknippad med andra skäl. Man måste ställa sig frågan om den tid kursen tar i anspråk har felbedömts av studenterna. Förvärvsarbete är en tydlig orsak. Eventuellt kan det vara svårare att beräkna tiden för studier då man även arbetar eller studerar parallellt. Brist på studiemotivation lyfts också fram som ett skäl till avhopp.

Fullföljarna

Det har noterats att fullföljarna andelsmässigt var störst bland DST- (46 %) och NML-studenterna (40 %), jämfört med NÄT-studenterna (35 %). Nedan presenteras när fullföljandet sker eller förväntas ske, samt vad som har haft betydelse för fullföljandet.

När sker fullföljandet

På frågan ”*När tänker du fullfölja kursen?*” svarade nära hälften av samtliga fullföljare att de hade för avsikt att fullfölja sin kurs inom ett år eller längre.[101] Över en fjärdedel tänkte fullfölja sin kurs inom ett halvår (tabell 12).

Tabell 12. ”*När tänker du fullfölja kursen?*”, i procent (%)

Tidpunkt	NÄT *n=105*	DST *n=97*	NML *n=111*
Håller på att fullfölja kursen	20	18	23
Under kommande halvår	26	24	25
Inom ett år eller längre	47	40	36
Vet ej	7	18	16
Totalt	100	100	100

[100] Utifrån enkäten vet vi inte hur många av de svarande som egentligen hade grupparbeten eller fysiska träffar på sina kurser och det kan hända att svaren sett annorlunda ut om det förekommit på samtliga kurser.
[101] Noterbart är också att en tredjedel av NÄT-studenterna som formellt hade anmält ett avbrott (61 st) hade valt att fullfölja sin kurs. Samma tendens fanns dock inte bland NML- och DST-studenterna. Det är svårt att egentligen finna någon förklaring till varför det skulle vara mer vanlig bland NÄT-studenter. Ett skäl till att dessa studenter har anmält avbrottet formellt kan vara att de har möjlighet att registrera sig på kursen igen i ett senare skede.

Som framgår av tabellen är det fler NÄT-studenter som har för avsikt att fullfölja kursen inom ett år eller längre fram, vilket tyder på att studenter vid Nätuniversitetet behöver mer tid på sig att slutföra sina studier. Om de i praktiken kommer att göra de är dock en öppen fråga. Svaren var oberoende av exempelvis kön, ålder, familjeförhållanden och sysselsättning. Tilläggas bör att vi inte har några uppgifter om när studenterna som tänker fullfölja sin kurs har gjort sitt uppehåll, exempelvis om det är i inledningen av kursen, efter halva kursen, eller något annat.

Betydelsefulla faktorer för fullföljande

Det är främst *mer tid* som har betydelse för ett fullföljande (tabell 13). Detta är inte på något sätt förvånande med tanke på att *tidsbrist* var det starkaste skälet till avhopp. Det som är mest slående är att *mer tid* har större betydelse för NÄT-fullföljarna jämfört med de som studerar i andra former, i synnerhet än NML-fullföljarna. *Slutfört andra studier* är viktigt, framförallt för NML-fullföljarna. En stor andel av dessa var trots allt studerande.

Tabell 13. "*Har följande haft stor, viss eller ingen betydelse till att du fullföljer eller tänker fullfölja kursen?* i procent (%), (*Stor* och *viss* tillsammans med *ingen* betydelse utgör 100%)

Faktorer	NÄT *n = 105*			DST *n =97*			NML *n =111*		
	stor	viss	ingen	stor	viss	ingen	stor	viss	ingen
Mer tid	70	16	14	56	10	34	56	16	72
Slutfört andra studier	23	13	67	37	14	49	43	20	37
Ökad studiemotivation	23	28	49	18	31	51	20	38	42
Stöd från familj och vänner	16	17	67	20	27	53	18	30	52
Bättre ekonomiska förutsättningar	6	16	78	14	17	69	20	19	61
Stöd från arbetsgivare	13	11	76	14	12	74	8	8	84
Lärare/handledare	7	12	81	22	14	64	15	17	68
Arbetet kräver det	7	11	82	7	12	81	10	13	77
Mer IT-support	6	8	86	12	8	80	3	7	90
Kurskamrater	3	7	90	5	14	81	7	6	87

Över hälften av studenterna inom samtliga studieformer menade att *ökad studiemotivation* är av betydelse. Förutom Giles diskussion om den egna motivationens betydelse visar också Renelands studie vid Växjö universitet att den egna motivationen tillmättes störst betydelse för de studenter som hade fullföljt sin kurs.[102] Renelands studie visar att även stöd från familj och vänner samt kursens upplägg var viktiga för fullföljandet. Även våra fullföljare tillmätte *stöd från familj och vänner* betydelse, något som framförallt nämndes av NML- och DST-fullföljarna. En anledning till varför just dessa studenter angav *stöd från familj och vänner* kan vara att en större andel av fullföljarna inom dessa studieformer var samboende med barn.

Nära en tredjedel av både NML- och DST-fullföljarna menade att *lärare/handledare* hade betydelse, vilket är en betydligt större andel än bland NÄT-fullföljarna. Högskoleverkets rapport "Studentspegeln 2002" visar att lärare/handledare sällan hjälper studenter att hantera icke studierelaterade åtaganden (ex. familj, arbete).[103] Högskoleverket skriver att; "denna typ av relation mellan studenter och lärare inte förväntas", samt "detta kan i sig

[102] Giles I. M. 1999, Reneland L. 2002.
[103] Högskoleverket 2002:21 R.

göra studierna svårare för studenter från studieovana miljöer".[104] Eventuellt skulle en sådan typ av relation vara viktig för NÄT-studenterna.

B*ättre ekonomiska förutsättningar* har inte haft så stor betydelse för NÄT-fullföljarna. Bland dem som enbart läser inom Nätuniversitetet är det få som har studiestöd. För höstterminen 2003 var det 76 % som inte hade något studiestöd jämfört med 20 % av NML-studenterna. Högskoleverket poängterar också att kurserna inom Nätuniversitetet ofta är korta och i vissa fall inte berättigar till studiestöd.[105]

En liten andel studenter (ca en fjärdedel av NÄT- och DST-fullföljarna) har svarat att *stöd från arbetsgivare* har haft betydelse. Trots att många NÄT- och DST-studenter var förvärvsarbetande var det få som angett *stöd från arbetsgivare* som skäl till fullföljande. Detta kan peka på att få har fått något stöd av sin arbetsgivare överhuvudtaget. Å andra sidan är det få som har svarat att ett fullföljande krävs för arbetet.

En fråga som vi emellertid inte får svar på här är om studenterna tycker att de varit tvungna att ägna mer tid åt kursen än de räknat med. Ashbys undersökning vid Open University i Storbritannien visar att över hälften av de studenter som fullföljt sin kurs och tagit poängen ansåg att de tvingats lägga ned mer tid på sin kurs än vad de hade förväntat sig behöva göra.[106] Fåhræus och Männikkö betonar också att tidsaspekten är central och att det är viktigt att studenterna får lägga upp en realistisk tidsplan.[107]

Utöver de fasta svarsalternativen har ett mindre antal svarande nämnt andra faktorer som har betydelse för att fullfölja kursen. Några har svarat att intresset var drivkraften, eller att arbetssituationen förändrades. Det kan hända att fler skulle ha svarat ändrade arbetsförhållanden om denna faktor hade funnits med som ett fast svarsalternativ. Detta då förvärvsarbete angavs som den näst vanligaste anledningen till avhoppen. Några menade att man på grund av personliga angelägenheter tvingades till ett uppehåll men att det i ett senare skede var möjligt att fullfölja kursen.

Sammanfattningsvis kan sägas att många faktorer har betydelse för att studenterna som har för avsikt att fullfölja utbildningen också kommer att göra det. Mer tid, avklarade parallella studier och ökad motivation är några betydelsefulla omständigheter enligt studenterna. Stöd från familj, vänner och lärare har vissa studenter också nämnt som betydelsefullt.

Fullföljare som inte "tar poängen"

Av de 780 avbrottarna är det en förhållandevis liten andel (11 %) som vill fullfölja eller har fullföljt/avslutat sin kurs utan att ha tagit högskolepoängen. Av hela gruppen fullföljare utgör dessa bara 21 %. NML-fullföljarna är flest här följt av DST- och NÄT-fullföljarna.[108] Intressant är att de två vanligaste skälen till att inte ta poängen för dessa studenter var;

[104] Högskoleverket 2002:21 R. s. 33.
[105] Högskoleverket 2004:30 R.
[106] Ashby A. 2003.
[107] Fåhræus E. & Männikkö S. 1997.
[108] Observera att vi inte vet hur länge dess hade gått kursen, om det var halva, tre fjärdedelar etc. när "uppehållet" började. Gruppen studenter som har fullföljt sin kurs utan att ha tagit poängen (65 stycken) har slagits samman med gruppen som tänker fullfölja sin kurs utan att ta poängen (20 personer).

poängen har ingen betydelse meritmässigt och att man *går kursen av rent intresse* (tabell 14). Även *tidsbrist* och *har försökt men inte klarat obligatoriska uppgifter* nämndes.

Tabell 14. "*Har följande haft stor, viss eller ingen betydelse till att inte ta poängen?*", antal individer

Orsaker	NÄT *n = 15*			DST *n =23*			NML *n = 47*		
	stor	viss	ingen	stor	viss	ingen	stor	viss	ingen
Poängen har ingen betydelse meritmässigt	7	7	1	13	5	4	21	16	9
Går kursen av rent intresse	8	3	4	11	5	6	23	13	10
Tidsbrist	9	1	5	7	4	12	19	16	11
Har försökt men inte klarat obligatoriska uppgifter	1	1	13			16	11	14	21
Prioriterat andra kurser	2		13	2	1	19	7	4	35
Personliga skäl	1		14	3		17	3	5	35

Utifrån ett institutionsperspektiv betraktas de studenter som inte tar poängen som avhoppare men i ett studentperspektiv och ett livslångt lärandeperspektiv kan det argumenteras för att de är fullföljare. Denna grupp studenter kan bli större i framtiden. Att många var yrkesverksamma kan också förklara varför poängen blir mindre betydelsefulla. Men trots allt pekar resultaten på att det är viktigt för många studenter att ta högskolepoängen som ett formellt bevis på att man gått en utbildning.

Godkända i ett senare skede

Vi har tidigare sett att fullföljarna främst var DST- och NML-studenter. Men det är svårt att veta om dessa faktiskt kommer att fullfölja sina kurser. Det är en sak att säga att man gärna vill fullfölja sin kurs och en annan om man verkligen genomför kursen. Här måste man skilja på avsikt och handling. En uppföljning av registeruppgifterna från Ladok om formella avbrottare och fortfarande registrerade genomfördes vid slutet av ht 2004 (tabell 15). Uppföljningen visar att det var vanligare bland NÄT- och DST-studenterna att slutföra sin kurs i ett senare skede. Dessa resultat ska dock tolkas med viss försiktighet eftersom de baseras på ett litet material. Samtidigt stämmer det med de intentioner som NÄT-studenter redovisar i enkätstudien, dvs. att de också behöver längre tid på sig att slutföra utbildningarna.

Tabell 15. Förändringen av antalet godkända vid två avläsningar ht 2003/vt 2004 respektive ht 2004

	Karlstads universitet	Lunds universitet	Mittuniversitetet	Totalt
Studieform	Förändring %	Förändring %	Förändring %	%
NÄT	+ 19	+ 38	+ 8	+ 22
DST	+ 29	oförändrad	+ 15	+ 15
NML	+ 14	+ 12,5	+ 6	+ 12

Sammanfattning

De 780 avbrottarna skiljer sig mycket lite från den totala studentpopulationen. Fler avhoppare återfanns inom gruppen NÄT-avbrottare (58 %), jämfört med DST- (39 %) och NML-avbrottarna (38 %). Avhopp var vanligare bland de ”dubbelstuderande” NÄT-studenterna än de ”dubbelstuderande” DST- och NML-studenterna. Dessa var i stor utsträckning ensamstående eller samboende utan barn. Men det var emellertid NÄT-studenterna med familj som främst gjorde avhopp. Värt att notera är att förvärvsarbetande NÄT-studenter i större utsträckning var fullföljare.

NÄT-avhopparna gjorde främst tidiga avhopp, till skillnad från DST-avhopparna som främst gjorde sena avhopp. Bland NML-avhopparna var det lika vanligt med tidiga som sena avhopp.

Skälen till avhopp var många och skiljer sig något mellan studieformerna. Vanligast var *tidsbrist*, *förvärvsarbete*, *andra studier*, *brist på studiemotivation* och *kursens upplägg*. NÄT-avhopparna har i större utsträckning än andra nämnt *tidsbrist* som orsak till avhopp. Drygt hälften av NÄT- och DST-avhopparna nämnde *förvärvsarbete* som orsak, men även NML-avhopparna har i stor utsträckning nämnt *förvärvsarbete*, trots att de flesta av dessa var studerande. De ”dubbelstuderande” NÄT-avhopparna har samtliga nämnt *andra studier* som orsak till avhopp. *Studiemotivation* har också haft en inverkan på avhopp som är lika stor för alla tre utbildningsformerna. För NÄT-avhopparna var *kursens upplägg* i mindre utsträckning ett skäl till avhopp än för både DST- och NML-studenterna. Många avhoppare skulle kunna tänka sig att fullfölja sin kurs, framförallt många NÄT-avhoppare, under förutsättning att förhållandena ändras betydligt, som arbets- eller familjeförhållanden.

Andelen fullföljare var störst bland DST- och NML-avbrottarna. Vad som haft betydelse för fullföljarna är; *mer tid, slutfört andra studier, ökad studiemotivation och stöd från familj och vänner*. För NÄT-studenterna som hade för avsikt att fullfölja utbildningen har särskilt *mer tid* varit betydelsefullt och i betydligt högre utsträckning än för de som har tänkt fullfölja inom andra utbildningsformer. Vad som haft betydelse för denna grupp beror till stor del på om de har *slutfört andra studier*, vilket främst har betydelse för NML-studenter. *Ökad studiemotivation* är en betydande faktor för samtliga. *Stöd från familj och vänner* har nämnts främst av DST- och NML-studenterna vilket beror på att en större andel av fullföljarna inom dessa studieformer levde samboende med barn. En annan tydlig skillnad var att *bättre ekonomiska förutsättningar* främst nämnts av NML-studenterna medan det inte i alls samma utsträckning var en betydande faktor för NÄT-studenterna.

När studenterna tänker fullfölja sin kurs skiljer sig inte så mycket åt mellan utbildningsformerna, drygt en fjärdedel höll på eller tänkte fullfölja sin kurs inom ett halvår. Föresatsen att fullfölja sin kurs i ett senare skede tycks vara något vanligare bland NÄT-studenterna.

Fullföljare som inte tog poängen var vanligast bland NML-studenterna. De två vanligaste skälen till att inte ta poängen var att *poängen har ingen betydelse meritmässigt* och *går kursen av rent intresse*.

TVÅ NÄT-UTBILDNINGAR MED HÖG GENOMSTRÖMNING

I vilken miljö och under vilka förutsättningar är avhoppen då få? I detta avsnitt följer en beskrivning av två NÄT-kurser med hög genomströmning. I analysen inkluderas betydelsen av både externa och interna faktorer för hög genomströmning. I bilaga 3 beskrivs genomförandet av fallstudierna närmare och i bilaga 13 redovisas en detaljerad bild av dessa utbildningar och studenternas och lärarnas erfarenheter. I detta kapitel sammanfattas huvudresultatet.

IT-stödd distansutbildning i slöjd och i matematik

Slöjdlärarutbildningens fyra 10-poängs kurser motsvarande 40-poängs inriktningskurs campusförlagd vid Umeå universitet och Kreativ matematik för lärare i grundskolans tidigare år, 1-20 poäng vid Karlstads universitet är utbildningar som båda har hög genomströmning (tabell 16). Båda kurserna kan läsas reguljärt och som IT-stödd distansutbildning. Slöjdlärarutbildningen vid Umeå universitet har en generellt god genomströmning både på den reguljära och distansförlagda utbildningen, men den är ändå något bättre på den IT-stödda distansutbildningen, med en nära 100-procentig genomströmning.[109] Lärarna i slöjd berättar också att det på institutionen generellt inte upplevs vara något problem med avhopp.

Kreativ matematik gavs första gången vt 02. Genomströmningen på matematikutbildningen är hög och avhoppen har i genomsnitt legat på under 5 procent. Tabellen nedan visar också ett över tid ökat intag på båda utbildningarna. Lärarna i matematik anser dock att det finns ett tak för antalet studenter, därför håller de nere antalet trots ett ökande söktryck.

Tabell 16. Genomströmning på lärarutbildningen i slöjd och i matematik ht 04 – ht 05

	Kurs	Registrerade	Avhopp	Fullföljt inom kurstiden	Fullföljer kursen i ett senare skede
SLÖJD	Kurs 1, 10 p, ht 04 (skolämnet slöjd)	57	-	55	2
	Kurs 2, 10 p, vt 05 (lärandeprocesser i slöjd)	56	1	49	6
	Kurs 3, 10 p, ht 05 (slöjd, kultur och estetik)	50	-	?	?
	Kurs 1, 10 p, ht 05 (skolämnet slöjd)	60	-	?	?
MATEMATIK	1-10 p ht 04	35	2	33	vet ej
	11-20 p vt 05	33	1	32	Vet ej
	1-20 p ht 05	44	0	?	?

[109] Två 10-poängskurser har genomförts sedan starten ht 2004; Skolämnet slöjd 10 poäng och Lärandeprocesser i slöjd 10 poäng. Samtliga studenter som började ht 2004 gick vidare till kurs 2 vt 2004.

Sammanfattning

Den goda genomströmningen på slöjd- och matematikutbildningarna kan sägas falla tillbaka på tre viktiga faktorer: 1) Strukturella ramfaktorer, 2) Externa faktorer 3) Interna faktorer.

1) Genomströmningen på utbildningarna är beroende av strukturella faktorer. Det är tydligt att för många av studenterna är det ett krav och en nödvändighet att utbilda sig för att bli behöriga lärare. De omgivande strukturella faktorerna gör att det finns en stor press på att utbilda obehöriga lärare, samt att öka kvaliteten inom skolan. Därför finns ett intresse bland kommuner och skolor att upprätthålla en behörig lärarkår.[110] Det finns också få utbildningsorter som erbjuder liknade utbildningar.

2) Studenterna har starka motiv, en egen drivkraft och motivation till fullföljande. Utbildningen är ett mycket medvetet val och här finns en tydlig nyttoaspekt. Studenterna på dessa båda utbildningar kännetecknas av att ha god framförhållning och planering. De har stöd av familj, arbetsgivare och kolleger och kunskaperna kan många gånger direkt appliceras i yrket. Kunskaperna blir på så sätt användbara utan fördröjning och leder till att stärka individens yrkesidentitet.

3) Kurserna är väl upplagda och genomarbetade samt minutiöst planerade tillsammans med en tydlig pedagogisk tanke. Lärarinblandningen är stark med stödfaktorer och uppföljning. Lärarnas engagemang kan liknas vid mycket hängivna eldsjälar. Framför allt har skapandet av identitetskänsla, grupptillhörighet och trygghet varit betydelsefullt. Inslaget av fysiska träffar är framgångsrikt. En viktig aspekt är löpande och varierande examinationsuppgifter, något som också kräver kommunikation över nätet.

Utöver dessa tre viktiga aspekter kan vi även dra paralleller till tidigare resultat. På de två utbildningarna är de flesta studenter över 30 år, även tidigare kartläggningar pekar på att äldre har bättre genomströmning än yngre. Både estetiska ämnen och lärarutbildningar har visat sig allmänt ha högre genomströmning än andra ämnesområden. Att utbildningarna kan ingå i ett program är kanske också en av förklaringarna till hög genomströmning, eftersom programutbildningar generellt har högre genomströmning än fristående kurser.

Det är svårt att säga vilken styrka var och en av faktorerna har, dvs. vilken av faktorerna som har mest betydelse för fullföljande är svårt att säga. Några har förmodligen mer betydelse framför andra. Det är troligtvis mycket individuellt och personspecifikt. Resultaten pekar på att faktorerna är samverkande och att motivationen hämtas från flera håll, familj, arbetsgivare, kolleger, lärare och det valda kursupplägget etc. Tidsbrist har angetts i tidigare resultat som den främsta orsaken till avhopp bland avhopparna. Tidsbrist nämns även av de intervjuade studenterna, men trots allt genomförs kursen.

Att antalet studenter hålls nere kan ha positiv inverkan då lärarna känner att de hinner och klarar av att ”handleda” de studenter som deltar i kursen. Att små förändringar sker i antalet som påbörjar utbildningarna torde också vara mycket positivt för lärarna och institutionen.

[110] Det finns ett tryck på att skolor har behöriga lärare. Idag finns många verksamma obehöriga lärare inom skolan.

SAMMANFATTANDE ANALYS

Studien visar att problematiken kring avbrott inte är alldeles enkel. Flera faktorer har betydelse för om en student väljer att hoppa av eller att fullfölja sin utbildning. Register- och enkätstudien visar att problemet med avhopp är allra störst på NÄT-utbildningar. Fallstudien av två NÄT-utbildningar med hög genomströmning visar att en rad olika faktorer framträder som betydelsefulla men att det är svårt att värdera styrkan av varje faktor.

Avbrottarna – vilka är de?

I rapporten har avbrottarna, dvs. avhoppare och fullföljare, granskats närmare. Register-studien visar att ämnesområdena vård/omsorg, medicin/odontologi samt estetiska ämnen har den minsta andelen avbrottare och högsta andelen godkända generellt. Det var alltså vanligare med avbrott inom ämnesområdena humaniora/teologi, juridik/samhällsveten-skap, naturvetenskap och teknik. Avbrotten var också mer förekommande på NÄT-utbildningar inom alla ämnesområden. Enkätstudien visar också att NÄT-utbildningarna hade i jämförelse med DST- och NML-utbildningarna störst andel avhoppare och lägst andel fullföljare. Enligt Forsbergs studie av distansutbildningar läsåret 99/00 påverkar förutom ämnesområde även kön och ålder genomströmningen.[111] Utifrån vårt material är det inget som pekar på att ålder påverkar genomströmningen, men däremot visar enkätstudien att kvinnor i viss mån är något mer benägna att fullfölja sin utbildning.

Undersöks avhoppare och fullföljare närmare framträder några intressanta skillnader mellan utbildningsformer och studenternas förutsättningar. NÄT-studenter som har parallella studier är mer benägna att göra avhopp i jämförelse med ”dubbelstuderande” på NML- och DST-utbildningar. De ”dubbelstuderande” NÄT-studenterna som har hoppat av är främst ensamstående eller samboende utan barn. Men enkätresultaten visar också att NÄT-studenter med familj är mer benägna att hoppa av sin utbildning än ensamstående och samboende utan barn. På DST- och NML-utbildningarna var det främst de studenter med familj som fullföljde sin kurs. Fallstudien av två NÄT-utbildningar med hög genom-strömning visar dock att studenterna har kunnat genomföra sin utbildning trots att de flesta har familj.

När sker avbrott?

De avbrott som anmäls i Ladok visar på små skillnader mellan tidiga och sena avbrott. Men registerstudien visar att det var något vanligare med sena avbrott bland DST-studenterna. Allt tyder på att det är en liten del av avbrotten som anmäls av studenterna, vilket gör att bilden i Ladok inte alls är rättvisande. Studenterna står alltså kvar som ”fortfarande registrerade”. Vår enkätstudie visar att många av dessa i praktiken var tidiga avhoppare, särskilt NÄT-studenterna. Nära sex av tio NÄT-studenter hade i själva verket slutat och kan betecknas som icke registrerade tidiga avhopp. Men det gäller inte bara för NÄT-studenterna, exempelvis gjorde nära hälften av NML-studenterna som fortfarande var registrerade på utbildningen tidiga avhopp. Den ”tidiga avbrottsproblematiken” gäller främst NÄT- och NML-utbildningar. Det finns alltså stora brister i registreringen av

[111] Forsberg H-O. 2001

avhopp och ett stort utrymme till förbättringar. Incitamenten till att inte registrera tidiga avbrott kan finnas både hos lärosäten/institutioner och hos studenter. För lärosäten/institutioner kan det handla om att få så stor ersättning som möjligt för antalet registrerade studenter. För studenter som fortfarande är registrerade kan det handla om att ha kvar ersättning från Centrala studiemedelsnämnden (CSN), eller att behålla rätten till studentrabatter.

Enkätstudien visar att en mindre del av de studenter som hade för avsikt att fullfölja sin utbildning, ungefär två av tio ”fullföljare” inom samtliga utbildningsformer, höll på att slutföra sin kurs. De övriga (åtta av tio) hade ambitionen att göra det under kommande år eller senare. Om avbrottet är temporärt eller ska betraktas som permanent vet ingen i dagsläget, inte studenterna heller. Det kan tänkas att ju större tidsavståndet blir från det att uppehållet gjorts desto svårare är det att verkligen återuppta studierna. Det är inte osannolikt att många som har för avsikt att fullfölja i praktiken kommer att kunna räknas som sena avhoppare. Detta visar hur komplex frågan om studieavbrott verkligen är. Hur länge kan en student egentligen tillåtas vänta med att fullfölja sina studier?

Kirkbys studie om avhoppsorsaker bland distansstudenter i Australien, visar att mer än var fjärde student som hade avbrutit sina studier, främst på grund av familje- eller arbetsrelaterade faktorer, hade intentionen att återuppta samma studier och slutföra dessa under påföljande termin.[112] En enkätstudie av avhoppsstudenter på IT-stödda distanskurser vid Luleå tekniska universitet, visar på liknande resultat. De flesta studenter avsåg att slutföra kursen i ett senare skede.[113] Även Giles intervjuer med amerikanska studenter som hoppat av en IT-stödd distanskurs, visar på att studenternas intentioner är att så småningom fullfölja kursen.[114] Men få studier har undersökt om intentionerna uppfyllts.

Statistiken från Ladok tyder på att en större andel NÄT-studenter blir godkända i ett senare skede, dvs. de fullföljer sina studier efter det att kursen formellt är avslutad. Detta kan betyda att många NÄT-studenter tar och kanske behöver längre tid på sig för att fullfölja sin utbildning.

Orsaker till avbrott

Enkät- och fallstudien visar att orsaker till avhopp respektive skäl till att fullfölja är av både externt och internt slag. Inom forskningen av genomströmning på utbildningar används denna indelning.[115] Det ska sägas att indelningen utgår från ett lärosätesperspektiv och inte ett studentperspektiv. Externa faktorer rör sig om individens privata situation exempelvis motivation, arbete, stödstrukturer inklusive familj och arbetsgivare, medan interna faktorer exempelvis handlar om kursupplägg och lärare/handledare. Varför man väljer att hoppa av eller fullfölja sin kurs är mycket individuellt. Överhuvudtaget är det svårt att bedöma varje faktors styrka, dvs. vad som väger tyngst för ett fullföljande eller avhopp, vilket fallstudien bland slöjd- och matematikstudenterna visat. Även om orsakerna till avhopp ser ut att vara

[112] Kirkby K. 2000.
[113] Larsson P. 2004.
[114] Giles I. M. 1999.
[115] Kirkby K. 2000, Fernold-Melander G. 1994, Thorpe M. 1993. Se även Rovai A. P. 2003.

främst av externt slag, sett ur lärosätets perspektiv, är det svårt att helt särskilja dem från de interna.

Enkätstudien, som undersöker avbrott ur ett studentperspektiv, visar att de faktorer som framförallt framträder som betydelsefulla för avbrott (både avhopp och fullföljande) är tid, förvärvsarbete, andra studier, motivation, kursupplägg och stöd från familj.

Tidsbrist är den främsta orsaken till avhopp inom alla utbildningsformer och framförallt är det NÄT-studenter som anger detta skäl. Det kan vara svårt att uppskatta tidsåtgången för en kurs, men det kan också vara svårt att prioritera mellan flera olika aktiviteter. Tidsbristen kan även påverka den egna inlärningen. Sannolikt är en realistisk tidsplanering viktig. Även de studievana kan ha svårt att beräkna tidsåtgången. *Mer tid* var en betydelsefull faktor för ett fullföljande.

Förvärvsarbete var en av de viktigaste orsakerna till avhopp. Enkätstudien visar dock att de förvärvsarbetande NÄT-studenterna i viss mån var mer benägna till att fullfölja sin kurs. Trots detta faktum fanns relativt sett fler förvärvsarbetande NÄT-studenterna också bland avhopparna. För studenterna på slöjd- och matematikutbildningarna var arbetsgivarstödet mycket betydelsefullt för ett fullföljande och det var också stödet från kolleger. Bristen på arbetsgivarstöd bland dem som är yrkesverksamma och samtidigt studerar kan tänkas spela roll och bidra till att förklara avbrott. Stöd från arbetsgivare har i liten utsträckning nämnts som ett viktigt skäl till ett fullföljande vilket kan tolkas som att om ett sådant stöd funnits skulle fler ha fullföljt. Möjligt är att mångas arbetssituation förvärras efter studiestarten, men det kan även tänkas att många missbedömer tidsåtgången för studier i kombination med arbete och annat. Varför vissa arbetsgivare ger sitt stöd och andra inte har inte undersökts. Möjligtvis kan avsaknad av arbetsgivarstöd bero på att utbildningen/kursen inte har någon direkt yrkesanknytning.

Parallella *studier* är ett hinder för ett fullföljande vilket enkätstudien visar. Positivt är dock att studenterna inte har lämnat utbildningssystemet. Avbrott på en kurs kan innebära full-följande av en annan kurs.[116] Parallella studier har i högre grad blivit ett dilemma för NÄT-studenterna. En tidigare kartläggning av UCER visar att en stor del av NÄT-studenterna är sådana som också studerar en NML-utbildning.[117] Det kan därför tänkas att en stor del av de ”dubbelstuderande” NÄT-studenterna hoppat av eftersom de valt att prioritera NML-utbildningen. Enkätstudien visar att slutförda parallella studier även har betydelse för ett fullföljande av NÄT-utbildningar. Giles studie visar att flera av de studenter som hoppade av en IT-stödd distanskurs samtidigt varit registrerade på och fullföljt andra kurser. Giles menar att;

> the dropout students interviewed for this study were purposeful and deliberate in their actions. These “dropout” students were not really dropouts but rather a hybrid classification of student, persisting in one class while dropping out of another.[118]

[116] Se McInnis C. 2000 för en förklaring av begreppet ”systemperspektiv”
[117] Mårald G. & Westerberg P. 2005
[118] Giles I. M. 1999 s. 88.

I och med att många NÄT-studenter samtidigt är registrerade på annan utbildning, kan en tänkbar konsekvens bli att många väljer att fullfölja annan utbildning framför NÄT-utbildningen.[119]

Studiemotivation var en viktigare förklaring till fullföljande än till avhopp, även om studiemotivation också var en del i orsaksbilden till att förklara avhopp. Giles lyfter fram den egna motivationen som betydelsefull.[120] Motivationen torde bli än mer betydelsefull då studentens förutsättningar ändras. Vissa kan även ha svårt att arbeta helt självständigt. Studiemotivation är något som påverkar alla studiegrupper i lika hög grad. Här framträder inga skillnader mellan utbildningsformerna. Men det kan vara svårare för lärare att motivera studenter på NÄT-utbildningar och för NÄT-studenter att motivera sig själva, då de många gånger kan känna sig isolerade. Vår fallstudie visar att löpande kommunikation med studiekamrater och löpande examinationsuppgifter skapade en stödjande struktur och viktiga delmål. Där var även de fysiska sammankomsterna betydelsefulla. Svensson visar i sin avhandling att inte bara den inre motivationen utan också den studiesociala situationen har betydelse för hur studenten lyckas i sin utbildning.[121] Grupper med stark ”vi-känsla” har färre avhopp. Studenternas motivation hämtas inte bara från själva lärandet utan också de studiesociala aspekterna är av betydelse. Författaren menar att en fungerande studiegrupp är särskilt viktig för distansstudenter men också att det inte går att koppla ihop grupper som inte känner varandra hur som helst. Studien visar även att distansstudenterna har mer moget och självständigt förhållningssätt till studierna jämfört med studenter inom NML-utbildning. Fritsch har studerat avhopp på en distanskurs som vänder sig till yrkesverksamma lärare.[122] Genomströmningen var 85 % vilket anses bero på faktorer som bekräftar Svenssons resultat. Kursens design var inte olik andra kursers men gruppen studenter var tämligen homogen; alla var verksamma lärare, många kände till eller kände varandra sedan tidigare. Detta innebar att den sociala infrastrukturen mellan studenterna till stora delar var etablerad redan tidigare. Kursen var dessutom ämnad att ge en fördjupning av yrkeskunskaperna och utbildningen sågs av arbetsgivarna som fortbildning vilket medförde reducerad arbetstid. Lindbergs studie om faktorer som kan främja genomströmningen på en IT-stödd distanskurs lyfter fram att särskilt beaktande bör tas till kursens planering och till att öka studenternas känsla av gemenskap samt att uppmuntra till interaktion och kommunikation.[123] Vår fallstudie visar hur viktig interaktion och kommunikation mellan studenter är samt att de fysiska sammankomsterna fyller en betydelsefull funktion. Men det finns studier som pekar på att för äldre, yrkesverksamma, pendlande studenter är studiesocial integration av mindre betydelse för avhopp och istället sociala, externa variabler bättre kan förklara varför avhopp sker.[124]

Med utgångspunkt i enkätstudiens resultat är det svårt att säga hur stort det studiesociala behovet är eller om känslan av isolering är upphov till avhopp. Det vi kan hänvisa till är att betydligt färre NÄT-studenter har angett motivet *att få kontakt och utbyta tankar med andra* som ett motiv till att börja sin kurs. Något som kanske bekräftar att det finns en större

[119] Mårald G. & Westerberg P. 2005.
[120] Giles I. M. 1999
[121] Svensson L. 2002.
[122] Fritsch H. 2003.
[123] Lindberg R. 2003.
[124] McInnis C. et al. 2000 s. 17.

andel inom Nätuniversitetet som inte önskar att delta i ett studiesocialt sammanhang, vilket inte hindrar att andra NÄT-studenter kan ha stort behov av detta och att det för dessa är betydelsefullt för om de ska fullfölja. Att behovet är lägre för vissa från början behöver dock inte alltid betyda att det inte kan ändras eller påverkas. Studiesocialt grupptryck kanske kan skapas. Fallstudien visar dock på att kommunikationen med andra studiekamrater upplevdes som mycket viktig, vilket sammantaget tyder på att den studiesociala miljön är betydelsefull för många av NÄT-studenterna.

Brister i *kursupplägg* har angetts som bidragande orsak till en del avhopp, även om det inte hör till en av de tydligare anledningarna. Detta gäller framförallt DST-studenterna och i viss mån också NML-studenterna som angett detta skäl. En förklaring till varför kursupplägget inte har blivit ett problem i lika stor utsträckning för NÄT-studenterna beror troligtvis på att dessa hoppade av sin kurs tidigt. En annan förklaring kan vara att många NÄT-kurser faktiskt var bättre strukturerade.

Stöd från *familj och vänner* har varit viktigt för fullföljarna, dock i mindre utsträckning för NÄT-studenterna, vilka främst nämnde *mer tid* som betydelsefullt. Noterbart är att NÄT-studenterna med familj i större utsträckning gjorde avhopp än ett fullföljande. Inom de andra utbildningsformerna var det tvärtom fler fullföljare bland studenterna med familj. De studenter där familjen är viktig blir det förmodligen också viktigt med stöd från dem som har störst inverkan på det dagliga livet. Fallstudien visade emellertid på att familjestödet för NÄT-studenterna var betydelsefullt på flera olika sätt.

Studien visar på att många avhoppare, i synnerhet NÄT-studenter, kan tänka sig att fullfölja sin kurs om förutsättningarna ändras. Å andra sidan tyder många svar på att omständligheterna måste ändras ganska mycket. Det ska tilläggas att få har nämnt ett eget misslyckande som skäl till avbrott, men det kan å andra sidan vara uppgifter som är allmänt svåra att få fram.

DISKUSSION

Som studien visat var avhoppen störst bland NÄT-studenter. Avhopp innebär en ekonomisk förlust för framförallt kursgivande institutioner. Institutioner som redan idag är hårt ansträngda. Antalet NÄT-studenter ökar stadigt vilket, om utvecklingen fortsätter, innebär en ökning av avhoppen totalt sett inom högskolesektorn. Möjligtvis slutför en del avhoppande NÄT-studenter andra kurser och registreras då i den genomströmmande statistiken på NML-utbildningar. Vi har också sett att det kan förekomma en felaktig ersättning till institutioner för studenter som egentligen gjort tidiga avbrott, något som särskilt gäller för NÄT-studenter.

En viktig fråga är om det verkligen går att behålla fler studenter i olika delar av systemet och vad en rimlig genomströmning är? Att försöka bemästra avhopp borde vara en minst lika prioriterad fråga som att rekrytera studenter, att i lika stor utsträckning lägga resurser på att behålla studenter, särskilt de som tillhör de så kallade nya studerandegrupperna och särskilt NÄT-studenter eftersom dessa gör flest avhopp idag. Det är också viktigt att studenterna informeras om att de ska anmäla ett avbrott om de ämnar göra ett sådant.

Hur kan avhoppen minskas? En rad åtgärder torde krävas; i förebyggande syfte, under pågående kurs och när kursen avslutats. En åtgärd för att minska avhoppen är att inte tillåta studenter att läsa flera kurser parallellt. Särskild uppmärksamhet bör också ges till studenter med familj. Tydlig information och hjälp med att lägga upp realistiska tidsplaner, kan vara andra åtgärder som minskar avhoppen. Att vara tydlig med vad en kurs kräver är också något som är viktigt. Andra åtgärder kan vara stöd och motivationshöjande åtgärder under kursens gång samt en uppföljning av studenterna efter kursens slut. Genom att kontakta studenter som inte har fullföljt kursen och fråga om de vill fullfölja kursen och upplysa om att detta är möjligt och vem studenten kan vända sig till kan fungera som en sporre och en hjälp.

Sammantaget finns utrymme till förbättringar;

- Avbrottsregistreringen behöver ses över
- Förstärka rutiner för att fånga upp främst tidiga men också sena avbrott
- Tydlig information/kursupplägg bör erbjudas
- Ge studenter stöd i tidsplanering och att sätta upp delmål
- Se över motivationsstimulerande faktorer, t.ex. stöd för kommunikation mellan studenter
- Särskilt stödja NÄT-studenter med familj

Det finns aspekter som är viktiga som inte besvaras av den här studien men som kräver vidare forskning. Bland annat vet vi att studenter med familj och framför allt ”dubbelstuderande” inom Nätuniversitetet gör avhopp men vi vet inte säkert vilken utbildning de samtidigt läser. Troligtvis är de samtidigt NML-studerande. Vi vet inte heller om avhoppen är permanenta, eller om fullföljarna verkligen kommer att slutföra sina NÄT-utbildningar. Vilka åtgärder som vidtagits och hur avbrott, särskilt tidiga avbrott, hanteras av lärare/institutioner är också centrala frågor som inte undersökts här, men som bör studeras närmare.

REFERENSER

Almqvist L. & Westerberg P. (2005) *"Studenters upplevelser av distansutbildning inom Nätuniversitetet – en fördjupad studie med fokusgrupper på Internet"*. UCER/Centrum för utvärderingsforskning, Umeå http://www.ucer.umu.se/PDF/arbetsrapporter/Natunivarbetsrapporter/NatunivLisa0509.pdf

Andersson E. & Grysell T. (2002) "*Nöjd, klar och duktig. Studenter på fem utbildningar om studieframgång"*. Akademisk avhandling, Pedagogiska institutionen, Umeå universitet

Ashby A. (2003) "*Monitoring student progress and retention in the Open University – definition, measurement, interpretation and action"*. Paper presented at Open University seminar Student retention in open and distance learning, Madingley Hall, Cambridge 27-28 May http://kn.open.ac.uk/public/index.cfm?wpid=1885

Barefoot B. (2003) "*Higher Education´s Revolving Door: Confronting the Problem of Student Dropout in US Colleges and Universities*". Paper presented at Open University seminar Student retention in open and distance learning, Madingley Hall, Cambridge 27-28 May http://kn.open.ac.uk/public/index.cfm?wpid=1886

Bonin S. (2004) "*Working-class student drop-out trends in Canada: The Universite du Quebec Case*". Universite du Quebec, Canada http://www.staffs.ac.uk/institutes/access/docs/28604Canada.doc

Borg K., Rehn K-G. & Sandström I. (2005) "Ny nätdistribuerad slöjdutbildning". Dokument från *Universitetspedagogiska konferensen vid Umeå universitet 2005*. Institutionen för estetiska ämnen, Umeå universitet

Brandell L. (1998) "Nittiotalets studenter. Bakgrund och studiemönster". StudS *Arbetsrapport nr 2, Högskoleverket*. Stockholm

Brunsden V., Davies M., Shevlin M. & Bracken M. (2000) "Why do HE Students Drop Out? A test of Tinto´s model". *Journal of Further and Higher Education, Vol 24, No. 3, 2000*

Draper S.W. (2003) *"Tinto´s model of student retention"* Department of Psychology University of Glasgowhttp://www.psy.gla.ac.uk/~steve/localed/tinto.html (besökt 2004-08-11)

ESO, Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi 2000:58 "*Utbildningens omvägar – En ESO-rapport om kvalitet och effektivitet i svensk utbildning*".

Fernold-Melander G. (1994) "*Distansutbildning i utveckling. Socialt studerandestöd i distansutbildning. Användning av distansöverbryggande medier som ett sätt för att öka genomströmningen av studerande?*", Institutionen för Informatik. Umeå universitet

Forsberg H-O. (2001) "*Distansutbildning 1999/2000. En studie baserad på statistiska Uppgifter*". Univex, Umeå universitet, Distum-rapport

Fritsch H. (2003) "*Impact of Organisational aspects on Drop-out in e-learning and Distance Education – Report of Experiences*". EDEN Research Workshop Papers. FernUniversität in Hagen, Germany http://www.change.co.nz/docs/eden/Fritsch.pdf

Fåhræus E. & Männikkö S. (1997) "*Slutrapport. Väv ihop skolan med världen*". Distansutbildningsprojekt för gymnasielärare i pedagogisk användning av Internet. Institutionen för Data- och systemvetenskap, Stockholms universitet/KTH. Finansierat av Distansutbildningskommitten (DUKOM) http://www.dsv.su.se/%7Eevafaahr/itped_utvardering.html

Giles I. M. (1999) ”*An Examination of Persistence and Dropout in the Online Computer-Conferenced Classroom*”. Doctoral Dissertation. Virginia polytechnic Institute and State University, Northern Virginia Center, USA

Hara N. & Kling R. (2000) ”Student' distress with a Web based Distance Education Course: an ethnographic study of Participants' Experiences”. *CSI-working paper Wp 00-01-B1* Spring 2000

Heagney M. (2004) “*Dropping out in Australia: Young students from low socio-economic backgrounds and non-completion*”. Monash University, Australia. International Colloquium at Staffordshire University, Stoke-on-Trent, UK http://www.staffs.ac.uk/institutes/access/docs/28604Aust.doc

Hedestig U. (1993) ”*Distansutbildning i utveckling. Mot en individanpassad distanskurs. Erfarenheter kring utnyttjandet av distansöverbryggande medier*”. Distansuniversitetet rapport 4, Umeå universitet

Högskoleverket (2004)”*Uppföljning av Sveriges nätuniversitet. Tillgänglighet, rekrytering och extra ersättning*”. Rapportserie 2004:30 R. http://www.hsv.se/sv/CollectionServlet?view=0&page_id=2492&expand_tree=635

Högskoleverket (2004) ”*Universitet och högskolor – Högskoleverkets årsrapport 2004. Grundutbildning*”. Högskoleverkets rapportserie 2004:16. Stockholm. http://www.hsv.se/sv/CollectionServlet?view=0&page_id=2311&expand_tree=69

Högskoleverket (2003) ”*Universitet och högskolor, genomströmning och resultat i högskolans grundutbildning t.o.m. 2001/02*”. UF – Utbildning och forskning 20, Sveriges officiella statistik, Statistiska meddelanden SCB http://www.scb.se/templates/publdb/publikation____2725.asp&plopnr=1336

Högskoleverket (2002) “Studentspegeln 2002”. Högskoleverkets rapportserie 2002:21 R Stockholm http://web2.hsv.se/publikationer/rapporter/2002/0221R.pdf

Kirkby K. (2000) ”*I am still studying, I just have not finished. Research into the reasons for student non-completion at OTEN-DE*”. Open Training and Education Network – Distance Education (OTEN-DE). Australia http://www.avetra.org.au/abstracts_and_papers_2000/kk_full.pdf

Larsson P. (2004) ”*På distans II. En undersökning av nätbaserad distansutbildning*”. Examensarbete. Institutionen för Industriell ekonomi och samhällsvetenskap, Avdelningen för Systemvetenskap. Luleå universitet

Lindberg R. (2003) ”*Faktorer som kan öka genomströmningen i en Internetbaserad distanskurs ur ett lärarperspektiv. Exemplifierat med ”Neurofysiologi” 10p i plattformen LUVIT*” Examensarbete, Kognitionsvetenskapliga programmet. Umeå universitet

McGiveny V. (2003) “*Understanding persistence in adult learning*”. Paper presented at Open University seminar Student retention in open and distance learning, Madingley Hall, Cambridge 27-28 May http://kn.open.ac.uk/public/index.cfm?wpid=1887

McInnis C., Hartley R., Polesel J. & Teese R. (2000) “*Non-completion in Vocational Education and Training and Higher Education”.* REB REPORT 4/00, Research and Evaluation Branch. Centre for the Study of Higher Education, The University of Melbourne, Australia http://www.dest.gov.au/research/docs/final.pdf

Myndigheten för Sveriges nätuniversitet (2004) “Verksamhetsberättelse 2003”. Härnösand

Mårald G. och Westerberg P. (2005) ”*Vilka var de? Nätuniversitetets studenter ht 2003*”. UCER/Centrum för utvärderingsforskning, Umeå http://www.ucer.umu.se/Publikationer/rapporter/NatunivGM3feb05.html

Mårald G. och Westerberg P. (2004) ”*IT-stödd distansutbildning inom medicin och vård, höstterminen 2003 – ur ett studentperspektiv*”. UCER/Centrum för utvärderingsforskning, Umeå http://www.ucer.umu.se/Publikationer/rapporter/NatunivGM2.htm

Prop. 2005/06:1 *Budgetpropositionen för år 2006*

Prop. 2001/02:15 *Den öppna högskolan*

Reneland L. (2002) ”*Learning at a distance. How to prevent dropouts”* Institutionen för Pedagogik Växjö universitet

Rovai A. P. & Jordan H. M. (2004) “Blended Learning and Sense of Community: A Comparative Analysis with Traditional and Fully Online Graduate Courses”. *International Review of Research in Open and Distance Learning ISSN 1492-3831*

Rovai A. P. (2003) “In search of higher persistence rates in distance education online programs” *The Internet and Higher Education* 6 1-16. Elisevier Science, Regent University, Virginia, USA

Simpson O. (2004) “The impact on retention of interventions to support distance learning students” *Open Learning* Vol 19 no 1 February 2004

Simpson O. (2003) “*Student retention in online, open and distance learning*”. Clays Ltd, St Ives plc, Great Britain

Svensson L. (2002) ”*Communities of distance education*”. Department of Informatics, Göteborg University

Sveriges Förenade Studentkårer (2002) “*Livslångt lärande – handelsvara eller rättighet? SFS tycker till om livslångt lärande*”. Dnr: U203-4/0102 http://www.sfs.se/arkiv/arkivpdf/livslangt/0102/U203-1_0102livslangtlarande.pdf

Säljö R. (2000) ”*Lärandet i praktiken. I ett sociokulturellt perspektiv*”. Stockholm, Prisma

Thorpe M. (1993) “*Evaluating open and distance learning*”. Harlow, Longman

Tinto V. (1975) ”Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research”*Review of Educational Research,* 45(1), 89-125

Utbildningsdepartementet 2004. Regleringsbrev för budgetåret 2005 avseende Gemensamma bestämmelser för universitet och högskolor m.m. http://webapp.esv.se/statsliggaren/document.asp?regleringsbrevId=7465&visningTyp=1

Westerberg P. och Mårald G. (2004) ”*Nätuniversitetet och IT-stödd distansutbildning. Attityder och erfarenheter hos prefekter, kursansvariga och studenter*”. UCER/Centrum för utvärderingsforskning Umeå http://www.ucer.umu.se/Publikationer/rapporter/NatunivPW.htm

Widén-Wulff G. (2003) “Virtuella distansstudier: en pedagogisk, praktisk och teknisk utmaning”. *Tidskrift för dokumentation* 4 115-122

Woodley A. (2003) ”*Conceptualising student drop-out in higher education*”. Paper presented at Open University seminar Student retention in open and distance learning, Madingley Hall, Cambridge 27-28 May http://kn.open.ac.uk/public/index.cfm?wpid=1882

Östlund B. (2005) ”Stress, disruption and community – Adult learners’ experiences of obstacles and opportunities in distance education”. *European Journal of Open, Distance and E-Learning. 14-06-2005*

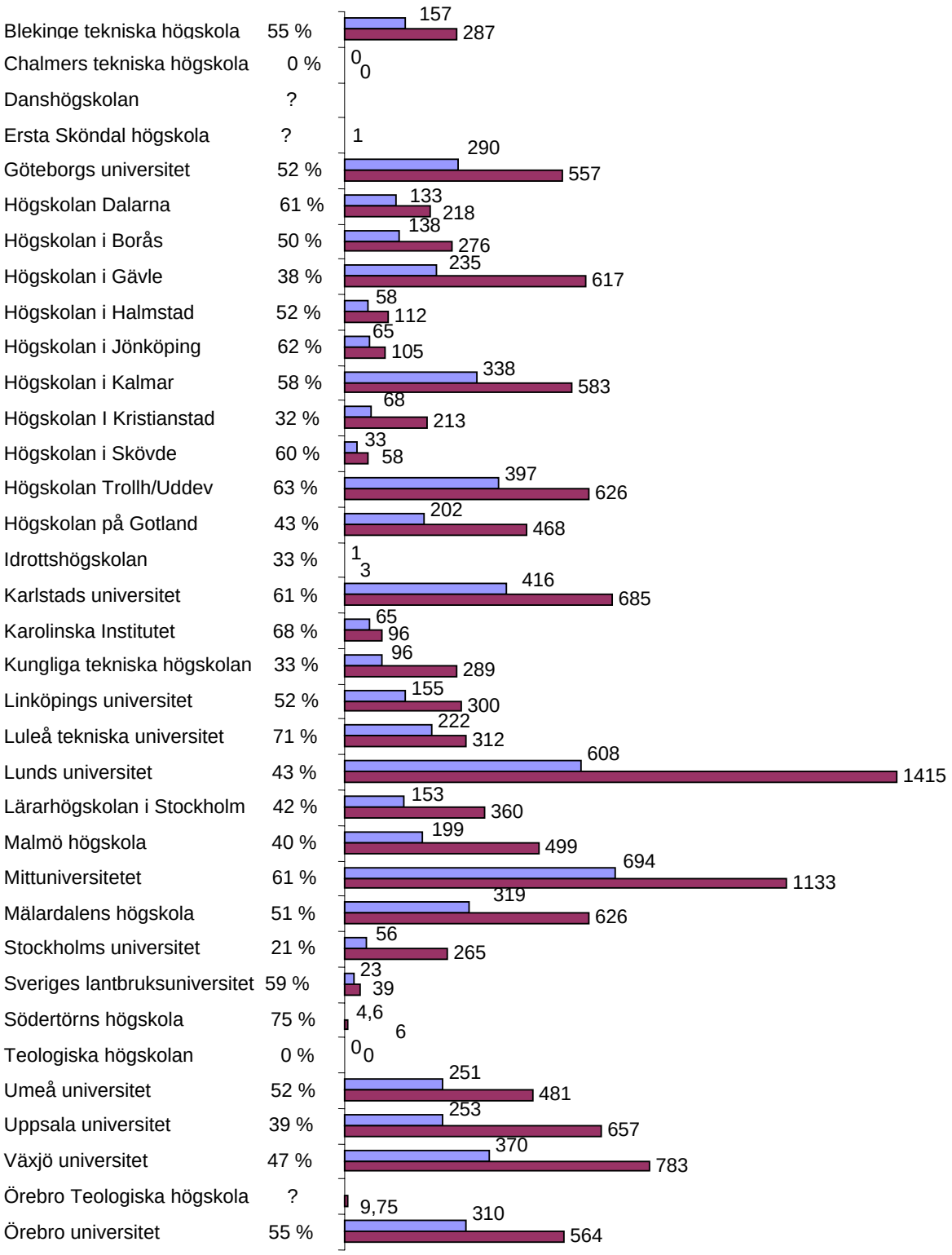
Intervjuer

Lärare
Karl-Gunnar Rehn, Trä- och metallslöjd, Umeå universitet, 05-08-26
Ingrid Sandström, Textilslöjd, Umeå universitet, 05-08-26
Jan Ekelöf, Matematik/matematikdidaktik, Karlstads universitet, 05-09-21
Kristina Wallin, Matematik/matematikdidaktik, Karlstads universitet, 05-09-21

Studenter
Kvinna, studerande vid Karlstad universitet, 05-09-19
Man, studerande vid Karlstad universitet, 05-09-22
Kvinna, studerande vid Karlstad universitet, 05-09-28
Kvinna, studerande vid Umeå universitet, 05-09-23
Kvinna, studerande vid Umeå universitet, 05-09-23
Man, studerande vid Umeå universitet, 05-09-28

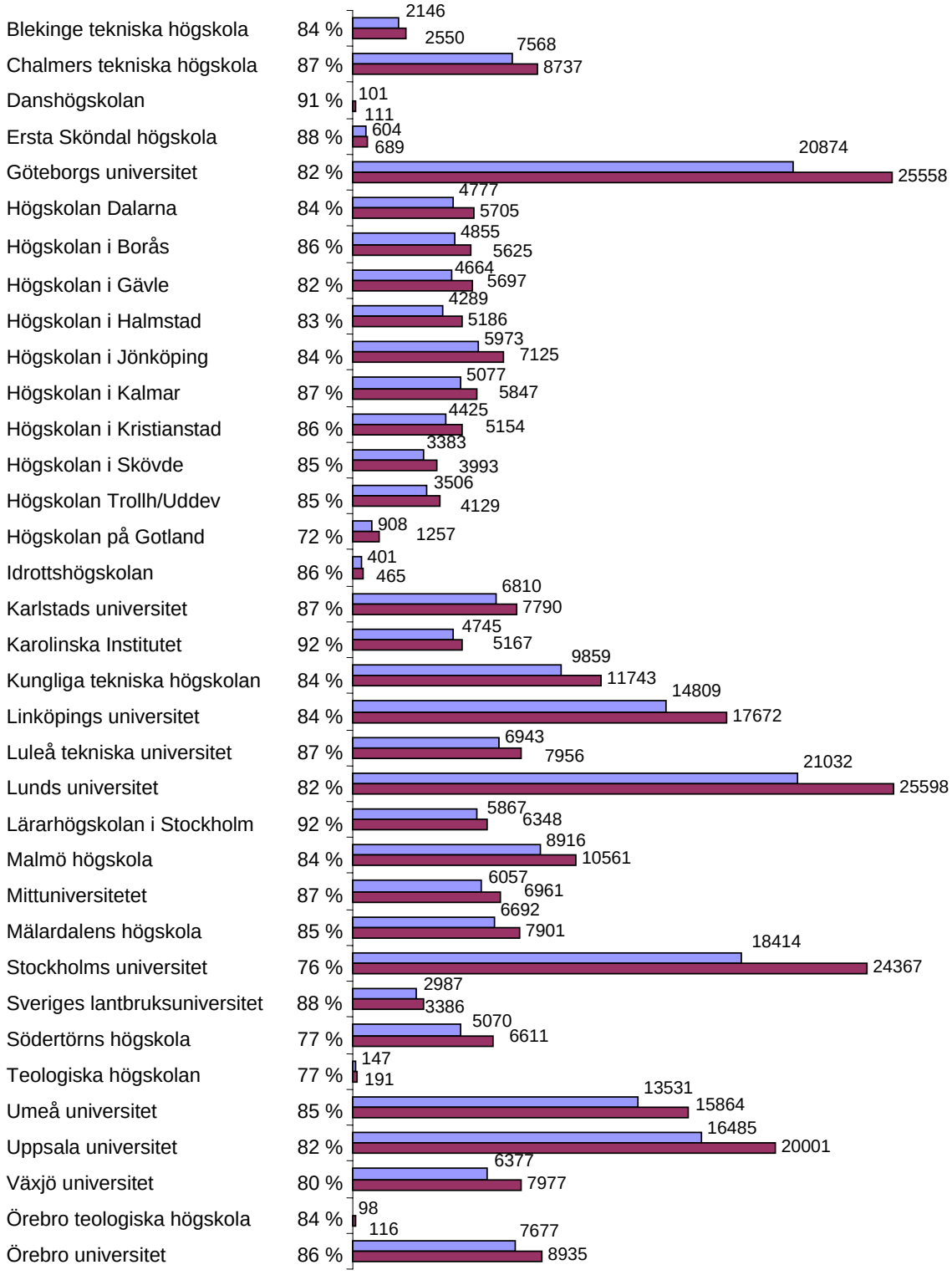
BILAGOR
Bilaga 1: Genomströmning läsåret 2003/2004 på nätuniversitetskurser

Den ljusare stapeln visar helårsprestationer (HPR) och den mörkare stapeln visar helårsstudieplatser (HST) per lärosäte. Genomströmningen (anges i %) är HPR/HST.
Källa: Nätuniversitetets verksamhetsberättelse 2003



Bilaga 2: Genomströmning läsåret 2003/2004 på reguljära kurser och distanskurser (exklusive nätuniversitetskurser)

Den ljusare stapeln visar helårsprestationer (HPR) och den mörkare stapeln visar helårsstudieplatser (HST) per lärosäte. Genomströmningen (anges i %) är HPR/HST.
Källa; Högskoleverkets statitstik från NU-databasen http://nu.hsv.se/nu/index1.html



Bilaga 3: Delstudiernas genomförande

Här presenteras genomförandet av de tre delstudierna; registerstudien, enkätstudien samt fallstudien. Studien inkluderar inte kursspecifik karaktäristika, exempelvis om en kurs är förlagd till lärcentra, dess studietakt, hur många fysiska träffar den har eller vilken teknik eller pedagogik som används. Via enkätstudien och fallstudien har dock kursspecifika problem noterats.

Registerstudie

Syftet med registerstudien är att genom att presentera aggregerade data ge en översiktlig bild av avhopp på NÄT-utbildningar i jämförelse med NML- och DST-utbildningar. I rapporten används förkortningarna NML för reguljär utbildning, om sådana kurser som bedrivs på campus, DST för distansutbildning/traditionell distansutbildning, vilka är kurser som inte ingår i Nätuniversitetet, samt NÄT för nätuniversitetsutbildning, vilka är de kurser som ryms inom Nätuniversitetets kursutbud. Förkortningarna förekommer i Ladokdata-basen. Uppdelningen i traditionell distansutbildning och nätuniversitetsutbildning utgår från den registrering som gjorts vid Myndigheten för Sveriges nätuniversitet.

Efter diskussioner mellan Ladokgruppens personal och personal vid UCER, fastställdes vilka data som skulle beställas från de 31 lärosäten[125] som ingår i både Nätuniversitetet och Ladok. Ladokgruppen konsulterades även vid utformningen av beställningsbrevet[126] till lärosätena innehållande en specifikation av de uppgifter som skulle samlas in. Ladok-enheten[127] utarbetade SQL-satser[128] för att minimera förekomsten av slumpmässiga fel och öka reliabiliteten. Vid varje lärosäte kan uttagen av data ske på olika sätt och det finns även olika rutiner för detta, därför är det också mycket troligt att utan färdiga SQL-satser skulle tillförlitligheten hos datauttagen ha blivit låg. SQL-satserna testkördes och stickprov utfördes av Ladokgruppen i Umeå i samarbete med Ladokenheten och UCER för att kontrollera siffrornas rimlighet. Stickproven påvisade några fel som efter ytterligare justeringar och tester var möjliga att åtgärda. SQL-satserna tillsammans med beställnings-brevet skickades via e-post ut till ladokansvariga eller handläggare vid de aktuella lärosätena under hösten 2004.

Uppgifter inhämtades om studenter på fristående kurser som startade höstterminen 2003 eller vårterminen 2004 och avslutades senast vårterminen 2004. Förfarandet innebar att studenter på program och kurser som sträcker sig längre än den efterfrågade tidsperioden inte ingår i studien, vilket innebär att utbildningar om 40 högskolepoäng eller mer inte finns med. Kurser med individuell studietakt inkluderas inte, utan bara kurser med de vanligaste studietakterna (ex. 25 %, 30 %, 50 %, 75 %). Uppgifterna inkluderar totala antalet kombinationer av studenter och kurser, dvs. antalet avbrott per kurs är intressant och inte

[125] Data erhölls från följande hsk/univ: HiG, UmU, MH, UU, VXU, LU, GU, HDa, SU, HTU, HS, KAU, SLU, ÖU, LTU, HG, KI, HH, SH, IH, MAH, HKr, BTH, HB, KTH, HJ, MdH, LHS, HK, Ersta. Danshögskolan, Teologiska högskolan i Stockholm och Teologiska högskolan i Örebro som ingår i Nätuniversitetet,ingår ej i Ladok, Chalmers tekniska högskola ingick inte i Nätuniversitetet under den efterfrågade tidsperioden. Linköpings universitet medverkar ej.
[126] Bilaga 4.
[127] http://www.umu.se/ladokenheten/
[128] SQL (Structured Query Language) är ett standardiserat språk för frågeställning och hantering av data i databaser.

det unika antalet studenter (unik student = en student förekommer en gång). Om en student har hoppat av tre kurser inom den efterfrågade perioden räknas det som tre avbrott. Terminstiderna är inte märkta i uttagen så därför blir jämförelser mellan terminerna ej genomförbara. Tabell 1 visar vilka uppgifter som samlades in från de berörda lärosätena.[129] Ytterliggare några uppgifter begärdes in från de tre lärosäten som ingår i fallstudien. Syftet med detta var att kontrollera hur stor andel av studenterna som slutförde sin kurs i ett senare skede, dvs. minst en termin efter det att kursen avslutats.

Tabell 1. Insamlade uppgifter om kurser ht 03/vt 04

Data	Avläsning	Antal lärosäten
• Totala antalet registreringar	Efter vt 04	30
• Totala antalet tidiga avbrott	Efter vt 04	30
• Totala antalet sena avbrott	Efter vt 04	30
• Totala antalet godkända	Efter vt 04	30
• Totala antalet studenter som fortfarande var registrerade efter kurstidens slut	Efter vt 04	30
• Totala antalet sena avbrott	Efter ht 04	3
• Totala antalet godkända	Efter ht 04	3

Uppgifterna är strukturerade efter undervisningsform, kurstyp och ämne. Undervisningsformen visar om kursen går med normal eller fördröjd studietakt. I Ladok är kurserna indelade i ämnen, så som AEA (arkeologi). För att kunna analysera materialet på ett översiktligt sätt inordnades ämnena efter SCBs åtta ämnesområden.[130] I förfarandet har ett fåtal ämnen fallit bort då dessa inte finns med i SCBs ämnesöversikt. Bortfallet är emellertid mycket litet, totalt har 5 424 registrerade studenter, vilket motsvarar 1 % av det totala antalet registreringar, tagits bort. Ett litet bortfall har också skett då vissa märkningar faller utanför indelningen i NML-, DST- eller NÄT-utbildning.

Ett litet antal sommarkurser från år 2003 fanns med i uttagen. Även ett antal påbyggnadskurser, exempelvis kurser med poängen 21-40 som sträcker sig längre än vårterminen 2004, har kommit med. Detta kan ha att göra med på vilket sätt varje lärosäte gjort uttagen från Ladok, dvs. vilka terminstider som angivits i villkorssatserna för uttagen. I vissa fall kan gruppen fortfarande registrerade därför innehålla individer som gick kurser som ännu inte var avslutade. Uppskattningsvis är dessa kurser få i förhållande till det totala antalet vid varje lärosäte.

Det bör noteras att de uppgifterna om tidiga och sena avbrott som registreras i Ladok innehåller brister i täckning och relevans. Många gånger meddelar inte studenterna avbrott.

[129] Uppgifter om antalet antagna studenter samlades också in men med tanke på att dessa siffror innehåller stor osäkerhet och var svårare att kontrollera ingår dessa uppgifter inte i rapporten.
[130] Vi har utgått från SCB:s ämnesdefinitioner och indelningar. Åtta ämnesområden används; humaniora och teologi, juridik och samhällsvetenskap, naturvetenskap, teknik, medicin och odontologi, vård och omsorg, konstnärligt område och övrigt område.

I Ladok står det; ”för att ett avbrott ska kunna göras måste studenten muntligt eller skriftligt ha meddelat detta. Institutionen bekräftar avbrott i Ladok med olika rutiner beroende på tiden från kursstart”. Eftersom det är upp till studenten att meddela avbrottet samt institutionens uppgift att notera avbrottet kan man anta att många avbrott aldrig registreras.

Ett problem med att samla in uppgifter om avbrott är att en student trots avbrott på en kurs kan vara registrerad och delta i en annan kurs, vilket i ett systemperspektiv inte innebär ett avhopp. I ett institutionsperspektiv kan samma avbrott emellertid uppfattas som ett avhopp om studenten istället väljer att fullfölja en kurs vid en annan institution eller ett annat lärosäte. En student kan med andra ord vara en avhoppare på en kurs på samma gång som han/hon slutför en annan kurs framgångsrikt.

Enkätstudie

Vid tre lärosäten; Karlstads universitet, Lunds universitet och Mittuniversitetet, kontaktades studenter som hade gjort tidiga avbrott, sena avbrott eller fortfarande var registrerad på utbildningar (NÄT, DST och NML) läsåret 2003/2004. De tre lärosätena har tillsammans en stor andel NÄT-utbildning.

För att få fram vilka individer som skulle kontaktas gjordes först uttag av individdata i Ladok baserat på samma SQL-satser som använts för registerstudien men med några tillägg. Med uttaget följde uppgifter om individens namn, adress, telefonnummer, den utbildning som individen avbrutit eller fortfarande var registrerad på samt i vilket ämne kursen ingick. Därefter gjordes ett slumpmässigt urval av personer som skulle kontaktas. Telefonintervjuerna (som mestadels genomfördes kvällstid) och registreringen av svaren i SPSS utfördes dels av personal vid UCER och dels av Infoscandic AB i Umeå.[131]

Målet var att få in 300 svar, fördelat på NÄT, DST och NML, från vardera av de tre lärosätena. Sammanlagt gjordes försök att via telefon komma i kontakt med 1 664 studenter, 297 av dessa var godkända eller kursen pågick fortfarande. Dessa studenter har tagits bort eftersom de inte ingår i det korrekta urvalet. Av de 1 367 som återstod svarade 780 studenter på enkäten, vilket motsvarar en svarsfrekvens på 57 %. På grund av svårigheter med att nå studenterna och att antalet DST-studenter vid Lunds universitet läsåret 2003/2004 var färre än 100 har vi inte fått in full representation inom de olika studieformerna (tabell 2).

[131] Infoscandic är ett företag som bland annat arbetar med enkätutskick och datainsamling.

Tabell 2. Antal uppringda och svarande.

	Karlstads universitet			Lunds universitet			Mittuniversitetet			Totalt		
	NÄT	DST	NML	NÄT	DST	NML	NÄT	DST	NML	NÄT	DST	NML
Antal uppringda	**166**	**127**	**163**	**175**	**71**	**163**	**178**	**171**	**157**	**515**	**369**	**483**
Svarande	**100**	**74**	**100**	**100**	**36**	**82**	**100**	**100**	**88**	**300**	**210**	**270**
Svarade aldrig trots flera uppringningar	38	37	41	38	30	46	50	44	53	126	111	140
Fel nummer, hemligt nummer, hänvisning saknas	13	12	13	20	4	22	22	17	13	55	33	48
Bortrest, semester, studier utomlands	7	2	3	10	1	9	3	1	1	20	4	13
Ville ej besvara enkäten	8	3	7	7	1	4	3	9	3	18	13	14
Svarsfrekvens (%)	**60**	**58**	**61**	**57**	**51**	**50**	**56**	**59**	**56**	**58**	**57**	**56**

Anm. Svarsfrekvensen är beräknade på andelen svarande av uppringda

Tabell 2 visar att bortfallet delvis beror på att adressuppgifterna i Ladok många gånger är inaktuella. Studenten kan ha flyttat, ändrat efternamn, adress, telefonnummer och/eller e-postadress. Många har heller inte gått att nå trots flera uppringningar. Några studenter var bortresta eller läste utomlands vid tidpunkten. Endast ett fåtal ville inte besvara enkäten. Ett antal studenter var godkända på kursen, vilket kan förklaras med att de slutfört kursen efter kurstidens slut eller att poäng registrerats av institutionen först en tid efter kurstidens slut. Om de som inte kunnat nås eller ej velat medverka skiljer sig från dem som medverkat har inte undersökts. Men det finns inget som pekar på att de 780 studenterna som svarat inte är representativa för grupperna tidiga och sena avbrott samt fortfarande registrerade. Vi utgår därför från att urvalet är representativt för hela populationen. Om gruppen studenter som ej kunnat nås, varit godkända på sin kurs eller vars kurs fortgår, räknas bort skulle svarsfrekvensen ha blivit mycket hög, närmare 95 %.

Enkäten[132] innehöll frågor med fasta svarsalternativ på nominalskalenivå och ordinalskalenivå där studenten kunde ta ställning genom att ange *stor*, *viss* eller *ingen* betydelse. Det var viktigt att frågorna var få och välformulerade och tydligt kunde uppfattas av den som skulle svara, samt att svaren kunde registreras och granskas på ett effektivt sätt. Några intervjuer genomfördes för att se hur lång intervjutiden blev och hur frågorna fungerade varefter enkäten reviderades.

Frågorna i enkäten (bilaga 5) behandlar; motiv till att börja en kurs, när avbrott skett och orsaker till avbrottet eller om ambitionen är att fullfölja kursen och vad som har betydelse för att kunna fullfölja. Frågornas svarsalternativ har i viss mån hämtats från tidigare studier om avhopp. Etnisk tillhörighet har använts som variabel i andra studier men har utelämnats i denna studie.[133] Studier har visat att socioekonomisk bakgrund kan ha betydelse för avbrott bland studenter upp till 25 år, men eftersom NÄT-utbildning oftast har äldre studenter har variabeln utelämnats i den här studien.[134]

[132] Bilaga 5.
[133] Exempelvis Giles I. M. 1999 se s. 28, s. 32, Heagney M. 2004.
[134] Exempelvis Heagney M. 2004, Bonin S. 2004.

Fallstudie

Två kurser med hög genomströmning inom Nätuniversitetet valdes ut; Slöjdlärarutbildningen 1-40 poäng vid Umeå universitet och Kreativ matematik för lärare i grundskolans tidigare år 1-20 poäng vid Karlstads universitet. Intervjuer genomfördes med två huvudlärare (en man och en kvinna) på respektive kurs och telefonintervjuer genomfördes med tre godkända studenter på vardera kursen, sammanlagt genomfördes alltså 10 intervjuer. Se bilagorna 6 och 7 för intervjufrågor till studenterna och lärarna. Lärarintervjuerna pågick en och en halv till drygt två timmar medan studentintervjuerna pågick mellan 30 och 45 minuter vardera.

De intervjuade lärarna har lång undervisningserfarenhet och relativt god erfarenhet av att arbeta med IT-stödd distansutbildning, i synnerhet lärarna i matematik. Studenterna var alla över 35 år, hade två eller fler barn och en av tre vid varje kurs var man, sammanlagt intervjuades fyra kvinnor och två män (tabell 3). Vid sidan av studierna har merparten varit yrkesverksamma.

Tabell 3. Intervjuade studenter

	Slöjdlärarutbildningen			Matematikutbildningen		
Kön	Kvinna	Man	Kvinna	Kvinna	Kvinna	Man
Ålder	38 år	44 år	46 år	57 år	40 år	48 år
Civilstånd	Ensamstående	Gift	Gift	Gift	Gift	Gift
Familj	2 barn	3 barn	2 barn	3 barn (ej hemmavarande)	2 barn	2 barn
Sysselsättning	Yrkesverksam (80-100%)	Arbetssökande till yrkesverksam (100 %)	Yrkesverksam (87.5 %)	Yrkesverksam (100 %)	Studerande (100 – 150 %)	Yrkesverksam (68 %)

Intervjuerna transkriberades och analyserades därefter utifrån Rovais modell och faktorer för fullföljande. Modellen inkluderar både externa och interna faktorer. Vad gäller de externa faktorerna analyseras studenternas karaktäristika, motivbild, stödstrukturer och studiemiljö. Interna faktorer som analyseras är framförallt kursupplägg, integration och kommunikation samt pedagogiken och lärarnas betydelse.[135]

Utöver intervjuerna har olika typer av dokument samlats in, så som studieguider, kursvärderingar, kursplaner och annan dokumentation.

[135] Se bilaga 6 och 7 för intervjufrågor.

Bilaga 4: Beställningsbrevet till ladokansvariga

Hej,

På uppdrag av Myndigheten för Sveriges nätuniversitet utvärderar Centrum för utvärderingsforskning (UCER) vid Umeå universitet studentnyttan med Nätuniversitetet och IT-stödda distanskurser. Nätuniversitetet utgörs av de 35 lärosäten vars nätbaserade kurser presenteras via portalen www.netuniversity.se.

Som ett led i att utvärdera studentnyttan, vill vi nu få en djupare förståelse för avhopp på IT-stödda distanskurser. Närmare bestämt vill vi undersöka när avhopp sker samt orsaker till avhopp. En rapport är beräknad att vara klar december år 2004. Den kommer att publiceras på Nätuniversitetets portal, samt UCERs hemsida, www.ucer.umu.se.

Det första steget är att inhämta data via Ladok. Därför vänder vi oss till Er och övriga lärosäten som ingår i Nätuniversitetet och Ladok för att samla in följande data nedan. Ni ska använda bifogade SQL-satser.

1. Totala antalet kombinationer av **antagna studenter*** och kurser** (ej programkurser) som tidigast startat höstterminen **2003** eller vårterminen **2004** och avslutats senast vårterminen 2004, uppdelat på ämne***

   *med dessa studenter avser vi dem som finns i tabell LANTkurs

   **uppdelat efter (undervisningsform, kurstyp);
   1) Kurser märkta som Nätuniversitetets kurser (ex. NÄT)
   2) Kurser märkta som Distanskurser (ex. DST)
   3) Kurser märkta som Normal (ex. NML)

   ***SCBs indelning av ämnen

2. Totala antalet **registrerade studenter** (inklusive senare registreringar) på kurser**, även uppdelat på ämne

3. Totala antalet **tidiga avbrott** (inom tre veckor efter kursstart) på ovan nämnda kurser (se punkt 2), även uppdelat på ämne

4. Totala antalet **sena avbrott** (inträffar senare än tre veckor från kursstart) på ovan nämnda kurser (se punkt 2), även uppdelat på ämne

5. Totala antalet registrerade studenter som har **godkänts** senast vårterminen 2004 på ovan nämnda kurser (se punkt 2), uppdelat på ämne

6. Totala antalet **studenter som inte avslutat** ovan nämnda kurser (se punkt 2) inom kurstiden (registrerade studenter exklusive godkända samt studenterna i punkt 3 och 4), även uppdelat på ämne

Vi vill ha följande data skickade till oss **senast den 20 oktober**, men skicka gärna tidigare!

I ett senare skede kommer vi även att kontakta några utvalda lärosäten för att samla in ett urval av individdata. Detta för att fördjupa studien med en telefonenkät och intervjuer.
Tack på förhand

Med vänliga hälsningar

Pernilla Westerberg
Utvärderare på Centrum för Utvärderingsforskning vid Umeå universitet

Bilaga 5: Enkät till studenter på nätuniversitetsutbildningar vid Karlstads universitet, Lunds universitet och Mittuniversitetet.

ENKÄT TILL STUDENTER

NOTERING AV BORTFALL

Bortfall;

a) Svarade aldrig trots flera uppringningar ☐
b) Fel nummer, hemligt nummer, hänvisning saknas ☐
c) Bortrest, semester, studier utomlands ☐
d) Vill ej besvara enkäten ☐
e) Registrerade mig aldrig på kursen ☐
f) Annat_____
_____

Uppgifter om studenten

Kön
a) Man ☐
b) Kvinna ☐

INLEDNING

1. Har du avslutat kursen och fått den godkänd?
a) Ja ☐
b) Nej fortsätt med fråga 3 ☐

Om ja
2. Då har vi inga fler frågor till dig för tillfället, men jag undrar om du kan tänka dig att ställa upp i en undersökning i ett senare skede?
a) Ja ☐
b) Nej ☐
Om ja; skriv in namn och telefonnummer _____
_____

BAKGRUNDSFRÅGOR

3. Hur gammal är du?
a) under 25 ☐
b) 25-30 ☐
c) 31-40 ☐
d) 41-50 ☐
e) 51-60 ☐
f) över 60 ☐

4. Är du ensamstående eller lever du tillsammans med andra?
a) Ensamstående ☐
b) Tillsammans med förälder/föräldrar ☐
c) Tillsammans med annan vuxen/andra vuxna ☐
d) Tillsammans med barn ☐
e) Tillsammans med annan vuxen/andra vuxna och barn ☐

5. Hade du läst på universitet/högskola innan du började kursen?
a) Nej ☐
b) ja 1-20 poäng ☐
c) ja 21-40 poäng ☐
d) ja 41-60 poäng ☐
e) ja 61- 80 poäng ☐
f) ja mer än 80 poäng ☐

6. Vilken var din huvudsakliga sysselsättning då du började kursen?
a) Arbetssökande ☐
b) Förvärvsarbetande ☐
c) Föräldraledig ☐
d) Studerande ☐
e) Annan _____

FRÅGOR OM KURSEN

7. Har följande motiv haft stor, viss eller ingen betydelse till att du började kursen

	stor	viss	ingen
a) Höja den personliga kompetensen	☐	☐	☐
b) Berika fritiden	☐	☐	☐
c) Få kontakt och utbyta tankar	☐	☐	☐
d) Klara av arbetet bättre	☐	☐	☐
e) På sikt kunna byta arbete	☐	☐	☐

f) Annat _____

8. Är din ambition att fullfölja kursen?

a) Jag har redan fullföljt kursen utan att ha tagit poängen ☐
b) Ja, jag har för avsikt att fullfölja kursen utan att ta poängen ☐
c) Ja, jag har för avsikt att fullfölja kursen och att ta poängen ☐
d) Nej, jag har avbrutit kursen ☐

8 A

9. Har följande haft stor, viss eller ingen betydelse till att inte ta poängen

	stor	viss	ingen
a) Tidsbrist	☐	☐	☐
b) Prioriterat andra kurser	☐	☐	☐
c) Poängen har ingen betydelse meritmässigt	☐	☐	☐
d) Går kursen av rent intresse	☐	☐	☐
e) Har försökt men inte klarat obligatoriska uppgifter	☐	☐	☐
f) Personliga skäl	☐	☐	☐

g) Annat _____

AVSLUTANDE FRÅGA

10. Skulle du kunna tänka dig att ställa upp på en intervju på ca 15 minuter i ett senare skede?

Ja ☐
Nej ☐

Tack för din medverkan!

8 B

11. När tänker du fullfölja kursen?

a) Håller på att fullfölja kursen ☐
b) Under kommande halvår ☐
c) Inom ett år eller längre ☐
d) Annat _____

12. Har följande stor, viss eller ingen betydelse till att du fullföljer eller ska fullfölja kursen?

	stor	viss	ingen
a) Mer tid	☐	☐	☐
b) Stöd från arbetsgivaren	☐	☐	☐
c) Stöd från familj och vänner	☐	☐	☐
d) Bättre ekonomiska förutsättningar	☐	☐	☐
e) Arbetet kräver det	☐	☐	☐
f) Ökad studiemotivation	☐	☐	☐
g) Slutfört andra studier	☐	☐	☐
h) Mer IT-support	☐	☐	☐
i) Lärare/handledare	☐	☐	☐
j) Kurskamrater	☐	☐	☐
k) Annat _____			

13. Har följande stor, viss eller ingen betydelse till att inte ta poängen

	stor	viss	ingen
a) Tidsbrist	☐	☐	☐
b) Prioriterat andra kurser	☐	☐	☐
c) Poängen har ingen betydelse meritmässigt	☐	☐	☐
d) Går kursen av rent intresse	☐	☐	☐
e) Har försökt men inte klarat obligatoriska uppgifter	☐	☐	☐
f) Personliga skäl	☐	☐	☐
g) Annat _____			

AVSLUTANDE FRÅGA

14. Skulle du kunna tänka dig att ställa upp på en intervju på ca 15 minuter i ett senare skede?

Ja ☐
Nej ☐

Tack för din medverkan!

8 C

15. När tänker du fullfölja kursen?

a) Håller på att fullfölja kursen ☐
b) Under kommande halvår ☐
c) Inom ett år eller längre ☐
d) Annat _____

16. Har följande stor, viss eller ingen betydelse till att du fullföljer eller ska fullfölja kursen?

	stor	viss	ingen
a) Mer tid	☐	☐	☐
b) Stöd från arbetsgivaren	☐	☐	☐
c) Stöd från familj och vänner	☐	☐	☐
d) Bättre ekonomiska förutsättningar	☐	☐	☐
e) Arbetet kräver det	☐	☐	☐
f) Ökad studiemotivation	☐	☐	☐
g) Slutfört andra studier	☐	☐	☐
h) Mer IT-support	☐	☐	☐
i) Lärare/handledare	☐	☐	☐
j) Kurskamrater	☐	☐	☐
k) Annat _____			

AVSLUTANDE FRÅGA

17. Skulle du kunna tänka dig att ställa upp på en intervju på ca 15 minuter i ett senare skede?

Ja ☐
Nej ☐

Tack för din medverkan!

8 D

18. När bestämde du dig för att avbryta kursen?

a) Började aldrig på kursen ☐
b) Inom tre veckor ☐
c) Efter ¼ av kursen ☐
d) Efter halva kursen ☐
e) Efter tre fjärdedelar av kursen eller längre ☐

19. Har följande haft stor, viss eller ingen betydelse till att avbryta kursen?

	stor	viss	ingen
a) Tidsbrist	☐	☐	☐
b) Förvärvsarbete	☐	☐	☐
c) Familj och vänner	☐	☐	☐
d) Den egna ekonomin	☐	☐	☐
e) Fritidsaktiviteter	☐	☐	☐
f) Brist på motivation	☐	☐	☐
g) Andra studier	☐	☐	☐
h) Fel kursval	☐	☐	☐
i) Kursens upplägg	☐	☐	☐
j) Kursens innehåll	☐	☐	☐
k) Bristande IT-support	☐	☐	☐
l) Lärare/handledare	☐	☐	☐
m) Kurskamrater	☐	☐	☐

n) Annat _____

20. Finns det något som skulle få dig att fullfölja kursen?

a) Ja ☐
Vad?_____

b) Nej ☐

21. Skulle du kunna tänka dig att ställa upp på en intervju på ca 15 minuter i ett senare skede?

Ja ☐
Nej ☐

Tack för din medverkan!

Bilaga 6: Intervjufrågor till studenter.

Intervjuguide till studenter

1. Bakgrundsuppgifter;
   Kön
   Ålder
   Civilstånd
   Sysselsättning
   Tidigare högskolepoäng

2. Motiv till att läsa kursen? (Förväntningar, drivkraft)

3. Stödstrukturer, familj, vänner, arbetsgivare, kolleger

4. Hur såg din studiemiljö ut? Studiestrategi

5. Vad anser du om kursens upplägg/kursens innehåll? (fysiska träffar, tekniken, examinerande uppgifter etc.)

6. Hur upplevde du tekniken som användes på kursen? (IT-support, introduktionskurs)

7. Vilken betydelse (för fullföljandet av kursen) har de fysiska träffarna haft för genomförandet?

8. Hur upplevde du kommunikationen på kursen, med studiekamrater, med lärarna?

9. Vilken betydelse har kurskamraterna haft?

10. Vilken betydelse har lärarna/handledarna haft?

11. Betydelsen av att det är en IT-stödd distanskurs

12. Är det något du vill tillägga som har haft betydelse för dig att kunna genomföra/fullfölja kursen? (hinder/möjligheter).

Bilaga 7: Intervjufrågor till lärare.

Intervjuguide till lärare

1. Bakgrundsuppgifter
   Lärare;
   Undervisningserfarenhet av NÄT-, DST- och NML-kurser
   Erfarenhet av IT-stöd i undervisning
   Erfarenhet av distanspedagogik
   Kursen;
   Beskriv hur kursen utvecklats (stöd från ex. kolleger, institution)
   Antal lärare, antal studenter, tidigare genomströmning

2. Vilka är studenterna? (Ålder, kön, sysselsättning, civilstånd, studievana, IT-vana, motivation)

3. Kursens genomförande (information, kursupplägg, fysiska sammankomster)

4. Beskriv IT-stödet som används på kursen (IT-support)

5. ”Pedagogisk tanke” med kursen?

6. Examinerande uppgifter (löpande eller vid kursens slut? Hur många? Individuell eller gruppexaminering?)

7. Beskriv kommunikationen på kursen (studenter emellan, mellan lärare – student) (Asynkron, synkron? Hur frekvent, innehåll)

8. Hur hanteras avhopp/avbrott? (när, vem, orsaker, interventioner, avbrottsstrategi)

9. Vad tror ni kan förklara den höga genomströmningen på kursen?

10. Är det något som ni skulle vilja tillägga?

Bilaga 8: Uppdelning efter ämnesområde och studieform på fristående kurser ht 2003 – vt 2004

Nätuniversitetsutbildning efter ämnesområde

Ämnesområde	Registrerade		Tidiga		Sena		Godkända		Fortfarande registrerad	
Humaniora och teologi	8538	(100)	274	(3)	427	(5)	2833	(33)	5004	(59)
Juridik och samhällsvetenskap	23583	(100)	1216	(5)	1015	(4)	8719	(37)	12633	(54)
Naturvetenskap	6209	(100)	89	(1)	215	(3)	1766	(28)	4139	(67)
Teknik	6393	(100)	261	(4)	136	(2)	2146	(34)	3850	(60)
Medicin och odontologi	718	(100)	11	(2)	8	(1)	421	(59)	278	(39)
Vård och omsorg	2079	(100)	46	(2)	77	(4)	1184	(57)	772	(37)
Konstnärligt område	260	(100)	2	(1)	11	(4)	147	(57)	100	(38)
Övrigt område	1977	(100)	79	(4)	166	(8)	709	(36)	1023	(52)
Totalt	49 757	(100)	1 978	(4)	2 055	(4)	17 925	(36)	27 799	(56)

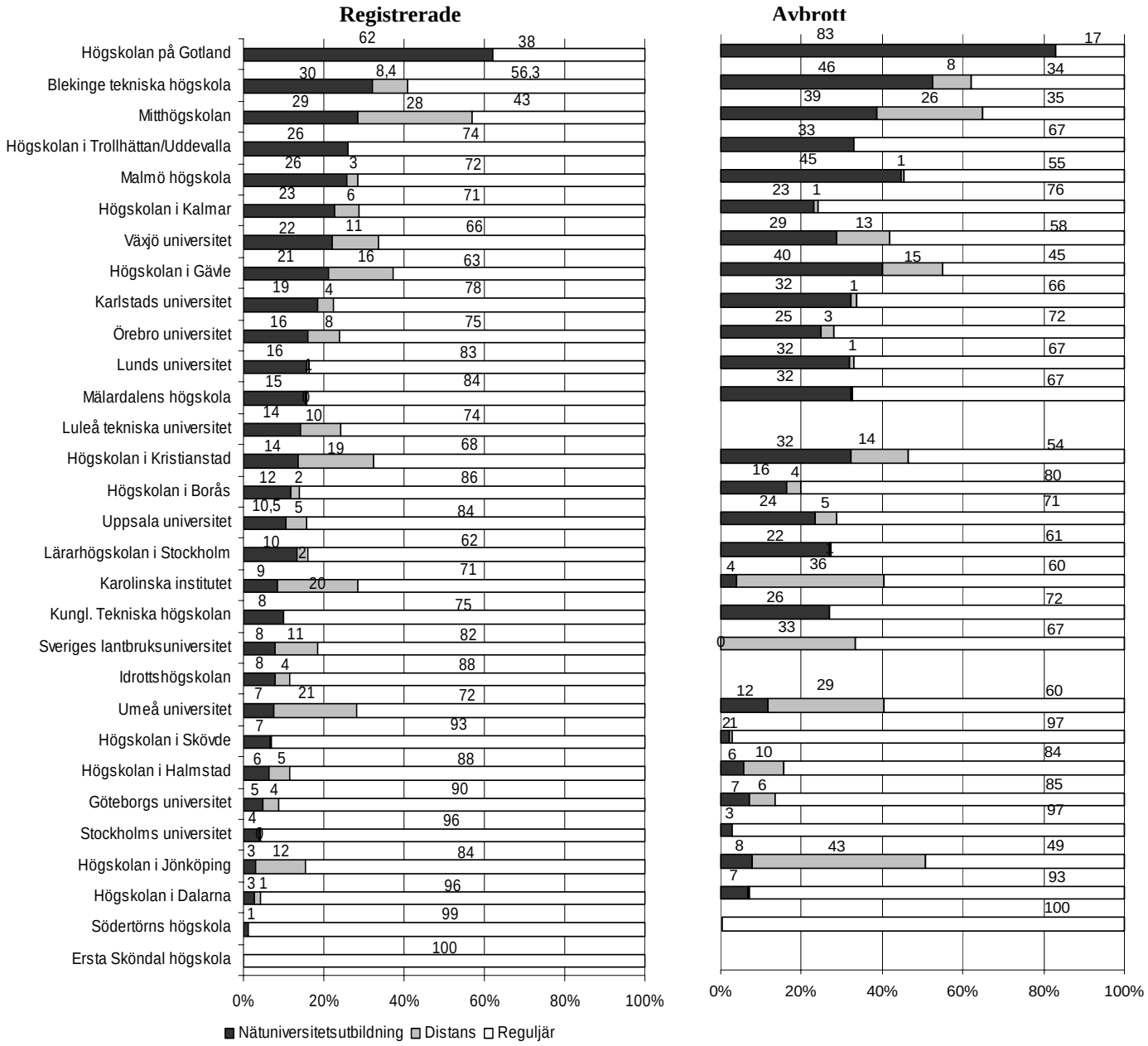
Distanskurser efter ämnesområde

Ämnesområde	Registrerade		Tidiga		Sena		Godkända		Fortfarande registrerad	
Humaniora och teologi	2837	(100)	52	(2)	83	(3)	990	(35)	1712	(60)
Juridik och samhällsvetenskap	9800	(100)	132	(1)	311	(3)	4364	(45)	4993	(51)
Naturvetenskap	3066	(100)	56	(2)	73	(2)	1066	(35)	1870	(61)
Teknik	1504	(100)	4	(0)	56	(2)	362	(25)	1083	(72)
Medicin och odontologi	610	(100)	4	(1)	0	(0)	372	(61)	234	(38)
Vård och omsorg	1520	(100)	29	(2)	40	(3)	900	(59)	551	(36)
Konstnärligt område	211	(100)	3	(1)	16	(8)	110	(52)	82	(39)
Övrigt område	2231	(100)	35	(2)	92	(4)	1109	(50	995	(45)
Saknas	15	(100)		(0)		(0)	12	(80)	3	(20)
Totalt	21794	(100)	315	(1)	671	(3)	9285	(43)	11507	(53)

Reguljära kurser efter ämnesområde

Ämnesområde	Registrerade		Tidiga		Sena		Godkända		Fortfarande registrerad	
Humaniora och teologi	84858	(100)	2140	(3)	2071	(2)	37841	(45)	42806	(50)
Juridik och samhällsvetenskap	127092	(100)	3061	(2)	1922	(2)	68517	(54)	53591	(42)
Naturvetenskap	36625	(100)	462	(1)	309	(1)	18736	(51)	17118	(47)
Teknik	25021	(100)	334	(1)	237	(1)	14489	(58)	9961	(40)
Medicin och odontologi	4839	(100)	58	(1)	54	(1)	3231	(67)	1496	(31)
Vård och omsorg	7889	(100)	82	(1)	137	(2)	5276	(67)	2394	(30)
Konstnärligt område	5398	(100)	68	(1)	76	(1)	3524	(65)	1730	(32)
Övrigt område	18035	(100)	399	(2)	707	(4)	9891	(55)	7038	(39)
Saknas	412	(100)	4	(1)	5	(1)	122	(30)	282	(68)
Totalt	310 169	(100)	6 608	(2)	5 518	(2)	161 627	(52)	136 416	(44)

Bilaga 9: Registrerade studenter jämfört med andelen avbrott efter studieform 03/04
(sorterade efter andel nätuniversitetsregistrerade).



Vid lärosätena Göteborgs universitet, KTH, Lärarhögskolan i Stockholm, Luleå tekniska universitet, Örebro universitet, högskolan i Kalmar och Blekinge tekniska högskola är det vissa registreringar som har andra märkningar än dessa tre studieformsindelningar, därför blir inte summan av andelarna 100 %.

Bilaga 10: Avbrottsmönster på DST- och NML-kurser, sorterat efter antal registrerade, procent inom parentes (%)

Totala antalet registreringar, avbrott, godkända och fortfarande registrerade på distanskurser ht 03 – vt 04

Lärosäte	Registrerade		Tidiga		Sena		Godkända		Fortfarande registrerad	
Mitthögskolan	2389	(100)	28	(1)	94	(2)	1074	(45)	1193	(50)
Umeå universitet	4202	(100)	23	(1)	98	(2)	2002	(48)	2079	(49)
Högskolan i Gävle	1974	(100)	31	(2)	81	(4)	950	(48)	912	(46)
Uppsala universitet	1901	(100)		(0)	11	(1)	722	(38)	1168	(61)
Göteborgs universitet	1546	(100)	103	(7)	72	(5)	564	(36)	807	(52)
Växjö universitet	1477	(100)	24	(2)	90	(6)	495	(34)	868	(59)
Högskolan Kristianstad	1396	(100)	34	(2)	32	(2)	372	(27)	958	(69)
Örebro universitet	1042	(100)	4	(0)	20	(2)	464	(45)	554	(53)
Högskolan i Jönköping	978	(100)	8	(1)	57	(6)	323	(33)	590	(60)
Karolinska institutet	826	(100)	12	(1)	24	(3)	440	(53)	350	(42)
Luleå tekniska universitet	820	(100)		(0)		(0)	419	(51)	401	(49)
Karlstads universitet	516	(100)	3	(1)	11	(2)	228	(44)	274	(53)
Högskolan i Kalmar	457	(100)		(0)	3	(1)	266	(58)	188	(41)
Blekinge tekniska högskola	447	(100)	4	(1)	14	(3)	204	(46)	225	(50)
Högskolan i Halmstad	379	(100)	16	(4)	21	(6)	104	(27)	238	(63)
Malmö högskola	274	(100)	3	(1)	6	(2)	102	(37)	163	(59)
Sveriges lantbruksuniversitet	265	(100)		(0)	2	(1)	106	(40)	157	(59)
Lunds universitet	240	(100)	19	(8)	14	(6)	169	(70)	38	(16)
Högskolan i Borås	159	(100)		(0)	16	(10)	55	(35)	88	(55)
Stockholms universitet	154	(100)	2	(1)	1	(1)	39	(25)	112	(73)
Lärarhögskolan i Stockholm	148	(100)		(0)	1	(1)	81	(55)	66	(45)
Högskolan Dalarna	120	(100)		(0)	1	(1)	85	(71)	34	(28)
Mälardalens högskola	42	(100)	1	(2)		(0)	16	(38)	25	(60)
Högskolan i Skövde	19	(100)		(0)	2	(11)	5	(26)	12	(63)
Idrottshögskolan	7	(100)		(0)		(0)		(0)	7	(100)
Ersta Sköndal högskola										
Högskolan i Trollhättan/Uddevalla										
Högskolan på Gotland										
Kungl. Tekniska högskolan										
Södertörns högskola										
Totalt	21778	(100)	315	(1)	671	(3)	9285	(43)	11507	(53)

Totala antalet registreringar, avbrott, godkända och fortfarande registrerade på reguljära kurser ht 03 – vt 04

Lärosäte	Registrerade		Tidiga		Sena		Godkända		Fortfarande registrerad	
Stockholms universitet	41772	(100)	909	(2)	656	(2)	17250	(41)	22957	(55)
Göteborgs universitet	35699	(100)	1694	(5)	610	(2)	18265	(51)	15130	(42)
Lunds universitet	34587	(100)	1001	(3)	772	(2)	18110	(52)	14704	(43)
Uppsala universitet	30117	(100)		(0)	148	(0)	15292	(51)	14677	(49)
Mälardalens högskola	16016	(100)	87	(1)	219	(1)	8123	(51)	7587	(47)
Umeå universitet	14685	(100)	105	(1)	147	(1)	7215	(49)	7218	(49)
Karlstads universitet	10265	(100)	366	(4)	269	(3)	5432	(53)	4198	(41)
Örebro universitet	9878	(100)	372	(4)	199	(2)	6152	(62)	3155	(32)
Södertörns högskola	9719	(100)	339	(3)	185	(2)	4299	(44)	4896	(50)
Kungl. tekniska högskolan	9703	(100)	58	(1)	95	(1)	6265	(65)	3285	(34)
Växjö universitet	8551	(100)	146	(2)	348	(4)	4534	(53)	3523	(41)
Högskolan Dalarna	7751	(100)	109	(1)	175	(2)	4255	(55)	3212	(41)
Högskolan i Gävle	7613	(100)	199	(3)	143	(2)	4421	(58)	2850	(37)
Malmö högskola	7360	(100)	363	(5)	326	(4)	4009	(54)	2662	(36)
Mitthögskolan	6730	(100)	48	(1)	147	(2)	4035	(60)	2500	(37)
Högskolan i Jönköping	6641	(100)	8	(0)	67	(1)	4118	(62)	2448	(37)
Högskolan i Halmstad	6401	(100)	133	(2)	172	(3)	2838	(44)	3258	(51)
Luleå tekniska universitet	6101	(100)		(0)		(0)	3901	(64)	2200	(36)
Högskolan i Borås	5926	(100)	83	(1)	268	(5)	3554	(60)	2021	(34)
Högskolan i Kalmar	5627	(100)	49	(1)	156	(3)	3089	(55)	2333	(41)
Högskolan Kristianstad	5009	(100)	144	(3)	107	(2)	2456	(49)	2302	(46)
Lärarhögskolan i Stockholm	4632	(100)	60	(1)	51	(1)	2785	(60)	1736	(37)
Högskolan i Trollhättan/Uddevalla	4604	(100)	155	(3)	60	(1)	2692	(58)	1697	(37)
Högskolan i Skövde	4445	(100)	105	(2)	90	(2)	2728	(61)	1522	(34)
Blekinge tekniska högskola	2987	(100)	27	(1)	45	(2)	1368	(46)	1547	(52)
Karolinska institutet	2938	(100)	19	(1)	40	(1)	1658	(56)	1221	(42)
Sveriges lantbruksuniversitet	2018	(100)		(0)	4	(0)	1481	(73)	533	(26)
Högskolan på Gotland	1621	(100)	29	(2)	19	(1)	873	(54)	700	(43)
Ersta Sköndal högskola	613	(100)		(0)		(0)	321	(52)	292	(48)
Idrottshögskolan	160	(100)		(0)		(0)	108	(68)	52	(33)
Totalt	310 169	(100)	6608	(2)	5 518	(2)	161 627	(52)	136 416	(44)

Totala antalet registreringar, avbrott, godkända och fortfarande registrerade på NäT-kurser ht 03 – vt 04

Lärosäten	Registrerade		Tidiga		Sena		Godkända		Fortfarande registrerade	
Lunds universitet	6476	(100)	526	(8)	318	(5)	1655	(26)	3977	(61)
Mittuniversitetet	4468	(100)	45	(1)	170	(4)	1773	(40)	2480	(56)
Uppsala universitet	3751	(100)			49	(1)	1373	(37)	2329	(62)
Mälardalens högskola	2927	(100)	32	(1)	115	(4)	1076	(37)	1704	(58)
Växjö universitet	2872	(100)	74	(3)	170	(6)	1023	(36)	1605	(56)
Högskolan på Gotland	2652	(100)	142	(5)	92	(3)	632	(24)	1786	(67)
Malmö högskola	2642	(100)	410	(16)	150	(6)	743	(28)	1339	(51)
Högskolan i Gävle	2571	(100)	126	(5)	178	(7)	1144	(44)	1123	(44)
Karlstads universitet	2460	(100)	153	(6)	154	(6)	1082	(44)	1071	(44)
Örebro universitet	2074	(100)	116	(6)	82	(4)	775	(37)	1101	(53)
Göteborgs universitet	1934	(100)	126	(7)	63	(3)	734	(38)	1011	(52)
Högskolan i Kalmar	1801	(100)	8	(0)	54	(3)	873	(48)	866	(48)
Stockholms universitet	1681	(100)	16	(1)	27	(2)	178	(11)	1460	(87)
Blekinge tekniska högskola	1618	(100)	31	(2)	68	(4)	449	(28)	1070	(66)
Högskolan i Trollh/Uddev	1613	(100)	57	(4)	48	(3)	684	(42)	824	(51)
Umeå universitet	1527	(100)	10	(1)	40	(3)	653	(43)	824	(54)
Luleå tekniska universitet	1140	(100)					615	(54)	525	(46)
Kungl. Tekniska högskolan	1067	(100)			56	(5)	326	(31)	685	(64)
Högskolan Kristianstad	1010	(100)	59	(6)	93	(9)	340	(34)	518	(51)
Högskolan i Borås	807	(100)	22	(3)	49	(6)	389	(48)	347	(43)
Lärarhögskolan i Stockholm	741	(100)	10	(1)	31	(4)	502	(68)	198	(27)
Högskolan i Halmstad	464	(100)	6	(1)	14	(3)	187	(40)	257	(55)
Karolinska institutet	350	(100)			4	(1)	181	(52)	165	(47)
Högskolan i Skövde	319	(100)	2	(1)	2	(1)	150	(47)	165	(52)
Högskolan i Jönköping	245	(100)	3	(1)	9	(4)	126	(51)	107	(44)
Högskolan Dalarna	233	(100)	3	(1)	18	(8)	81	(35)	131	(56)
Sveriges lantbruksuniversitet	192	(100)					126	(66)	66	(34)
Södertörns högskola	108	(100)	1	(1)	1	(1)	54	(50)	52	(48)
Idrottshögskolan	14	(100)					1	(7)	13	(93)
Totalt	49 757	(100)	1 978	(4)	2 055	(4)	17 925	(36)	27 799	(56)

Bilaga 11: Andel registrerade totalt per ämnesområde och lärosäte (%). Andelen registrerade NÄT-studenter inom parentes.

Lärosäte	Humaniora och teologi		Juridik och samhällsvetenskap		Naturvetenskap		Teknik		Medicin och odontologi		Vård och omsorg		Konstnärligt område		Övrigt område		Totalt (%)
Blekinge tekniska högskola	10	(1)	62	(86)	5	(1)	18	(8)	0		5	(4)	0		0		100
Ersta Sköndal högskola	29		58		0		0		0		13		0		0		100
Göteborgs universitet	33	(50)	36	(17)	17	(23)	0	(1)	2		2	(2)	2		8	(7)	100
Högskolan i Borås	14	(17)	53	(33)	2		13	(17)	3	(2)	9	(25)	4	(6)	2		100
Högskolan Dalarna	21	(45)	49	(29)	5	(15)	17	(9)	1	(2)	2		2		3		100
Högskolan i Gävle	18	(23)	50	(53)	10	(6)	14	(15)	0		5	(3)	2		1		100
Högskolan i Halmstad	20	(27)	55	(26)	9	(14)	10	(29)	0		4		0	(6)	2		100
Högskolan i Jönköping	18	(14)	48	(9)	2		11	(11)	3	(5)	8	(60)	1		9	(1)	100
Högskolan i Kalmar	15	(16)	47	(59)	12	(5)	6	(2)	1	(3)	2		3	(2)	14	(13)	100
Högskolan Kristianstad	12	(20)	53	(26)	9	(11)	17	(31)	0		4	(9)	1		4	(3)	100
Högskolan i Skövde	22		36	(10)	19	(53)	8	(3)	5	(1)	8	(33)	2		0		100
Högskolan i Trollh/Uddev	8	(3)	63	(72)	4	(4)	17	(19)	1		7	(2)	0		0		100
Högskolan på Gotland	47	(60)	23	(10)	3	(2)	19	(26)	0		0		3		5	(2)	100
Idrottshögskolan	0		9		0		0		0		6		50	(100)	35		100
Karlstads universitet	23	(11)	47	(61)	12	(15)	5	(2)	4	(1)	4	(9)	2		3	(1)	100
Karolinska institutet	0		0		0		0		17	(12)	30	(15)	0		53	(73)	100
Kungl. tekniska högskolan	10		7	(13)	19	(22)	61	(62)	0		0		0		3	(3)	100
Luleå tekniska universitet	17	(6)	42	(34)	5		23	(26)	2	(6)	5	(27)	5		1	(1)	100
Lunds universitet	31	(17)	44	(51)	11	(18)	3	(1)	1	(2)	2	(1)	1		7	(10)	100
Lärarhögskolan i Stockholm	12		72	(96)	1		0		0		0	(2)	2		13	(2)	100
Malmö högskola	16	(11)	34	(32)	5	(6)	22	(38)	0	(1)	3	(2)	1		19	(10)	100
Mittuniversitetet	12	(15)	47	(38)	10	(12)	25	(32)	0		3	(1)	2	(2)	1		100
Mälardalens högskola	11	(5)	42	(71)	14	(6)	20	(13)	3	(1)	7	(4)	0		3		100
SLU	5	(13)	24	(60)	59	(13)	5	(14)	0		0		0		7		100
Stockholms universitet	39	(20)	41	(22)	19	(58)	0		0		0		0		1		100
Södertörns högskola	49	(35)	34		5		5	(65)	0		0		1		6		100
Umeå universitet	30	(25)	38	(57)	15	(10)	4	(1)	4	(5)	2	(2)	2		5		100
Uppsala universitet	34	(21)	38	(53)	17	(17)	1	(1)	2	(5)	2		0		6	(3)	100
Växjö universitet	22	(10)	49	(60)	14	(18)	2	(2)	0		1	(4)	4	(1)	8	(5)	100
Örebro universitet	21	(3)	48	(82)	2	(2)	5	(6)	2	(1)	4	(5)	6		12	(1)	100

Bilaga 12: Avbrottarnas profil

"*Lever du ensam eller tillsammans med andra?*" i procent (%).

Lever;	Karlstads universitet			Lunds universitet			Mittuniversitetet			Totalt			
	NÄT *n=100*	DST *n=74*	NML *n=100*	NÄT *n=100*	DST *n=36*	NML *n=82*	NÄT *n=100*	DST *n=100*	NML *n=88*	NÄT *n=300*	DST *n=210*	NML *n=270*	Tot. *n=780*
tillsammans med vuxen/andra vuxna och barn	47	42	29	20	39	15	37	36	33	35	39	26	34
tillsammans med vuxen/andra vuxna	30	15	19	34	20	35	29	36	29	31	26	27	29
ensamstående	16	26	36	34	19	36	29	19	24	27	22	32	28
tillsammans med barn	6	6	3	3	11	7	4	5	1	4	6	4	5
tillsammans med förälder/föräldrar	1	7	10	5	3	2	1	1	8	2	4	7	4
Saknas		4	3	4	8	5		3	5	1	3	4	
Totalt	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Avbrottarnas huvudsakliga sysselsättning då de började kursen, i procent (%)

Sysselsättning	Karlstads Universitet			Lunds Universitet			Mittuniversitetet			Totalt			
	NÄT *n=100*	DST *n=74*	NML *n=100*	NÄT *n=100*	DST *n=36*	NML *n=82*	NÄT *n=100*	DST *n=100*	NML *n=88*	NÄT *n=300*	DST *n=210*	NML *n=270*	Tot. *n=780*
Förvärvsarbetande	60	40	31	32	58	28	51	50	31	48	48	30	42
Studerande	23	40	44	43	31	60	23	28	45	30	33	49	39
Arbetssökande	9	3	17	7		6	18	14	10	11	8	12	11
Förvärvsarb. och studerande	3	1		6	1		2			4	1		1
Föräldraledig	2	4		3			4	1	2	3	2	1	2
Pensionär/ annan	1	8	5	2	3	2	1	5	6	1	5	3	3
Egen företagare	1			2						1			
Värnplikt				1						0,3			
Arb.sökande och sjukskriven	1									0,3			
Arb.sökande och studerande							1			0,3			
Saknas		4	3	4*	8	4		2	6	1	3	4	2
Totalt	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

*Vid Lunds universitet är det fyra studenter som svarat att de inte registrerat sig på kursen.

Avbrottarnas högskolepoäng, i procent (%)

Poäng	Karlstads Universitet			Lunds Universitet			Mittuniversitetet			Totalt			
	NÄT *n=100*	DST *n=74*	NML *n=100*	NÄT *n=100*	DST *n=36*	NML *n=82*	NÄT *n=100*	DST *n=100*	NML *n=88*	NÄT *n=300*	DST *n=210*	NML *n=270*	Tot. *n=780*
Mer än 80	64	67	56	66	67	57	59	53	53	63	61	55	61
61-80	5	4	8	2	8	9	3	5	7	3,3	5	8	6
41-60	6	10	6	3	11	11	5	9	6	4,7	10	8	7
21-40	1	3	9	6		5	11	5	5	6	3	6	6
1-20	13			5			15			11			5
0	11	4	15	14		7	7	14	19	10,7	8	14	11
Saknas		12	6	4	14	11		14	10	1,3	13	9	4
Totalt	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Bilaga 13: Slöjd- och matematikutbildning med hög genomströmning

I denna bilaga beskrivs inledningsvis de båda utbildningarna närmare. Intervjuer med studenter och lärare redovisas under rubrikerna; externa faktorer, dvs. vilka studenterna är, motivbild, omgivande stödstrukturer och studiemiljöer utan för själva lärosätet, respektive interna faktorer, med fokus på kursupplägg, integration och kommunikation samt pedagogik. Huvudslutsatserna redovisas i huvudrapporten i kapitlet; TVÅ NÄT-UTBILDNINGAR MED HÖG GENOMSTRÖMNING.

Kursbeskrivning

Slöjdkurserna går på halvfart med tre sammankomster (tabell 1). Varje sammankomst sträcker sig över 2-5 dagar. Med anledning av att flera studenter är bosatta i Skåne, är även Malmö, förutom Umeå, en samlingsort.[136] Skolämnet, kurs 1 ges i sin helhet i Umeå eller Malmö, detsamma gäller kurs 4. Kurs 3 har en träff i Umeå i mitten av kursen. Lärarna ger information om kursen i en studieguide, studenterna delas in i grupper (med hänsyn till geografisk närhet) och de får veta på vilka sätt de under kursen kan nå lärarna. Studieguiden innehåller uppgiftsbeskrivningar, hållpunkter för inlämning av uppgifter, när de obligatoriska fysiska träffarna äger rum etc. Fler än fem examinerande uppgifter förekommer under de tio poängen. Sammankomsterna innehåller en blandning av föreläsningar, seminarier och workshops, som utgör grunden för genomförandet av hemuppgifterna inom hantverket.[137] Verksamhetsförlagd utbildning (VFU) ingår i kurserna.

Tabell 1. Kursöversikt

Omfattning i högskolepoäng	SLÖJD 10 poäng (4*10p)[138]	MATEMATIK 1-20 poäng
Studietakt	50 %	50 %
Sammankomster	3 obligatoriska träffar/ 2 -5 dagar	2-3 obligatoriska träffar/ 6-7 dagar
Samlingsort	Umeå, Malmö	Karlstad
Examination	Fler än 5 uppgifter/10 poäng	Fler än 5 uppgifter/ 10 poäng
IT-stöd samt andra stöd	FirstClass, Power Point, inspelade filmsekvenser, telefon	FirstClass, telefon
Antal lärare	4 huvudlärare samt timlärare	2 huvudlärare, samt ibland extralärare

Konferensplattformen FirstClass används och lärarna har eftersträvat att hålla sig med förhållandevis enkla och ”billiga” tekniska lösningar. Studenterna kan direkt från lärarutbildningens hemsida ladda ner FirstClass. Studenterna får introduktion av plattformen vid första träffen och tydliga instruktioner och riktlinjer om hur kommunikationen i FirstClass ska se ut. Mellan träffarna förväntas studenterna utföra individuella uppgifter samt kommunicera med studiekamrater om kursens innehåll via denna datorkonferenser. Vid första träffen tilldelas studenterna en användare och blir fotograferade, vilket läggs in i konferensen så att varje student får en egen identitet i FirstClass. Studenterna får en personlig portfölj där de lägger in sina uppgifter, samt tillgång till en gemensam plats för studiegruppen. Studenterna har även möjlighet att komma i kontakt med andra grupper

[136] Ett samarbete har etablerats med Malmö högskola som tillhandahåller lokaler.
[137] Institutionen för estetiska ämnen kurshemsida http://www.estet.umu.se/ besökt 05-08-17.
[138] Kurserna är fristående och kan sökas var för sig; Skolämnet slöjd 10p, Lärandeprocesser i slöjd 10p, Slöjd, kultur och estetik 10p samt Slöjd i samhällsperspektiv 10p, motsvarar inriktning 40 poäng.

och med lärarna via plattformen. En förutsättning för kursen är att studenterna har tillgång till en digital stillbilds- eller videokamera för den dokumentation som ingår i vissa uppgifter. Programmet PowerPoint används för redovisning av vissa uppgifter.

Det har framförallt varit fyra lärare som undervisat på kurs 1 och kurs 2 samt några timlärare. Lärarna som bär huvudansvaret för kurserna har också mest undervisning i kurserna. De har några års tidigare erfarenhet av att jobba med IT-stödda distanskurser. Lärarna uppger att det varit en utmaning då varken de själva eller studenterna har särskilt stor erfarenhet av varken distans- eller examinationsformerna.[139]

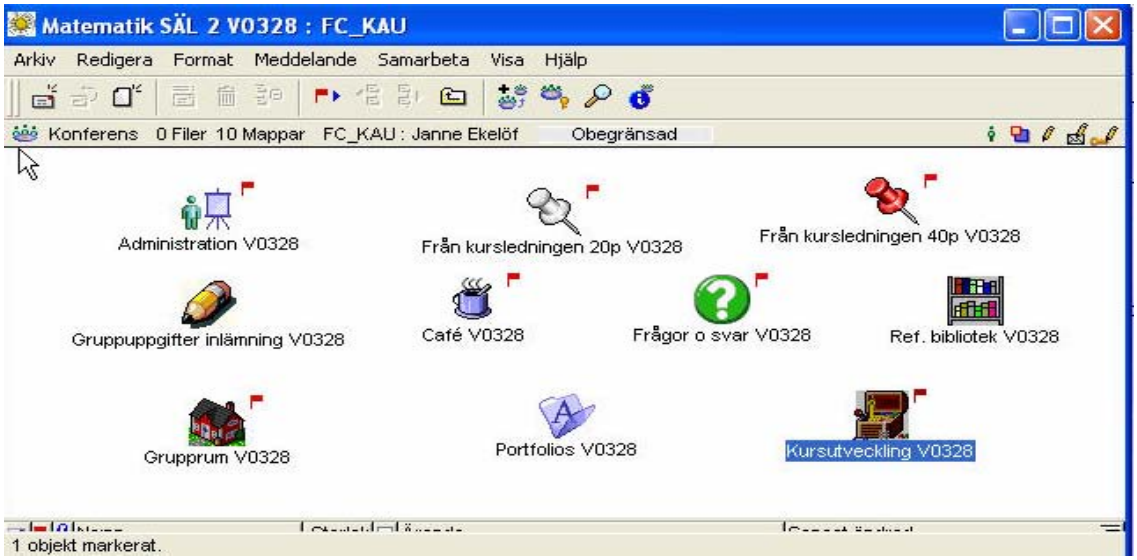
Matematikutbildningens kursupplägg är mycket likt slöjdutbildningens. Matematikkursen går också på halvfart vilket betyder att den sträcker sig över två terminer. Varje termin träffas man över 6-7 dagar i Karlstad. Första träffen är intensiv. Information delas ut, studenterna blir fotograferade, de delas in i grupper och får även en uppgift att lösa i sina grupper. Dessutom håller lärarna föreläsningar. Liknande slöjdutbildningens studieguide får matematikstudenterna ett informationsblad med hålltider och information om examinerande uppgifter. De två huvudlärarna har god erfarenhet av IT-stödd distansutbildning och är väl medvetna om vad som krävs och vilka svårigheter som kan uppstå i arbetet med kurserna.

FirstClass används via både klient och webb vilket gör att studenten kan arbeta från vilken dator som helst förutsatt att den är uppkopplad mot Internet. Lärarna menar att FirstClass valdes för att det är överskådligt och tydligt. Detta är något som är en viktig förutsättning för distansutbildningen tycker lärarna, då de flesta studenter är äldre och inte har så stor datorvana. Det är dessutom många av lärarna som tidigare använt FirstClass i sitt arbete. I FirstClass finns möjlighet att kommunicera asynkront. Under den första kursträffen i Karlstad ges en introduktionskurs i FirstClass. Under kursens gång ges även tillgång till instruktionsfiler som studenterna kan använda för att utveckla sin förmåga att använda systemet. Lärarna använder dataprogrammet Camtasia Studio för att spela in instruktionsfilmerna med ljud och bild.[140] Upplägget i FirstClass (figur 1) är mycket tydligt med; *Café*, där studenterna kan kommunicera både med andra studenter och lärarna om annat än kursinnehållet, *Från kursledningen*, där lärarna lägger ut material om ex. uppgifter, *Grupprum (whiteboard)*[141] där grupparbetena sker, *Gruppuppgifternas inlämning*, där uppgifterna lämnas in, *Portfolios*, vilket är studentens egna personliga mapp, *Administration* för administrativa frågor, *Kursutveckling* där det kontinuerligt pågår en kursutvärdering, *Frågor och svar* där studenternas allmänna frågor om kursen och lärarnas svar sparas, vilka alla kan se.

[139] Lärarna säger att en grundtanke med distanskurserna också är att öka samarbetet mellan de två slöjdinriktningarna, textilslöjd och trä/metallslöjd. Gemensamma kursplaner, föreläsningar och i viss mån samma litteratur bearbetas i blandade grupper. Lärarna menar också att kursupplägget faktiskt har stärkt samarbetet mellan inriktningarna.

[140] Camtasia Studio är en programvara som möjliggör skärminspelningar och demonstrationer. Man kan t.ex. spela det som händer på skärmen, hur muspekaren rör sig etc. tillsammans med en ljudinspelning av sin egen röst som kan förklara hur och vad som är möjligt att göra exempelvis i ett program.

[141] Whiteboard kan liknas vid en anslagstavla; det går att manipulera data, klistra in information, spara innehållet på tavlan till nästa gång etc.



Figur 1. Vy av matematikkursens upplägg i FirstClass.

Externa faktorer

Externa faktorer så som studenternas familje- och arbetsförhållanden och andra faktorer utanför själva kontakten med utbildningen och lärosätet är viktiga att beakta. Studenters bakgrund har i tidigare studier lyfts fram som en av de faktorer som kan ha betydelse för om studenterna väljer att fullfölja eller att avbryta sina studier.[142]

Vilka är studenterna?

Slöjdkurserna vänder sig till dem som vill läsa kurser med slöjdinriktning 1-40 poäng som ingår i lärarprogrammet. Det kan exempelvis vara dem som läser lärarutbildningen och väljer slöjd som en ämnesinriktning eller obehöriga lärare som vill bli ämnesbehöriga och få en identitet som slöjdlärare. En del arbetar som lärare eller vikarierande lärare och vill ha ett ämne till. Några studenter har erfarenhet av andra yrken. Många av studenterna har inte möjlighet att läsa på heltid eller att gå en längre sammanhängde utbildning, varför distans-alternativet passar dem bättre. Lärarna på slöjdutbildningen menar också att de som inte tidigare har utbildning har uttryckt önskningar om att eventuellt fortsätta studera till lärar-examen efter avslutade slöjdstudier.

Slöjdstudenterna har en betydligt högre medelålder än campusstudenterna.[143] De flesta distansstudenter har familj och är yrkesverksamma. Könsfördelningen kan beskrivas som tämligen traditionell, samtliga studenter inom textil är kvinnor medan endast en sjättedel av studenterna inom trä/metall är kvinnor. Studenterna är till viss del spridda i hela Sverige, vissa bor långt ifrån utbildningsorten. En del läser vid en universitets-/högskoleort där ämnet i slöjd inte erbjuds.

[142] Rovai 2003.
[143] I medianålder skiljer det ungefär 10 år (25 år reguljära studenter och 35 år distansstudenterna).

Det är en mindre andel av slöjdstudenterna som har tidigare studievana. De har mycket varierande kunskaper i slöjd då de börjar utbildningen. En del har bred utbildning andra är självlärda. Studenterna har även varierande IT-vana, det vanligaste är att de inte är så vana. Studenterna har tillgång till samma IT-support som campusstudenterna. Lärarna har noterat att ansvarstagandet bland motsvarande NML-studenter inte är lika stort samt att släpande uppgifter är mer vanligt bland dessa.

Matematikutbildningen vänder sig till en målgrupp som i först hand är yrkesverksamma lärare. Tidigare har nästan hälften av platserna tilldelats exempelvis lärarstuderande och dem med grundläggande behörighet. Detta har emellertid förändrats och nu går 90 % av platserna till yrkesverksamma lärare. Främst är det redan behöriga yrkesverksamma lärare, men ambitionen är att man också ska tilldela platser till obehöriga lärare.[144] Studenterna utgörs av exempelvis fritidspedagoger eller förskolelärare som gått utbildningen för att bli behörig grundskolelärare. Även lärarna i matematik menar att de som studerar parallellt är mindre motiverade.

> … de där 20-åringarna hade ursäkter för att inte komma, medan de andra 3-barns mammorna de gick från jobbet och förlorade pengar bara för att komma hit och de var aldrig frånvarande. (Lärare i matematik)

Åldersmässigt, skiljer sig inte matematikstudenterna från slöjdstudenterna. Vt 02 var nio av tio kvinnor. Studenterna kommer från hela Sverige. Lärarna menar att studenterna oftast är studievana. Många av studenterna har liten IT-vana. De sex studenter som intervjuats stämmer väl överens med bilderna ovan, de är alla äldre, har familj, är yrkesverksamma med en studievana som är inte så stor eller aktuell liksom IT-vanan.

Motivbild och förväntningar

Bean och Metzner lyfte fram att studentens mål med sin utbildning är viktigt.[145] Motiven till att läsa slöjd- och matematikutbildningarna har stark yrkesanknytning. Målbilden för dessa studenter tycks vara mycket tydlig och är starkt förknippad med arbetet och en framtida yrkestrygghet och därmed också en ekonomisk trygghet. Det finns också en tydlig medvetenhet om de politiska påtryckningarna på skolor att anställa behöriga lärare och att ett-ämneslärare tillskansar sig mer än ett ämne. Två slöjdstudenter som arbetat som obehöriga slöjdlärare och en matematikstudent med endast en ämnesinriktning uttryckte sig på följande sätt;

> Jag trivdes jättebra som slöjdlärare. Det enda sättet att få en fast tjänst är att bli behörig. (Man, 44 år, slöjd)

> Jag känner mig trygg på den skola jag är på och de vill behålla mig. [] Men läggs den skolan ned eller att jag vill arbeta på annat håll har jag inte mycket på papperet. (Kvinna, 38 år, slöjd)

---

144 I dagsläget är det en fråga för den lokala antagningsenheten om vad man definierar som yrkesverksam lärare. Antagningsenheten kräver arbetsgivarintyg på att personen är yrkesverksam. Detta innebär att en arbetssökande lärare inte kan söka utbildningen, enligt lärarna i matematik.
145 Rovai 2003.

> Ämnesbreddning var motivet, det är viktigt för arbetet. Det ger större underlag till att bygga en tjänst. Jag klarar mig inte på en halvtidstjänst, så man kan säga att ett ämne till gör så att man kan få in en fot på en annan skola om jag skulle vilja byta. (Man, 48 år, matematik)

Att höja den personliga kompetensen och utvecklas, få nya arbetsuppgifter, öka kvaliteten inom nuvarande arbete är också starka motiv. Det var också något som nämndes som starka motiv bland de 780 avbrottarna. En slöjdstudent, yrkesverksam som förskolelärare, menade;

> Motivet är att göra någonting de sista åren innan jag går i pension. Jag orkar inte gå som förskolelärare fram till pensionen. Sedan får jag nya infallsvinklar på något liknande yrke i en annan form. Hantverket ligger väldigt nära mig. (Kvinna, 46 år, slöjd)

Det handlar mycket om *nyttan* med utbildningen, vilket också Tinto framhåller.[146] Det handlar om tillfredsställelse och om vad studenten får ut av att fullfölja utbildningen.

Valet av utbildningarna tycks ha föregåtts av en noggrann övervägning. Kursbeskrivningarna har haft betydelse för att studenten ska kunna bilda sig en uppfattning om innehåll och kursupplägg. Studenternas förväntningar anknyter till att man ska kunna höja sin personliga kompetens, få nya idéer och inspiration, att utbildningen ska vara intressant och mödan värd.

> Förväntningarna var att få med mig mycket konkreta undervisningstips, dels teori, men även att vi skulle få VFU och arbeta konkret med det vi skulle lära oss och att omvandla det i praktiken. (Kvinna, 40 år, matematik)

> Förväntningarna var väl att förstå hur man skulle kunna hantera elever som inte klarar av det eller hitta vägar eller metoder för att komma runt de som inte förstår det abstrakta. (Man, 48 år, matematik)

> Jag hoppades på att det skulle vara trevligt och intressant och värt mödan, tid och pengar man lägger ner. (Man, 44 år, slöjd)

Intressant är att ingen student har haft förväntningar på att utbildningarna skulle innebära ett stort inslag av kommunikation med studiekamrater.

Ingen av studenterna ville ”ta snabba poäng”. Det är kursinnehållet som lockat mycket och att få möjlighet att lära sig mer om ett ämne som man har ett starkt intresse för. Hos dessa studenter är den egna motivationen och drivkraften mycket stor. Både lärarna i slöjd och i matematik upplever att distansstudenterna är betydligt mer studiemotiverade och har ett större egenansvar i jämförelse med campusstudenterna.

En förutsättning för att kunna studera har varit att studierna kan kombineras med arbete. Det tycks vara så att studenterna valt utbildningen trots avståndet till lärosätet, på grund av

[146] Rovai 2003 s. 4, hänvisar till Tinto (1987) ”*Leaving college*” Chicago, University of Chicago Press.

att få eller inga andra utbildningsorter som erbjuder liknande utbildning med fördröjd studietakt.

Stödstrukturer

Stöd från den egna familjen har varit betydelsefullt, allt från att större syskon suttit barnvakt åt yngre syskon, att barnen hjälper till i hemmet, till att familjemedlemmar hjälpt till med den teknik som används på kursen. En annan dimension är den ekonomiska, man har tillsammans inom familjen tagit ställning till om investeringen i utbildningen behövs. Ibland tycks stödet från den egna familjen inte uppfattas som ett stöd. En student menar att barnen är vuxna och att det inte är någon som stör henne då hon ska studera, men det kan även vara så att familjen medvetet inte stör då man har kännedom om att vederbörande studerar.

För samtliga yrkesverksamma studenter har arbetsgivarens stöd haft direkt betydelse. I två av fallen är det också arbetsgivaren som uppmuntrat till vidareutbildning. Stödet tycks vara både ekonomiskt och mentalt. Två slöjdstudenter och två matematikstudenter fick inget löneavdrag när de medverkade på de fysiska träffarna och dessutom betalades resor, boende och litteratur.

> Jag behövde bara andas till rektorn att nu känns det tungt så fick jag hjälp, ta den här eftermiddagen och åk hem och studera istället. (Kvinna, 57 år, matematik)

Den slöjdstudent som inte fått ekonomiskt stöd för sitt studerande säger sig ändå känna stort stöd av sin arbetsgivare. Även kollegerna är ett stöd. Några studenter menade;

> Det låg i hela skolans intresse. Så det har funnits en drivkraft uppifrån, även kolleger. Jag var tveksam då det bara blev jag som skulle gå kursen, men då fick jag så mycket stöd från kolleger och rektor. (Kvinna, 57 år, matematik)

> Fastän jag är borta får jag full lön, vilket innebär att de inte kan sätta in vikarier. Då får kollegerna jobba för mig också och jag kan väl tycka att det är lite jobbigt. De gör det gärna men man känner ändå solidaritet gentemot dem. (Kvinna, 46 år, slöjd)

Utbildningen medför att en del studenter får en viktig och utökad roll på arbetsplatsen och den nyvunna kunskapen väcker ett intresse bland kolleger, något som troligtvis ger en viss tillfredsställelse. Detta har även uppmärksammats av lärarna i matematik.

> Våra praktikuppgifter har uppskattats mycket av våra studenters elever och också av deras kollegor som fått ta del av en hel del mattematerial. Detta har, enligt de utvärderingar som vi gjort, bidragit till att våra studenter har känt sig betydelsefulla på sina skolor. De har bland elever och kolleger fått en viss auktoritet som kreativa mattelärare. (Lärare i matematik)

De tidigare resultaten bland de 780 avbrottarna pekar också på att stöd från familj, vänner och arbetsgivare haft viss betydelse för fullföljandet. Samtidigt har just förvärvsarbete varit en tydlig orsak till avhopp, något som i vissa fall kan tänkas bero på bristande arbetsgivarstöd.

Studiemiljö och planering

Då vi tittar på miljön utanför själva kursen, finns stora likheter mellan studenterna. Samtliga studerar i olika utsträckning i hemmet. Biblioteksmiljöer utnyttjas också i viss grad. Några, som studenterna nedan, kan även utföra vissa moment på sin arbetsplats;

> Dels har jag använt slöjdsalen som arbetsrum, sedan har jag ett litet kontor hemma där jag sitter inkurad. (Kvinna, 38 år, slöjd)

> I och med att jag har haft ledigt två dagar i veckan så har jag varit ensam hemma, vilket gjort att ingen har stört mig. Jag har suttit vid en dator med uppkoppling eller så kunde jag välja att åka till någon av skolorna som jag jobbar på och sätta mig där och jobba. Men främst hemifrån. (Man, 48 år, matematik)

På frågan om studenterna har någon speciell studiestrategi, säger de flesta spontant att de inte har det, men samtliga förklarar ändå att de väljer särskilda tider då de studerar. Ofta *har* de planerat sin tid, utan att de nödvändigtvis har reflekterat över detta;

> Nej, jag har ingen speciell strategi, men jag har barn varannan vecka för jag är skild. Den veckan jag har barnen blir det mindre studier och mer när jag inte har dem. Jag lägger upp en plan på vad jag måste göra och det har fungerat bra. (Kvinna, 38 år, slöjd)

> Tror inte jag har en strategi. Med tre barn blir man störd ibland så jag väljer den tiden då det är så pass lugnt som möjligt. Man plockar den tid man kan, mellan skjutsningar och läggningar. (Man, 44 år, slöjd)

> Jag har inte haft någon speciell plan, utan jag är väldigt disciplinerad. Jag ser bara till att få det gjort. Oftast har jag gått upp tillsammans med barnen och så fått iväg dem till skolan, sedan har jag satt mig och jobbat. Grundtanken är att det inte ska störa något av mina andra saker som jag har inplanerat. (Kvinna, 40 år, matematik)

Sammantaget tycks studenterna vara strukturerade och även i behov av att vara det då de har mycket annat som upptar deras tid, så som familj och arbete. Några studenter nämner att tidsbrist ibland uppstår men att det ändå går bra att klara av studierna, vilket pekar på att studierna ändå prioriteras högt. De har en egen drivkraft och motivation samt får stöd från familj, arbetsgivare och kolleger.

Interna faktorer

Här redovisas de faktorer som lärarna/institutionerna har möjlighet att påverka.

Kursupplägg

Lärarna i matematik menar att kurserna måste vara välplanerade med ett tydligt upplägg. Kurserna har krävt mycket lång planering och utvecklas ständigt. Även lärarna i slöjd framhåller att tydlighet är mycket viktigt, att vara tydlig i instruktioner och i vad man säger till studenterna. Exempelvis är lärarna i slöjd tydliga med att studier på halvfart kräver att studenterna viger 20 timmar i veckan. Upplägen på båda utbildningarna tycks passa de

intervjuade studenterna mycket bra. Det är endast en slöjdstudent som menade att slöjdutbildningen inte kändes riktigt färdigutvecklad. Detta var emellertid inte något som stört studentens fullföljande av kursen.

Slöjdutbildningens studieguide har varit betydelsefull under utbildningen och fungerat som en bruksanvisning. Lärarna i slöjd upplever att studenterna är mycket plikttrogna utifrån studieguiden. Majoriteten lämnar in väl genomarbetade uppgifter. Slöjdstudenterna menar också att studieguiden varit viktig för strukturering. Matematikstudenterna, som får ett liknande guideblad, nämner inte detta specifikt utan påtalar kursuppläggets tydlighet. Att examinering sker löpande genom de båda utbildningarna anses också ge struktur. De löpande kursuppläggen ger studenterna hålltider och delmål under utbildningen.

> Detta gör att man får ett måste till att visa upp någonting, vilket passar mig alldeles utmärkt, annars blir det inget gjort. (Kvinna, 38 år, slöjd)

> Jag har läst när det passat och få det fort färdigt. När vi fått uppgifterna har jag snabbt tittat och bearbetat dem så snart som möjligt så att jag inte skulle hamna i tidsnöd.
> (Man, 48 år, matematik)

Inslaget av och antalet fysiska träffar är både slöjd- och matematikstudenterna nöjda med. Majoriteten menar att dessa till och med är nödvändiga för genomförandet, detta trots att många bor långt från lärosätena. Att slöjdutbildningen har två samlingsorter har varit mycket betydelsefullt, i synnerhet för studenterna i Skåne. De slöjdstudenter som samlas i Malmö menar dock att det också varit värdefullt att åka till Umeå för att träffa övriga studenter på kursen och också till en ny miljö.

> När jag kommit upp till Umeå har det nästan känts som en semester, man slipper vardagens sysslor, det är helt nytt och man får läsa. Det är riktigt kul. (Man, 44 år, slöjd)

> Innedagarna var en lyx för mig. Jag som är van att sitta och planera åt andra, fick för en gångs skull sitta och få allting serverat. (Kvinna, 57 år, matematik)

En dimension av sammankomsterna är att de ger möjlighet för studenterna att träffa varandra och lärarna. Matematikutbildningens sammankomster innehåller i liten utsträckning grupparbeten, vilket inte har setts som något negativt av studenterna. Studenterna tycks tvärtom vara nöjda med att dessa i stor utsträckning är fyllda med föreläsningar.

> Innedagarna var väldigt intensiva, det var väldigt givande dagar. Jag hade gärna haft något mer tillfälle. [] givande att träffa kursledning på plats och att träffa sina gruppmedlemmar och kurskamrater. (Man, 48 år, matematik)

Lärarna i matematik menar att de tvingas till att bli så effektiva som möjligt på innedagarna eftersom de är så få och mycket ska hinnas med. Men det är ändå stor variation på sammankomsternas innehåll och kursens innehåll överhuvudtaget. Samtliga matematikstudenter framhäver att variation i kursupplägg och uppgifter är något mycket positivt.

Inslaget av VFU anses av samtliga studenter utom en som positivt och lärorikt. Endast en slöjdstudent anser att VFUn är onödig eftersom denne har arbetat som obehörig lärare ett antal år och därmed inte anser sig vara i behov av praktikinslag. De positiva attityderna bland de andra studenterna handlar om att de teoretiska kunskaperna kan praktiseras och testas i en verklig miljö. Lärarna på de båda utbildningarna anser också att studenternas verksamhetsförlagda del av utbildningen är värdefull.

> Studenternas studier på universitetet har kunnat få en direkt återkoppling i klassrummen, teori har mött praktik. (Lärare i matematik)

Den plattformsmiljö som används på bägge kurserna har inte inneburit några allvarligare tekniska missöden. Lärarna i matematik menar att systemet har varit pålitligt och det har inte uppstått många problem. Lärarna i slöjd uppger att det ibland uppstår tekniska problem vilket studenterna själva har löst snabbt. Uppläggen i FirstClass är det ingen som anmärker på. Trots att det kan vara si och så med studenternas IT-vana är det ingen som rapporterar att det har varit besvärligt. Resultaten visar dock att en del studenter får hjälp från familjen eller andra utanför lärosätet. En förklaring till att studenterna är nöjda med både upplägget och användningen av FirstClass kan vara den introduktion som ges på de båda utbildningarna. Några studenter menar att det från början tagit tid att vänja sig vid att använda FirstClass, men att det ändå gått snabbt att lära sig. Matematikstudenterna har dessutom fått ett extra stöd i att hantera FirstClass via löpande instruktionsfiler. Vid behov sker genomgångar på sådant som har känts svårt. Att kommunikationen mellan studie-kamrater i huvudsak varit textbaserad har också krävt viss invänjning.

Integration och kommunikation

Samtliga studenter har känt sig väl integrerade i kurserna. Båda utbildningarna är inriktade på att skapa goda förutsättningar för att studenterna ska känna sig integrerade vid första sammankomsten. Kurserna är upplagda så att studenterna får möjlighet att lösa en uppgift tillsammans i den grupp som de ska tillhöra utbildningen igenom. Lärarna i slöjd menar samstämmigt att målet är att skapa förutsättningar för att studenterna ska kunna känna en grupptillhörighet och en identitet i kursen under första sammankomsten.

> Det är viktigt att studenterna känner att de kommit in i ett sammanhang då de åker hem från första träffen. Det är viktigt att vid första träffen skapa kontakt och att studenterna känner att de duger att gå kursen, det finns en del nybörjare som man måste få med. (Lärare i slöjd)

> Det betyder mycket att man blir uppmärksammad som en person i gruppen som betyder någonting för att kursen ska gå vidare. (Lärare i slöjd)

På slöjdutbildningens första träff uppmanas studenterna att skriva ned sina förväntningar på kursen, vem de är, hantverksvana, hur de anser sig kunna bygga upp sin kunskap, vilka behov man har etc. Lärarna menar att studenterna på detta sätt tvingas att tänka efter varför man vill gå kursen, att det bygger på att de själva ska utvecklas och att det innebär ett stort egenansvar för studierna. Uppgifterna, som endast lärarna får se, används för att lärarna ska kunna bilda sig en uppfattning om varje student. Det fungerar också som en utgångspunkt för enskilda samtal mellan student och lärare som sker någon gång under

första träffen. Lärarna menar att de utgår från varje enskild students förutsättningar för att utvecklas. Tillvägagångssättet kan ha betydelse för att studenterna känner sig trygga samtidigt som detta ger lärarna en idé om vem studenten är och vilka förväntningar och motiv han/hon har med sin utbildning. Ungefär efter halva kursen, vid andra sammankomsten, har lärarna i slöjd en återkoppling med varje student, ett enskilt samtal där lärarna frågar hur det går för varje student, på vilket sätt de upplever kursen etc. Varje student får på så sätt individuell tid med lärarna. Man kan tänka sig att detta stärker studentens självförtroende i och med att de får en bild av vad som förväntas och vilken deras roll blir på kursen.

Lärarna i matematik har samma ambition med den första träffen. Matematikstudenterna nämner också att de känner sig trygga då de lämnat den första träffen.

> Våran uppgift har blivit att avdramatisera från början. Att lova dem att det kan bli krångligt men att det kommer att ordna sig. De är lite spända inför första mötet med universitetet eftersom de kanske inte har läst på ett sådant ställe. (Lärare i matematik)

> Vi säger också till dem att prata i gruppen, diskutera när ni ska träffas och göra vissa saker, vem tar hand om gruppuppgiften. De får en hel timme att diskutera. (Lärare i Matematik)

En bidragande faktor på båda utbildningarna kan vara att de fysiska träffarna löper över mer än en dag, vilket ger tid till socialisering med exempelvis gruppmedlemmar och lärare.

Kommunikationen mellan lärare och student skiljer sig något åt mellan utbildningarna. På slöjdutbildningen sker kommunikationen främst i fysisk gestaltning i synnerhet vid de obligatoriska sammankomsterna. Mellan sammankomsterna förekommer begränsad kommunikation med studenterna. Det är främst om studenterna tar kontakt med lärarna personligen vilket främst sker via e-mail eller telefon. En av lärarna brukar ta initiativ till att ringa varje student under kursens gång för att följa upp hur det går. Många gånger känns det lättare att kommunicera via telefon menar lärarna än att behöva skicka en skriftlig feedback. Studenterna anser dock att feedback är viktig och har upplevt det lite besvärande att inte få feedback på inlämnade uppgifter. Första feedbacken till studenterna anser lärarna är viktig och menar att de informerar studenterna om att den därefter inte förekommer i samma utsträckning.[147]

> I början var responsen från lärarna inte så stor []. Man visste inte om de hade läst det man skrivit. Det tog ett tag innan man förstod att de faktiskt hade kollat på våra uppgifter även fast de inte skickat feedback. (Kvinna, 38 år, slöjd)

Lärarna i matematik är ofta inne i systemet, både dag- och kvällstid, på arbetsplatsen, i hemmet eller i sommarstugan. Lärarna anser att feedbacken och särskilt snabb sådan är viktig. Matematikstudenterna var mycket nöjda med kommunikationen med sina lärare, i synnerhet uppskattas den snabba responsen.

[147] Feedbacken från lärarna på slöjdutbildningen har förändrats, denna sker nu mera frekvent.

> Man kunde alltid nå dem, alltid tillgängliga kändes det som. Alltid när man skickade en fråga så kändes det som att man fick svar nästan innan man skickat iväg frågan. (Kvinna 40 år, matematik)

Av studenternas utsagor förstår man att feedback är viktig samt känslan av att lärarna är tillgängliga, närvarande och ”ser” studenten. Behovet av att kommunicera med lärarna tycks dock variera bland studenterna. Det är tydligt att även om lärarna i slöjd varit tillgängliga då studenterna personligen kontaktat dem har studenterna inte känt att de är närvarande och ”ser” studenten just på grund av bristande feedback. En feedback som ibland bara behöver omfatta en ringa textmängd, exempelvis ett okej på att en uppgift inkommit.

Kommunikationen mellan studenterna ses som viktig av alla de intervjuade studenterna och grundläggs som nämnts vid en första sammankomst. Den inledande kommunikationen anses dock vara lite svår, dels på grund av att den är textbaserad dels på grund av att man inte känner varandra så väl. Med tiden blir kommunikationen både frekventare och mer bekväm. På båda utbildningarna har examinationsuppgifter som tvingar studenterna till att samarbeta och kommunicera med varandra lagts in.

Lärarna i slöjd har ingen tydlig bild av hur kommunikationen mellan studenterna ser ut, mer än den kommunikation som handlar om grupparbeten och kursinnehåll. I detta avseende har lärarna ställt tydliga krav på studenternas medverkan. Detta sker i huvudsak asynkront via undervisningsplattformen. Lärarna upplever det som att studenterna har ett starkt behov av stöd från kurskamrater.[148]

Både slöjd- och matematikstudenterna menar att vilken betydelse kommunikation inom gruppen får beror på vilka gruppmedlemmarna är och hur aktiva de är.

> Diskussionen varierade. Det var framför allt en som var väldigt aktiv i min grupp []. Det var väl vi två som var inne [i diskussionsforumet] mest. [] Det var inget problem avseende kursen men det hade varit kul med mer kommunikation. (Man, 48 år, matematik)

> Två i gruppen var lite omotiverade så det var faktiskt tvärtom att vi fick motivera dem för att uppgifter skulle bli gjorda. De andra tre som är lärare hade väldigt mycket att ge, som undervisningstips och olika situationer. (Kvinna, 40 år, matematik)

Gruppens betydelse för motivation, inspiration och tillfredsställelse har ändå varit betydande för samtliga studenter. Kontakter har i vissa fall även etablerats på ett privat plan, ett nätverk som man efter kursslut vill hålla fast vid.

> Vi [medlemmarna i gruppen] har också sagt att vi borde ha fler träffar och hålla fast vid den här viktiga kontakten som inte får släppas bara för att man slutar kursen. (Kvinna, 38 år, slöjd)

[148] Det finns även tematiska uppgifter som ska lösas i blandade grupper som består av studenter både från textilinriktningen och trä-/metallinriktningen, vilket lärarna också tror är ett moment som förutsätter att studenterna kommunicerar med varandra.

Berit Östlunds studie av 33 heltidsstuderande DST-studenter visade också att kurskamraternas betydelse värderades högt och hade en positiv inverkan på studenternas känsla av tillfredsställelse och motivation.[149] Matematik- och slöjdutbildningarna är inte helt nätbaserade utan man skulle kunna säga att kurserna är en blandform av både distans- och campusbaserade möten. Detta är intressant i hänvisning till Rovai et al. som i en komparativ studie jämfört hur studenters känsla av gemenskap och samhörighet skiljer sig mellan reguljära kurser, kurser med både nätbaserade inslag och campusbaserade träffar samt helt och hållet nätbaserade kurser. Resultaten visade att blandformen gav upphov till att skapa mer känsla av tillhörighet och gemenskap mellan kursdeltagarna. Studenterna i studien betonade också att de fysiska träffarna varit betydelsefulla och nyttiga. [150] Hara et al. har också funnit att på helt nätbaserade kurser är det vanligt att studenterna känner sig isolerade och frustrerade, exempelvis kan de uppleva svårigheter i att kommunicera med andra på kursen.[151] Fysiska träffar kan därför vara värdefulla inslag.

Sammanfattningsvis kan sägas att integreringen på de båda utbildningarna har lyckats och att både kommunikationen med och särskilt feedbacken från lärare är viktig. Kommunikationen mellan studenter är också viktig. Integrationen är avhängig både lärare och kursupplägg, studenterna själva och i synnerhet hur gruppdynamiken fungerar.

Pedagogik och lärarna

På båda kurserna har studenterna uppmuntrats till att själv söka kunskap och lära aktivt. Det har också funnits tydliga förväntningar på studenternas medverkan i utbildningarna. De tankar som har styrt lärarna i slöjd i sitt arbete är att lärandet ses som en social aktivitet, lärarna utgår från ett *sociokulturellt perspektiv* på lärandet.[152] Detta har styrt kursernas utformning och utveckling, bl.a. vad de fysiska sammankomsterna ska innehålla och när dessa ska infalla i kursen. Lärarna i slöjd påpekar att de ständigt poängterar för studenterna att det inte finns några rätt eller fel och att man måste reflektera över det man lär sig.

> Den studerandes egna tankar och idéer bildar utgångspunkten för kontinuerliga val under processens gång och eget ansvarstagande är en viktig förutsättning för studier på distans. Det egna lärandet gynnas av både egen aktivitet och kommunikation med andra. Det är därför av vikt att tiden mellan träffarna i Umeå används för att öka den egna kunskapen genom ett aktivt kunskapssökande. (Studieguiden för slöjdstudenter)

Slöjdstudenterna ska bland annat föra en dagbok/loggbok där de ska skriva vad de lärt sig, reflektioner över sin egna och även kurskamraters lärandeprocess. Synsättet kan även förknippas med *kognitiv inlärningsteori*. Grundstommen i denna teori är att lärande uppstår då man reflekterar över sitt eget tänkande och lärande. Piaget är en av de dominerande forskarna inom detta fält. Lärarna i matematik hänvisar till Piaget i frågan om att ju fler perceptionsvägar som utnyttjas i lärandet desto bättre. Även om lärarna i matematik inte nämner vilken pedagogisk linje som vägleder dem så har utbildningens upplägg stora likheter med slöjdutbildningen, dvs. individen lär sig tillsammans med andra och i denna

[149] Östlund 2005.
[150] Rovai et al. 2004.
[151] Hara et al. 2000.
[152] Säljö 2000.

process är kommunikation ett viktigt inslag. Studenterna uppmuntras samtidigt till att reflektera och fundera över sin egen lärandeprocess.

Samtliga studenter menar att de lär sig av varandras yrkeserfarenheter. Kontakten med andra studenter blir därför än mer betydelsefull.

> Det var två som var rätt erfarna som hade mycket med sig i bagaget. Det var därför mycket givande att lyssna på dem. Jag tycker vi var en väl kompetent grupp avseende hela skolsituationen. Vi hade kul, humor är viktigt. (Man, 48 år, Matematik)

> Det var de som inte alls hade jobbat inom läraryrket, de som har jobbat som slöjdlärare i många år och det är rätt kul att se hur man tacklar problemen och det är det som tillför en någonting. (Kvinna, 46 år, slöjd)

Eftersom VFUn ingår sker ett utbyte med verksamma lärare ute på fältet. De studenter som är verksamma lärare menar att ett stort utbyte sker med kolleger. Troligtvis leder detta till en lärandeprocess också bland kollegorna. Lärarna i matematik menar att;

> Mycket av det vi tagit upp på innedagarna, eller presenterat på nätet, har utan fördröjning kunnat prövas ute på skolorna. (Lärare i matematik)[153]

På båda utbildningarna ska studenterna under VFUn dokumentera sin vistelse och redovisa detta vid en av sammankomsterna. Detta ser lärarna också som ett lärandestöd, studenterna får reflektera över sitt eget beteende och får också kurskamraternas synpunkter. Samtliga lärare menar att de själva får inspiration från studenterna om hur de kan förbättra vissa inslag i kurserna. På båda utbildningarna sker examinationen löpande under utbildningens gång, vilket upplevts som positivt och matematikstudenterna framhäver särskilt den stora variationen i uppgifterna.

> Lek och lust ska finnas med och ett varierande arbetssätt. (Lärare i matematik)

> Vid hantverksuppgifter uppmanas/avkrävs studenterna att dokumentera sin egen process genom att ta bilder och skriva texter. Dessa bilder får läraren tillgång till samtidigt som föremålet visas upp vid en träff tillsammans med reflekterande eller instruerande texter.[154] (Lärare i slöjd)

Brist på bra läromedel för IT-stödda distanskurser har tvingat lärarna på båda utbildningarna att bli sina egna läromedelsproducenter. Samtidigt menar lärarna att studenterna också bidrar till att bygga upp materialstocken.

[153] Wallin & Ekelöf opublicerat material ”Kreativ matematik på distans”
[154] Borg et al. 2005 s. 7

> Bristen på läromedel är ett problem som kan vändas till något som kan lösas konstruktivt, genom att låta det bli uppgifter för studenterna att ta tag i och utveckla [ ]. Vissa uppgifter redovisas i PowerPoint-presentationer, dessa kan också sammanställas och komma att göra ett slags läromedel. Studenterna har på så sätt blivit aktiva producenter i stället för konsumenter av slöjdkunskap. (Lärare i slöjd)[155]

> En sak som man kan nämna varför det går så bra, är att vi ägnat mycket tid åt att samla material till kursen under resans gång (flera år), som vi gjort om, gjort färdigt och låtit folk testa. Som inte kostar dem [studenterna] någonting, som de bara behöver skriva ut och använda. Eftersom lärarna ute i skolan inte hinner göra sådana grejor så är de jätte tacksamma för sådant material. (Lärare i matematik)

Lärarna i matematik anser också att det krävs en bra IT-kunskap och en insikt i IT-stödd distansutbildning.

> Det är lite märkligt att vi ligger så långt framme med tekniken trots att jag är så gammal. Jag har sett att många gör som på campus fast det är en nätkurs, föreläsning framför kamera. Då blir det lätt tråkigt för en hel del. (Lärare i matematik)

Lärarna i matematik ligger långt framme, exempelvis har de redan startat med synkron kommunikation, via Marratech, för dem som har bredband. Lärarna tycks ha en viss nyfikenhet och ett teknikintresse som gynnar kursutvecklingen. Under intervjun nämns vilka förändringar i tekniken som kommer att ske framgent.

> Vi använder ju FirstClass, där i den nyaste versionen kan man skicka ljudmeddelanden till varandra även om man bara har modem. Man trycker på en knapp och så skickar man det. Det tror jag kommer att revolutionera grupparbetet, för att talspråket är så rikt. (Lärare i matematik)

De intervjuade lärarna företar dels en *reaktiv* kontakt, dels en *proaktiv* kontakt med studenterna. Lärarna ger rekommendationer och råd till dem som innan kursens början kontaktar dem samt svarar på studenternas frågor och funderingar under pågående kurs. Lärarna är också aktiva i sin kontakt med studenter som ligger efter eller har andra problem som gör att de får svårt att följa kursen. Lärarna i slöjd menar att de ser till varje students situation och att de tillsammans med studenten försöker skapa lösningar för att denne ska kunna fullfölja sin kurs, exempelvis att genom förlänga tiden för inlämningsuppgifter eller låta studenten genomföra sin VFU i ett senare skede.

> Man måste vara pragmatisk. Man måste ha en flexibilitet. En del jobbar faktiskt heltid och så har de hem och familj, vilket har gjort att de inte kunnat gå på campus. (Lärare i slöjd)

[155] Borg et al. 2005 s. 6.

> Många ringer hit innan de söker in på kursen och då får vi chansen att prata med dem. Då får de klart för sig vilken arbetsinsats som krävs och att det inte är alldeles lätt att kombinera denna med en heltidstjänst, för det finns risk att gå in i väggen. Även om man har nytta av kursen i jobbet är den svår att göra med familj och heltidsjobb. Jag brukar säga att har du råd arbeta inte heltid. (Lärare i matematik)

Lärarnas insatser är avgörande för utbildningarnas kvalitet och det finns också ett intresse för kvalitetsfrågor. Som ett exempel kan nämnas att lärarna i slöjd i sin egen kompetensutveckling undersöker om det föreligger några skillnader mellan campus- och distansstudenternas utförande av vissa examinationsmoment. De intervjuade lärarna ser även ett ansvar i att bygga upp kompetens och höja kvaliteten bland lärare ute i skolorna. Lärarna kan liknas vid eldsjälar, de har ett tydligt intresse, engagemang och omsorg om sina studenter.

> Jag tycker att akilleshälen är att distansstudenterna blir så ensamma, eller kan bli. Därför har vi hela tiden haft ambitionen att gå in [i plattformen] någon gång då och då i grupprummet och titta där och skickar en hälsning ibland. Om man upptäcker att någon har ett barn som är sjukt eller någon som har fått barn då har man kanske skickat en digital ros. (Lärare i matematik)

Lärarna i matematik menar att de har ett mycket nära samarbete som är gynnsamt för kursen. Dock har de upplevt ett visst motstånd från institutionsledningen, det gäller framförallt arbetstiderna. Att kunna förlägga en del av arbetet till kvällstid och således vara mer tillgänglig för studenterna när dessa har möjlighet att arbeta med sina uppgifter.