



**BLEKINGE TEKNISKA HÖGSKOLA
SEKTIONEN FÖR MANAGEMENT**

VT 2008

Avhopp i nätbaserade högskolekurser

—

betydelsefulla faktorer
ur studenters och lärares perspektiv

C-UPPSATS I PEDAGOGIK

**Författare: Anna Tegel
Handledare: Rose-Marie Olsson**

Förord

Jag vill tacka min handledare Rose-Marie Olsson för hennes jobb som räddande ängel när handledningen blev problematisk, och hennes tålamod och skicklighet som till slut fick mig i hamn!

Återigen tack – det här hade inte fungerat utan din hjälp.

Anna Tegel

2008-02-15

Blekinge Tekniska Högskola

Managementhögskolan

Arbetets art: C-uppsats 10 p
Pedagogik 41-60 p

Författare: Anna Tegel

Handledare: Rose-Marie Olsson

Abstract

Syftet med uppsatsen var att ur ett pedagogiskt perspektiv utveckla mer kunskap kring vad som kan föranleda avhopp i nätbaserad utbildning och hur relationen till utbildningskontexten ser ut. Det empiriska materialet utgörs både av intervjuer med lärare och studenter. Både studenter och lärare kom från nätbaserade kurser i tre olika ämnen. Dessutom genomfördes en observation av de lärplattformar som användes i kurserna med avseende på den kommunikation som hade ägt rum. Studenterna som intervjuades var dels sådana som funderat på avhopp men också de som hoppat av. Till studenterna ställde jag frågor kring kurssituationen och deras tankar kring avhopp och använde mig av frågeteman, där jag hämtade inspiration från tidigare gjorda studier om avhopp för att hitta lämpliga teman. Lärarna fick berätta om sina tankar dels kring hur de strukturerat upp sina kurser men också hur de såg på avhopp. Slutligen jämfördes alla tre aspekter: observationen, studenters och lärares svar. Resultatet visade att fenomenet avhopp var mångfacetterat och att det går att undersöka detta vidare ur flera olika perspektiv. Dialogen var av stor betydelse för avhopp, dock såg behoven olika ut. Det visade sig att både oerfarna och erfarna studenter hade behov av dialog och samarbete med andra. I denna studie var det inte självklart att erfarna studenter skulle vara mer självgående än andra. Både studenter och lärare tycktes vara överens om att det förelåg en attityd om att nätbaserade kurser var en enklare variant jämfört med campuskurser.

Nyckelord:

Avhoppsfaktorer, dialog, distanskurs, kursstruktur, lärplattform, nätbaserad undervisning och transaktionell distans.

1. INLEDNING	1
2. DISKUSSION OM BEGREPPET AVHOPP	2
3. TIDIGARE STUDIER OM AVHOPP.....	2
3.1 FRAMGÅNGSFAKTORER FÖR NÄTBASERADE KURSER	5
3.1.1 <i>Sammanfattning av faktorer som kan påverka avhopp</i>	6
4. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING.....	6
5. TEORI.....	7
5.1 BEGREPPET TRANSAKTIONELL DISTANS	7
5.1.1 <i>Variabelgrupp dialog</i>	8
5.1.2 <i>Variabelgrupp struktur</i>	8
5.1.3 <i>Variabelgrupp studerandeautonomi</i>	9
5.2 KOMMUNIKATIONENS BETYDELSE FÖR LÄRANDET	10
5.3 MOTIVATION.....	10
5.4 GRUPPTRYCK	11
5.5 UTANFÖRSKAP OCH UTEBLIVET LÄRANDE	12
5.6 TEORIDISKUSSION	12
6. METOD.....	12
6.1 FORSKNINGSANSATS – HERMENEUTIK	12
6.2 VAL AV METOD OCH STUDIEOBJEKTET.....	13
6.2.1 <i>Avgränsning av studiekontexten</i>	14
6.2.2 <i>Studiekontexten</i>	14
6.2.3 <i>Urval av kurser</i>	14
6.2.4 <i>Urval av lärare och studenter</i>	15
6.2.5 <i>Beskrivning av respondenter - studenter</i>	15
6.2.6 <i>Beskrivning av respondenter - lärare</i>	16
6.3 UPPLÄGG OCH GENOMFÖRANDE.....	16
6.4 ANALYSMETOD	16
6.5 ETISKA ÖVERVÄGANDEN	17
6.6 TILLFÖRLITLIGHET OCH TROVÄRDIGHET	18
6.7 METODKRITIK	18
7. RESULTAT.....	20
7.1 STUDENTERS UPPLEVELSER AV AVHOPP	20
7.1.1 <i>Kursstruktur</i>	21
7.1.2 <i>Studentens arbetsbelastning</i>	22
7.1.3 <i>Motivation</i>	22
7.1.4 <i>Gruppsyck</i>	22
7.1.5 <i>Tankar kring avhopp hos studenterna</i>	23
7.1.6 <i>Observation av aktiviteten i kursernas plattformar</i>	24
7.2 LÄRARES ERFARENHETER AV AVHOPP	25
7.2.1 <i>Anmälningförfarande</i>	26
7.2.2 <i>Lärarnas syn på avhopp</i>	26
7.2.3 <i>Hantering av presumtiva avhoppare</i>	27
7.2.4 <i>Studenters attityd till distanskurs</i>	27
7.2.5 <i>Studenters ansvarstagande</i>	27
7.2.6 <i>Arbetsituationen i nätbaserad kurs</i>	27
7.2.7 <i>Studenternas lärandesituation</i>	28
8. TOLKNING OCH DISKUSSION	28
8.1 TOLKNING.....	28
8.2.1 <i>Dialogens betydelse</i>	28
8.2.2 <i>Strukturens betydelse</i>	29
8.2.3 <i>Studentens förmåga till självständighet och dess betydelse</i>	30
8.2.4 <i>Sammanfattning av den transaktionella distansens betydelse</i>	30
8.2.5 <i>Motivationens betydelse</i>	31
8.2.6 <i>Gruppsyck och dess betydelse</i>	32

8.2.7 Tankar kring avhopp.....	32
8.2.8 Slutlig tolkning: faktorer med betydelse för avhopp.....	32
9. DISKUSSION.....	33
9.1 DEN ALLMÄNNA UPPFATTNINGEN OM NÄTBASERADE KURSER	34
9.2 DIALOG OCH STRUKTUR I NÄTBASERADE KURSER	34
9.3 TANKAR KRING AVHOPP	36
10. SLUTORD.....	37
11. VIDARE FORSKNING	38

1. Inledning

Undervisning på distans är ingen ny undervisningsform i sig. Nätbaserad distansundervisning däremot är ett fenomen som är relativt nytt och där utveckling fortfarande pågår. Med nätbaserad utbildning avses i denna uppsats utbildning som antingen helt eller delvis bedrivs via ett Internet-baserat verktyg. Fördelen med nätbaserad undervisning är att den kan erbjudas till studenter som av olika skäl inte kan delta i en campusbaserad kurs, kanske har studenten svårt att flytta till studieorten på grund av familj och barn till exempel. Nätbaserad utbildning ger även möjlighet för redan yrkesverksamma personer till studier på distans, på till exempel halvfart, och samtidigt finnas kvar på sin arbetsplats.

Jag har sedan januari 2002 arbetat med nätbaserad utbildning, dels som projektledare och dels som IT-pedagog på Blekinge Tekniska Högskola (BTH). Under dessa år har jag successivt utvecklat intressen för olika områden inom nätbaserat lärande där avhopp är ett bland flera. Varför valet föll på ämnet avhopp i denna uppsats är att jag vill veta mer om bakomliggande orsaker, för att undersöka om det finns något som kan förändras för dessa studenter vad gäller utbildningskontexten för att minska frekvensen för avhopp. För att erhålla ökad kunskap genom en ökad förståelse för de möjliga faktorerna som påverkar avhopp har jag valt att undersöka avhopp både ur ett student- och lärarperspektiv: studenters upplevelser och lärares uppfattningar av avhopp.

Under cirka 6,5 års tid har jag arbetat med nätbaserade kurser, och även om detta arbete endast till liten del handlat om egen undervisning har mitt supportarbete lyckats ge mig en bild av en del av de faktorer som påverkar studenternas studier i nätbaserade kurser – vilka kan ha betydelse för avhopp. I och med supportrollen har frågor av allehanda slag förekommit som ibland skulle ha skickats till kursansvariga direkt istället för till mig, och på så vis har olika typer av information nått mig, som ofta haft direkt koppling till kursupplägg t ex. synpunkter som framförts har till exempel varit att de önskat *snabb* feedback, de har önskat *mer* feedback, de har inte förväntat sig att behöva samarbeta i någon större utsträckning då ordet *flexibel* funnits med i kursinformationen med mera.

Fenomenet avhopp i nätbaserade distanskurser är både ett nationellt och internationellt problem, men denna studie fokuserar på det nationella. I Sverige inrättades år 2002 en myndighet vars intresse var att på olika sätt främja nätbaserad undervisning, Nätuniversitetet, numera Myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning - NSHU. De för statistik över bland annat avhopp, vilket 2005 visade en 42 %-ig frekvens på avhopp i nätbaserade kurser. Som en jämförelse kan nämnas att avhoppsfrekvensen för studenter i traditionell campusutbildning samma år låg på 17 % (Nätuniversitetet, 2005). Antalet nätbaserade kurser ökar fortfarande i antal (Forsberg 2006 b) och med anledning av det bör det vara av intresse att titta närmare på hur både studenter och lärare ser på fenomenet avhopp. Uppsatsens syfte är att utveckla mer kunskap kring faktorer som kan föranleda avhopp i nätbaserade kurser, sett ur studenters och lärares perspektiv. Om möjligt, är tanken att uppsatsen ska kunna ge vägledning kring huruvida en förändring utbildningskontexten är önskvärd för studenter för att minska avhoppsfrekvensen i nätbaserade kurser.

Formell utbildning är idag ofta en nödvändighet (och inte bara en möjlighet) för de flesta i samhället. Anledningen till det kan vara organisationsförändringar, ny teknik, ändrade arbetsuppgifter med mera. För arbetsgivare kan distansutbildning många gånger vara ett bra alternativ då arbetstagaren både kan arbeta och studera samtidigt, även om studierna sker på deltid. Arbetsgivare slipper på detta sätt kostnader för anställning av vikarier som kräver

inskolning för genomförande av arbetsuppgifterna. Ur ett samhällsperspektiv blir frågan om avhopp både en viktig angelägenhet för lärosätet men även för samhället i förlängningen, på flera olika sätt. Syftet med lärosätets verksamhet är utbildning, varför det ur det perspektivet finns ekonomiska skäl till att studenterna fullföljer sina kurser. Lärosätet tilldelas ekonomiska resurser vilka är baserade på studenternas prestationer. Ur ett samhällsperspektiv borde det vara intressant att dessa studenter (antingen blivande eller redan aktiva arbetstagare) klarar sina kurser på utsatt tid så att de sedan kan komma ut med full kraft i arbetslivet som planerat – antingen till sin tidigare arbetsplats eller till en helt ny. Om dessa studenter klarar kursen inom avsedd tid har de ökat den individuella kompetensen och har också möjlighet att dela med sig av sina nyvunna kunskaper till kollegor. Det vill säga, möjligheter finns för företaget att erhålla en höjning av den kollektiv kompetensen i och med den nyvunna individuella kompetensnivån. Man skulle kunna tänka sig att studenten i och med avklarade poäng borde få ett bättre självförtroende och även ur det perspektivet gå styrkt ur utbildningsprocessen. Kanske återvänder studenten till lärosätet för ytterligare studier om studietiden blir en positiv upplevelse. Alternativt, kan det även leda till att studenten rekommenderar andra att studera på samma lärosäte.

2. Diskussion om begreppet avhopp

Med avhopp i denna uppsats avses när en student som är antagen till kursen och registrerat sig och hoppar av efter det så kallade treveckors-uppropet. Treveckors-uppropet är en händelse då de studenter som läser en nätbaserad kurs blir uppmanade av den som är kursansvarig att genom en aktiv handling på webben meddela sig om han/hon har för avsikt att fortsätta kursen. Den uppgiften ska sedan registreras i LADOK.

Det finns även en så kallad grå-zon vad gäller avhopp. Vissa studenter meddelar inte avhopp och tackar ”ja” vid treveckors-uppropet men sedan väljer att dra ner på studietempot, utan att meddela detta, och lämnar de aktuella uppgifterna, men hela tiden för sent. Dessa studenter betraktas dock inte i denna studie som avhopp.

Som påpekades i inledningen är avhopp även ett problem internationellt. Ett antal internationella forskare har diskuterat avhopp och en dessa är Woodley (2003). Han framför en idé om att avhopp kan ses ur olika perspektiv: avhopp från kursen, ett program eller en institution. En student kan samtidigt ha rollen både som avhoppare och fullföljare eftersom många studenter läser parallella kurser. I denna studie har hänsyn inte tagits till dessa olika perspektiv.

3. Tidigare studier om avhopp

Mårald och Westerberg (2006) påtalar i sin rapport att det finns få studier gjorda om avhopp i IT-stödda distanskurser. Några rapporter berör avhopp i nätbaserade kurser trots att fokus på rapporten är något annat. Här ses både direkta kommentarer från studenter och en del antaganden från lärarnas sida om avhopp.

En rapport beskrev följande (lärarkommentar):

”Enligt projektledaren i K-03 har intresset varit stort för denna form av utbildning och det har varit få avhopp. Troligen är det för att denna kurs har en uttalad handledarfunktion och för att kurserna bygger på att deltagarna ska använda lärgemenskapen som de allra flesta inläggen och aktiviteterna återfinns här.” (s 6, Nordwall, 2005)

Vad ”få avhopp” verkligen innebar framgick inte. I en annan rapport kunde man läsa denna kommentar (”hon” är läraren i kursen):

”Hon var osäker på vilken omfattning som fysiska träffar skall ingå men framhöll att den sociala kontakten med lärare och medstudering är viktig för att skapa nätverk och gemenskap under en kurs för att minska avhopp från utbildningen.” (s 12, Attström et al 2003)

Och i en tredje rapport talar man om att (lärarkommentar):

”Det gäller att överbrygga hinder och förebygga frustrationer som kan hämma inläring och öka studenters avhopp.” (s 7, Bäckström et al 2004)

Här finns tecken på olika tankar och spekulationer kring avhopp, dock är de inte vidare utvecklade i dessa studier, utan tas upp mer i förbigående.

Det finns dokumenterade försök att skapa en distansutbildningsmodell för att påverka genomströmningen på ett positivt sätt (Andersson & Larsson, 2002). Två grupper av lärare som jobbat med nätbaserade distanskurser intervjuades. Ingen av grupperna hade några problem med avhopp. En av lärarna ansåg att eftersom de hade ett stort antal sökande till kursen, så var avhopp inget problem. Dock fanns det studenter som dök upp vid kursstart och inte riktigt hade klart för sig vad kursen handlade om. När studenterna förstätt innehållet i kursen slutade de direkt och ersattes med reserver. Det visade sig ändå finnas ett antal som hoppade av efter hand då de insåg att kursen krävde mer än de hade tänkt sig. Författarna säger att dessa orsaker var gissningar från lärarnas sida men att lärarna inte upplevde avhopp som något problem eftersom kursen var populär och det fanns ”för många” studenter från början. Lärarna fick en fråga om avhopp då det gällde om de planerade för att motverka avhopp då de planerade kursen. Lärarna uppgav att de inte gjorde det på annat sätt än att de skickade ut ett brev till de blivande kursdeltagarna där de beskrev kursen, dess innehåll och upplägg på ett sådant sätt att det skulle skrämja bort de personer som inte var tillräckligt motiverade för att läsa kursen. De fanns ett stort antal sökande och därför fanns ett önskemål att avhopp skulle ske så snabbt som möjligt för att kunna kalla in reserver. Det framgår inte vilket ämne det handlar om däremot sägs att målgruppen för det ena lärarteamet är redan yrkesverksamma i ledande positioner. I den andra gruppen handlar det också om yrkesverksamma personer, dock inte i ledande position.

Mårald & Westerberg (2006) har tittat på avhopp i både reguljär utbildning, distansutbildning samt IT-stödda distanskurser som ingår i f d Nätuniversitetets (numera NSHU's) utbud. Syftet med studien var att utveckla kunskapen kring avhopp i distanskurser, till exempel vad gäller vilka som hoppar av respektive fullföljer, när avhopp sker, orsakerna till avhopp samt vad som kännetecknar IT-stödda distanskurser med hög genomströmning. De kom fram till att orsaker till avhopp finns både internt och externt. Med externt avses sådant som finns i studentens sociala miljö och internt är faktorer som lärosätet kan påverka som till exempel upplägg, lärarkontakt med studenterna. Några av de orsaker till avhopp som konstaterades i denna studie var: tidsbrist (som angavs som den främsta orsaken oavsett studieform), förvärvsarbete, parallella studier, studiemotivation, brister i kursupplägg och stöd från familj och vänner. Fördelningen av orsaker till avhopp såg lite olika ut mellan de olika studieformerna, det vill säga den ena orsaken var mer framträdande än en annan i reguljär respektive distansutbildning till exempel. Författarna tar upp två exempel på utbildningar med nära nog 100 %-ig genomströmning. De två utbildningarna är en slöjdutbildning samt en matematikutbildning för lärare. I dessa två framgångsrika utbildningar tas tre faktorer upp som anses viktiga i perspektivet hög genomströmning: strukturella ramfaktorer som till exempel krav från kommunen att skaffa sig behörighet, externa faktorer som till exempel stöd från familj och slutligen interna faktorer och exempel på det är välplanerade och strukturerade

kurser. Författarna anser det svårt att rangordna dessa tre faktorer för att avgöra vilken som kan ha haft störst betydelse för att studenten fullföljde kursen (Mårald & Westerberg, 2006).

En rapport om en 20-poängskurs i omvårdnad (Bäckström et al, 2004) kommer fram till att framför allt de första veckorna är särskilt kritiska vad gäller avhopp. Det får som konsekvens att läraren måste vara extra tillgänglig i inledningen av kursen och vara snabb med återkoppling. Läraren bör vara ”synlig” och ha kontakt med studenterna, visa intresse och medkänsla för dem. Hur de gått tillväga i analys och tolkning för att ha dragit dessa slutsatser framgår inte.

Westerberg och Almqvist (2005) har studerat upplevelser av IT-stödd distansutbildning. I studien har författarna valt att diskutera fem olika teman med ett antal olika fokusgrupper. I ett av dessa teman – delaktighet och ansvar - diskuterade fokusgrupperna avhopp. Studenterna ansåg avhopp som ett stort problem eftersom de som hoppar av sällan meddelade sina avhopp, vilket försvårar grupparbeten. En student beskrev möjligheten att klara sig på egen hand men att det oftare är lättare att klara uppgifterna tillsammans med någon. Det är bra att ha någon som förstår när man suckar och kan fungera som draghjälper när det känns tungt. Vidare säger samma student att eftersom det inte förekommer någon betygskonkurrens på högskolan kan man bjuda på sin kunskap utan att det innebär en nackdel för en själv. Studenterna berättar också att det sällan förekommer tydliga krav på delaktighet och engagemang utan grupperna får själva sätta upp regler för detta.

En australiensisk forskare (och hans kollegor) vid namn McInnis et al (2000), menar att anledningar till att inte fullfölja en utbildning ofta är sammanflätade av både institutionella, sociala och personliga skäl. Därför kan det vara vanskligt att försöka finna ”den enda” utlösande faktorn till avhopp. Vissa faktorer framträder tydligt i flera undersökningar och dessa är: fel val av kurs eller ämne, dålig förberedelse samt brist på beredskap (readiness) och engagemang (commitment). Det finns anledning att titta närmare på information, rekrytering och urvalsprocess. Ett stort antal studenter har inte alls klart för sig vilket innehåll samt vilka krav som ställs på dem i den kurs de har sökt. Glappet mellan förväntningar och den verklighet de möter är en primär orsak till osäkerhet och förvirring. Karaktären på den första tiden på ett universitet har en avgörande betydelse för om studenten kommer att ”härda ut”. Det är speciellt viktigt för de studenter som identifierade sig som de som skulle kunna få problem med att genomföra kursen och kan betraktas som potentiella avhoppare. I Australien har man lagt märke till att om man lägger ner energi på att få programstudenter att klara första året så ökar chanserna att de klarar hela sin utbildning. Man har sett att orsaker till tidiga avhopp ofta är missnöje med erfarenheten av universitetsvärlden, missnöje med lärarens sätt att undervisa samt kvaliteten på undervisningen, arbetsbelastning, glapp mellan studentens egen kapacitet och de institutionella kraven. Dock menar författarna att även om de studenter som hoppar av och andra som klarar att gå vidare kan de tankar som finns kring avhopp vara gemensamma för båda grupperna. Detta fenomen gör att det kan vara ganska svårt att sja om vem som är potentiell avhoppare. I sin studie har de trots allt tagit fram en lista (s 59 i rapporten) med anledningar till avhopp samt strategier för att minska dessa. Här finns bland annat faktorer som har med anpassningsproblem att göra och man föreslår åtgärder till dessa. Ett exempel är då studenten upplever social isolering/utanförskap. Som åtgärd för detta föreslås mentorskap, uppgifter som innebär samarbete, synkroniserade mötestider med mera. Ett annat problem som tas upp är då studenten inte har uppfattat de krav på kvalitet och kvantitet som råder i kursen. Som bot för detta föreslås bland annat tidig feedback på uppgifter, tydlig struktur på kursupplägg även om det handlar om icke schemalagd tid och så vidare. Problemet med

avhopp mellan ansökan och registrering har man angripit genom att tidigt gå in med uppföljningsstrategier med bland annat e-post - och telefonkontakt.

Amerikanska forskare (Pallof & Pratt 2002) beskriver att studenter uppfattar nätbaserade kurser som dels ett enklare sätt att studera, dels som ett enklare sätt att ta poäng. Det förekommer ett antal olika uppfattningar bland lärare om hur nätbaserad undervisning kan/ska bedrivas där någon talar om att innehållet är det viktiga och de anser att det endast handlar om att överföra innehållet som använts på campus till den nätbaserade miljön. Andra menar att det räcker med att lära sig det verktyg som ska användas i kursen för att nå ett lyckat resultat. På vissa lärosäten tvingas lärare att undervisa nätbaserat trots att de inte önskat det. En undersökning på ett amerikanskt universitet visade att ca 90 % av personalen ansåg att de behövde betydligt mer tid för att utveckla en nätbaserad kurs jämfört med en campuskurs, och 75 % av personalen ansåg sig behöva mer didaktisk utbildning för att undervisa nätbaserat. Den utbildning de fick var i det verktyg som användes i kurserna. Mot bakgrund av det menar författarna att det inte är särskilt anmärkningsvärt att avhoppet ligger på ca 50 %.

3.1 Framgångsfaktorer för nätbaserade kurser

Amerikanska studenter har fått frågan om var de sett största fördelarna med en nätbaserad kurs har de svarat att de många gånger frångått kursmaterialet och direkt gått till ett diskussionsforum där de kunnat diskutera ämnet med andra studenter. Detta menar Pallof och Pratt (2002) tyder på att läraren bör satsa på att åstadkomma interaktivitet och en känsla av samhörighet i kursen för att nå framgångar i lärandemål. De talar också om att det för lärarna handlar om ett rollbyte till att bli en handledare eller en ”...guide on the side...” (s 173), och läraren ska ställa sig frågan kring hur man går tillväga för att stimulera studenterna till högre grad av ansvarsfullhet och ansvarstagande för lärandeprocessen. Är alla lärare verkligen lämpliga för att undervisa nätbaserat, och är alla studenter lämpliga att studera nätbaserat? Författarna menar att så inte är fallet, och tar som exempel att det på vissa institutioner är de s k ämnesexperterna eller estradörerna som även får ta hand om nätbaserade kurser, vilket inte är den självklara lösningen till en framgångsrik kurs. Tvärtom menar de att undersökningar visat att det i nätbaserade kurser ofta är de tillbakadragna och tysta personerna som rönt största framgången, både vad gäller studenter och lärare. Studenterna som är tillbakadragna slipper i de nätbaserade kurserna bli betraktade när de gör sina inlägg i diskussioner av olika slag och behöver inte bekymra sig om vare sig hur de ser ut eller låter. Den utåtriktade studenten som gärna släpper ut sina idéer högt så fort de kommer upp i sinnet och utvecklar dem i samspråk med andra omedelbart, kan istället få problem i en nätbaserad miljö. Här handlar det istället om eftertanke och icke-omedelbar feedback, vilket kan upplevas frustrerande. Det kan på samma sätt antas att den tillbakadragne läraren som inte varit en entertainer i klassrummet, har en öppenhet till flexibilitet och kollaborativt lärande. En framgångsrik lärare i en nätbaserad kurs släpper på kontrollen och intar en handledarroll där interaktion, exempel från vardagslivet, reflektion med mera ingår. Ett mentorskap inom lärosätet där erfarna ”nät-lärare” utgör ett stöd för de lärare som befinner sig i början av sin ”nätbaserade karriär” är ett förslag för en förbättring av beredskapen för ”nät-lärare”. Ett annat förslag är ett program (som existerar på ett amerikanskt universitet) som tydliggör vikten av beredskap. Det innehåller fyra nyckelområden:

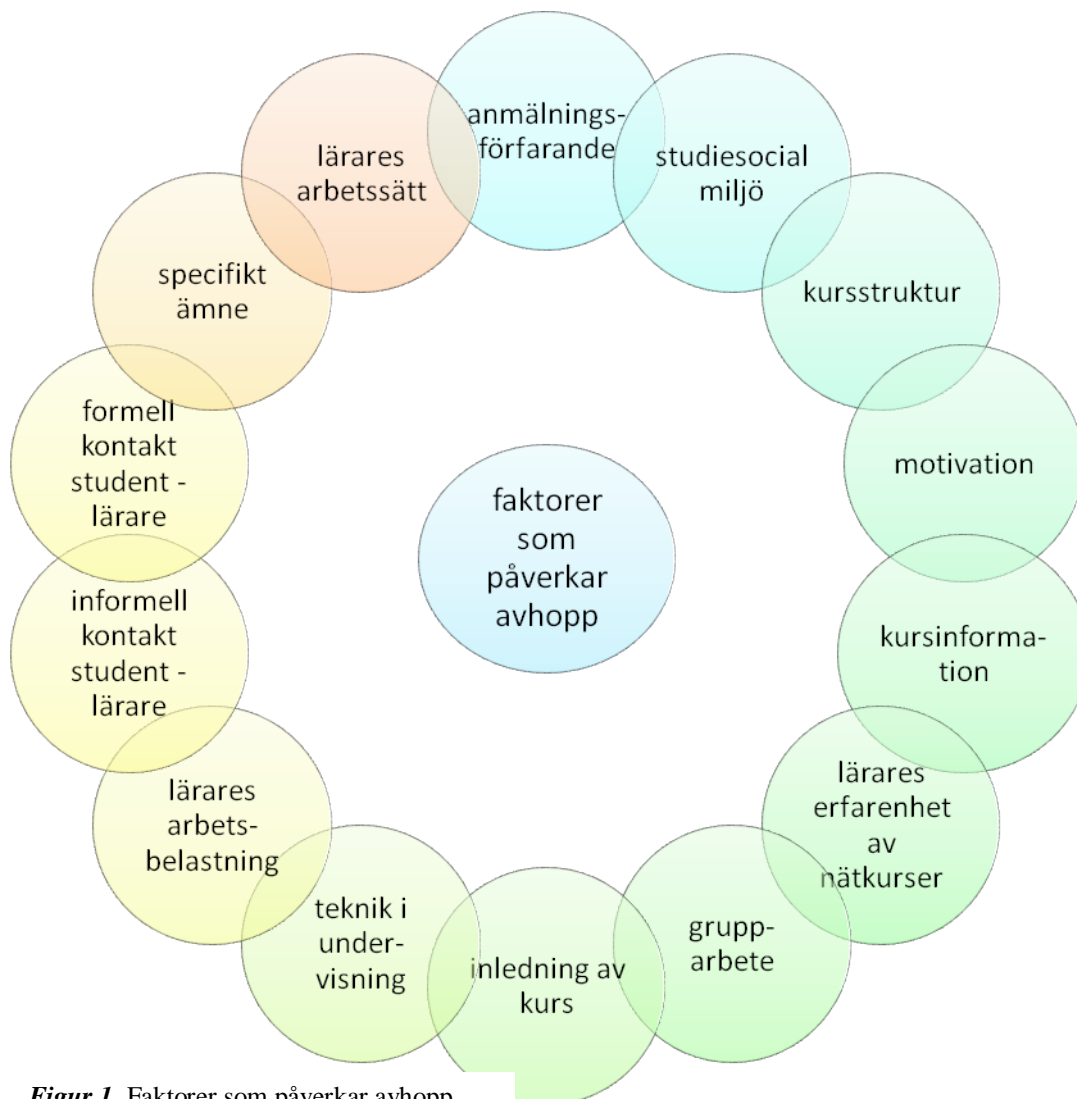
- institutionell beredskap t ex ett tydligt intresse för nätbaserat lärande på institutionen
- personell beredskap t ex en vilja hos personalen att förändra arbetssätt
- kursberedskap t ex en tydlig förståelse för den pedagogik som krävs för nätbaserad undervisning

- studentberedskap t ex förmåga hos studenterna att ta ansvar för det egna lärandet ("fritt tolkat" Pallof & Pratt, 2002, s 175-176)

Programmet är avsett att fungera som en slags checklista för institutioner och lärare.

3.1.1 Sammanfattning av faktorer som kan påverka avhopp

Efter att ha vägt samman tidigare studier (Andersson & Larsson 2002, Attström et al 2003, Bäckström et al 2004, Mårald & Westerberg 2006, McInnis et al 2000, Nordwall 2005, Westerberg & Almqvist 2005) och erfarenheter har figuren (figur 1) nedan växt fram av möjliga faktorer som kan påverka studenters avhopp.



Figur 1. Faktorer som påverkar avhopp

4. Syfte och frågeställning

Inom nätbaserad utbildning är fenomenet avhopp ett relativt stort problem. Problemen som sådana kan ses ur flera olika perspektiv och på olika nivåer. De kan till exempel ses på en mikronivå ur studenters och lärares perspektiv, men kan även betraktas på pedagogiska, administrativa, ekonomiska, sociala, politiska nivåer. För den enskilde studenten i sig handlar det om att studier avbryts, vilket i sig borde kunna medföra både praktiska och ekonomiska konsekvenser. Det borde därför vara en viktig uppgift att undersöka varför studenter hoppar av och inte fullföljer och klarar sina tänkta utbildningar.

Syfte

Mitt övergripande syfte är att ur ett pedagogiskt perspektiv utveckla mer kunskap kring vad som kan föranleda avhopp i nätbaserad utbildning i relationen till utbildningskontexten.

Frågeställning

För att nå det övergripande syftet vill jag undersöka studenters upplevelser och lärares uppfattningar om avhopp.

5. Teori

En teori är en representation av allting som vi vet om någonting. Teori ger oss en gemensam ram, ett gemensamt perspektiv, ett gemensamt vokabulär som hjälper oss att ställa frågor på ett förnuftigt sätt och gör problem begripliga. Genom att summera vad vi redan vet hjälper teorin oss att identifiera vad vi inte vet, och på så sätt utgör det startpunkten för vad vi behöver undersöka. (Moore 1996, s 197, egen översättning). Detta kapitel innehåller de teorier som valts för att tolka det material studien innehåller.

5.1 Begreppet transaktionell distans

Moore (1993) beskriver utvecklingen av begreppet distansutbildning och menar att begreppet först togs upp 1972, dels för att ta fram en definition men även en teori. Senare utvecklades begreppet till transaktionell distans, då man hävdade att det inte enbart handlade om en geografisk företeelse (ett geografiskt avstånd mellan lärare-student) utan ett pedagogiskt begrepp, som beskriver den värld av olika relationer som lärare och studenter hamnar i när de befinner sig separerade ifrån varandra, antingen i tid eller rum eller både tid och rum. Moore (1996) påpekar det viktiga i att tydliggöra att distansen var pedagogisk och inte geografisk, och processerna för att överbrygga den handlar om kursdesign och interaktionsprocesser. Separationen påverkar agerandet hos både studenter och lärare, och har en stor påverkan på både lärandet och undervisningen. Separationen innebär ett psykologiskt och kommunikativt utrymme som ska överbryggas. I detta finns utrymme för potentiella missförstånd då det gäller såväl lärare som studenter. Det är det psykologiska och kommunikativa utrymmet som utgör den transaktionella distansen. Dessa utrymmen ser aldrig likadana ut för studenter och deras lärare, och kan därför inte ses som något absolut, snarare en relativ term. Forskare menar även att den transaktionella distansen förekommer inom traditionell campusutbildning, och distanslärare kan därför både dra nytta av och själva bidra med kunskap till teori och praktik inom traditionell undervisning (Moore 1993).

Transaktionell distans är ett relativt fenomen, vilket är viktigt att poängtera enligt Moore (1993). Det innebär att det är viktigt att försöka synliggöra de olika relationerna och styrkorna mellan och inom variablerna i transaktionell distans. Särskilt gäller det interaktionen mellan lärare och studenter. Den transaktionella distansen innebär att utbildningen måste läggas upp på ett helt annat sätt jämfört med campusutbildning. Hur detta ska göras beror på graden av transaktionell distans. (Moore 1996) Författaren gör en uppdelning av undervisning i två variabelgrupper: dialog och struktur, och i tillägg till dessa två finns en grupp av variabler som beskriver studentens agerande: *autonomi*. De tre grupperna är alltså: *dialog* och *struktur* som är kopplat till undervisningen samt *studerandeautonomi*. Dessa tre grupper av variabler påverkar omfattningen av den transaktionella distansen i en utbildning. Dock påpekar författaren att det finns fler faktorer än de som handlar om lärande och undervisning när det gäller transaktionell distans, mot bakgrund av det finns det plats för mer än en teori. (Moore 1993).

5.1.1 Variabelgrupp dialog

Begreppet dialog innefattar samspelet mellan ord, handling, idéer och andra former av interaktion mellan lärare och student. (Moore 1996) Dialog uppstår mellan två parter och ibland görs en likställdhet mellan begreppen dialog och interaktion, vilket Moore (1993) inte vill hålla med om. Begreppet dialog är förknippat med positiva tankar: den är meningsfull, konstruktiv och uppskattas av dem som ingår i den – den bygger på samarbete från båda parter. En interaktion kan däremot vara antingen negativ eller neutral. Den dialog som uppstår i kursen, och omfattningen av den, är helt beroende av den eller de som designar kursen och deras utbildningsfilosofi, personligheterna hos både lärare och studenter, av ämnet i kursen, och av miljöfaktorer. En av de absolut viktigaste miljöfaktorerna är kommunikationen. Det är uppenbart att kommunikationsmediet har direktpåverkan på den kommunikation som sker i en kurs. Som exempel ges en kurs där materialet tillhandahålls via ett TV-program, en ljudfil eller en självinstruerande bok vilka inte i något fall ger utrymme för en dialog med läraren. I en sådan situation sker responsen på materialet inne i huvudet på studenten men denne ges ingen möjlighet att framföra sina tankar till läraren. Ett bättre exempel, men inte perfekt, är det då studenten kan ha kommunikation med sin lärare via e-post. Här ges utrymme till feedback även om den inte sker direkt, å andra sidan ger den tillfälle till reflektion för studenten såväl som för läraren. Med dessa två exempel vill författaren belysa att det alltid sker någon form av dialog mellan studenten och läraren, antingen sker den inom studenten eller mellan studenten och läraren. En kurs där läraren öppnar för en direktdialog (chat, diskussionsforum etc) med studenter har därför större möjligheter att överbrygga den transaktionella distansen. Språket är ytterligare en faktor som påverkar dialogen. Studier har visat att studenter som inte har lärarens språk som modersmål tenderar att vara mindre benägna att föra en talad dialog med läraren. (Moore 1996) Dessa studenter känner sig bekvämare om de får skriva till läraren istället.

Det finns slutligen ett antal olika miljöfaktorer som också påverkar dialogen och följaktligen den transaktionella distansen, t ex det antal studenter som en lärare ska hantera både vad gäller instruktion och feedback, den fysisk-tekniska miljön som både handlar om student och lärare. Vilken utrustning läraren har tillgång till för att bedriva distansutbildning har betydelse. Har läraren ens ett eget kontor t ex? Miljön där studenten försöker bedriva sina studier påverkar. Även den studiesociala situationen påverkar studenten. Är familjen positivt inställd till studierna (Moore 1993)?

Ytterligare faktorer som har betydelse för dialogen är personligheter hos både lärare och studenter samt innehåll. Om inget intresse finns för kommunikation och dialog hos varken lärare eller studenter spelar själva mediet ingen roll, dialogen kommer aldrig att uppstå. Det finns undersökningar som dock pekar på att dialog lättare uppstår inom vissa ämnen samt inom vissa akademiska nivåer, där liknande media för kommunikation använts. Till exempel har det visat sig att inom matematik har det krävts mer styrning från läraren och samtidigt låg grad av dialog, medan inom till exempel samhällsvetenskapliga ämnen har det krävts mer dialogmöjligheter till exempel arbete i smågrupper och projektform (Moore 1993).

Slutligen påpekas att den avgörande faktorn för huruvida den transaktionella distansen kan överbryggas eller ej är beroende av om det över huvud taget ges möjlighet till dialog samt i vilken omfattning detta sker (Moore 1993).

5.1.2 Variabelgrupp struktur

Den andra gruppen av variabler som är avgörande för den transaktionella distansen är struktur, kursstruktur, det vill säga på vilket sätt kursen är strukturerad för att kunna

”levereras” via det valda kommunikationsmediet och de valda hjälpmedlen. Strukturen uttrycker den rigiditet eller flexibilitet som finns i kursen vad gäller kursmål, undervisningsstrategier, lärandestrategier samt utvärderings- och värderingsmetoder. Vidare beskriver strukturen hur flexibel den är i relation till olika studenters individuella behov när det gäller lärande. Strukturen är precis som dialogen en kvalitativ variabel i så motto att omfattningen av den bland annat är beroende av det valda kommunikationsmediet, lärares personlighet och engagemang samt personlighet och andra karaktärsdrag hos studenterna. Moore (1993) jämför kurser som ges via TV-program med kurser som ges via konferenssystem (t ex Marratech) och konstaterar att i ett TV-program med sin envägskommunikation och minutiösa planering medges inte något utrymme för input från studenter och tillika ges ingen möjlighet för förändring i strukturen. Medan ett konferenssystem med ständig möjlighet till dialog mellan lärare och student ger goda möjligheter till respons från studenter och en ledigare struktur.

En kurs som är väldigt detaljerad till sin struktur och som erbjuder väldigt lite dialog mellan lärare och student har en hög transaktionell distans, i motsats till en kurs med lös struktur som samtidigt erbjuder rika möjligheter till dialog. Flexibiliteten, förekomsten samt omfattningen av dialog är det som avgör hur stor den transaktionella distansen blir, och dessa två varierar kurser emellan (Moore 1993).

Olika modeller av flexibilitet i strukturen ger att i en strikt, detaljerad upplagd kurs med lite möjlighet till dialog med läraren ställs större krav på studentens förmåga till eget ansvar för sitt lärande, jämfört med en kurs där strukturen också medför goda dialogmöjligheter. I den detaljerade kursen utan någon större möjlighet till dialog ställs samtidigt stora krav på den kursansvarige angående genomtänkta handledningar/instruktioner så att studenterna kan avgöra när, hur och på vilket sätt olika moment ska ske. Det vill säga: ju större transaktionell distans desto högre grad av självständighet och eget ansvar krävs av studenten. Det krävs mycket kunnande för att kunna bedöma en tillräcklig nivå av dialog och struktur för den specifika studenten samt att det är en mycket krävande process att lyckas. Det krävs engagemang av många olika kompetenser dels inom ämnet men även inom mediaproduktion till exempel, för ett så bra resultat som möjligt. (Moore, 1993)

I distansundervisning finns ett antal processer vad gäller struktur som måste finnas med, och dessa är presentation av innehåll, stöd för studentens motivation, stimulans för analys och kritiskt tänkande, råd och handledning, möjlighet till tillämpning av nyvunnen kunskap och utvärdering av densamma (t ex övning, laboration, självständigt arbete) och slutligen ett upplägg där studenten kan få möjlighet att utveckla sin kunskap. För att nå en så optimal struktur som möjligt är det viktigt att tänka över vilka medier som passar bäst för var och en av de tidigare nämnda processerna. En enbart skriftlig instruktion/handledning kanske inte är det bästa mediet för att stimulera motivationen hos studenterna till exempel (Moore 1993).

5.1.3 Variabelgrupp studerandeautonomi

Olika studenter besitter olika kapacitet för beslutsfattande när det gäller det egna lärandet, vilket kan innefatta att bygga upp en plan för det egna lärandet, självständigt söka upp resurser för lärande samt göra bedömningar av de egna prestationerna. Dessa beteenden är något som måste tas hänsyn till då det handlar om kursupplägg i allmänhet men i synnerhet då det gäller distansutbildning. Mot bakgrund av detta skulle en klassificering av kurser, såväl campuskurser som distanskurser, kunna göras utifrån i vilken utsträckning studenterna förväntas eller tillåts agera självständigt (Moore 1996). Forskning har visat att det finns vissa urskiljbara mönster gällande personlighet hos de studenter som lyckades väl i kurser med låg

nivå av dialog och detaljerad struktur precis som det fanns andra mönster bland dem som lyckades i kurser med hög grad av dialog och lösare struktur. I samband med detta presenterades ”den ideale självständiga studenten” och den karaktäriserades av en person som var emotionellt oberoende av läraren samt hade förmåga att gripa sig an ämnet utan något som helst stöd. Den andel av studenterna som har den graden av självständighet är i minoritet, då skolgången under lång tid som barn och ungdom handlar om ett beroende och styrning från skolsystemets sida. Man har sett tendenser till att studenter med hög grad av självständighet har föredragit kurser med låg grad av dialog samt detaljerad struktur, medan studenter med låg grad av självständighet föredragit kurser med hög grad av dialog och en lösare kursstruktur (Moore 1993). Man kan också vända på resonemanget - ju högre grad av självständighet desto högre grad av transaktionell distans kan studentgruppen klara av (Moore 1996).

5.2 Kommunikationens betydelse för lärandet

I mötet med andra individer tränas vår kommunikationsförmåga. I det sociokulturella perspektivet menar man att när kommunikationsförmågan tränas, tränas även vår tankeförmåga och vi upptäcker nya sätt att agera och diskutera på (Säljö 2000). Det vi säger eller skriver är alltid kontextuellt knutet till en specifik situation. Även tänkandet anses vara kontextuellt beroende och går ej att särskilja från ”...*sociohistoriska sammanhang och redskap.*” (s 118) Denna träning tillsammans med andra kan innebära att vi till exempel kan se nya möjligheter på områden som vi redan behärskar, men ännu inte insett att det finns flera olika sätt att arbeta med ett visst verktyg. Vygotsky (1978) har ett uttryck för detta som kallas för ”...*zone of proximal development...*”. Med det menas att den enskilde individen kan uppnå en viss kunskapsnivå på egen hand, men tillsammans med andra kan man nå ett steg till. Skillnaden mellan dessa två nivåer är just denna zon.

5.3 Motivation

I tidigare studier har motivation nämnts som en faktor (se figur 1). Området motivation är så omfattande att det skulle kunna behandlas separat i en egen uppsats, och mot bakgrund av det tas motivation endast upp på ett översiktligt sätt. Oavsett vilken grundsyn man har på lärande är motivation och engagemang avgörande (Dysthe, 2003). I kognitiv utvärderingsteori använder man två begrepp: inre och yttre motivation (Kaufmann & Kaufmann, 2005). Den inre motivationen handlar om individens tillfredsställelse genom själva utförandet av en uppgift, och den i sin tur härrör från ”...*behovet av kompetensupplevelse och behovet av självbestämmande...*” (s 61) Den yttre motivationen handlar om traditionell belöning, antingen i form av pengar eller andra förmåner. Det hävdas att det är särskilt viktigt att ta hänsyn till den inre motivationen och att det finns en balans mellan den inre och yttre motivationen. I annat fall riskerar man att den inre motivationen ”drunknar” i belöningsystemet och förtar tillfredsställelsen av den inre motivationen.

Inom det sociokulturella perspektivet finns motivationen inbyggd både samhälleligt och kulturellt, och är olika för olika former av samhälleliga grupper. Det viktiga är att skapa en god lärmiljö som är stimulerande för alla deltagare. Stimulansen består i att bli accepterad i gruppen dels för att man kan något men också för att man betyder något för gruppen. Denna acceptans ger motivation för individen till fortsatt lärande. Viljan att lära är starkt förknippad med meningsfullhet med utbildning vilket i sin tur hänger ihop med huruvida kunskap och lärande har hög status i den grupp som individen ingår i (Dysthe, 2003).

Även då studenten kommit in på kursen har motivation betydelse. Barn som tidigt stimuleras till självständighet utvecklas ofta till att vara mer prestationsfixerade. I detta ingår ofta också att dessa personer lär sig inse sin begränsning så om de ställs inför ett val av en mycket svår

och en medelsvår uppgift väljer de oftast den medelsvåra. Risken för att misslyckas minskar, de får positiv bekräftelse och behåller också sin prestationsmotivation (Bunkholdt 1997).

Maltén (1997) hänvisar till Hertzberg (s 161) och hans tvåfaktorsteori vad gäller motivation och förklarar den som bestående av inre och yttre faktorer. Exempel på inre faktorer är att ”...lyckas med sin uppgift, uppleva uppgiften som viktig, få känna medansvar...” (s 161). Några exempel på yttre faktorer är ”...fysisk miljö, personalpolitik...” (s 161) Maltén menar att det är på de inre faktorerna man bör satsa för att nå bäst resultat, både vad gäller utveckling på individ- samt gruppnivå.

5.4 Gruppsyck

En annan faktor som nämnts av betydelse för avhopp är gruppsyck. Det är i få sammanhang vi inte ingår i en grupp av det ena eller andra slaget. Vi finns i dem, går ut ur en för att gå in i en annan, ny grupp. Ofta är de så självklara att vi inte ens tänker på dem och här får vi personligt och socialt stöd. I de mindre grupperna sker den största socialisationen, det vill säga man får lära sig att ta hänsyn och anpassa sig till andra medlemmar i gruppen (Nilsson, 1993). Även Maltén (1997) talar om gruppmedlemskap som något för oss alldeles nödvändigt och menar att vi tillhör olika grupper i livet och att de är nödvändiga för vår utveckling. Familjen är en grupp (exempel på en så kallad primärgrupp), grannar i ett bostadsområde en annan (exempel på sekundärgrupp). Primärgruppen är präglad av nära relationer som gruppen är helt beroende av, jämför med familjen. Sekundärgruppen innehar inte samma täta relation och består även om alla dess medlemmar byts ut.

Det som håller samman en grupp beror på syftet med den och här handlar det om två olika typer av syften man kan se för en gruppens existens. Det ena syftet kallas intressegemenskap där de olika medlemmarnas syften stämmer relativt väl överens, även om de skiljer sig åt medlemmarna emellan. Ju fler gemensamma syften desto starkare gruppens existens. Den andra typen kallas konformitet vilket innebär att en individ ser till att anpassa sig efter de åsikter och uppfattningar som finns i gruppen för att smälta in så bra som möjligt. (Granér, 1991)

Ungdomar har inte den starka anknytningen till familj, könsroll eller klass längre som fanns tidigare (Illeris 2001). Idag ska man hitta sin egen väg, på egen hand inom alla områden, det vill säga vad gäller utbildning, yrke, livsstil, partner och så vidare. Det pågår ständiga ”attacker” riktade mot ungdomarna via media där ungdomar får uppfattningen att de kan bli/göra allt de vill. De flesta upplever dock att det i realiteten inte förhåller sig på det sättet. Det finns många faktorer som gör att vissa drömmar inte är uppnåeliga. Det kan till exempel handla om ekonomiska möjligheter. Vad gäller utbildningar utvecklas inte de i samma rask takt som ungdomarna skulle önska, och här kan en konflikt uppstå eftersom de lärare som är ålagda att utföra arbetet strävar efter att försvara de kunskapskrav som de är utbildade för.

Gruppsyck kan också ha en positiv effekt. På sociologiska institutionen i Lund prövade man grupphandledning vid uppsatsskrivande då man 1997 upptäckte att antalet studenter som skrev uppsats och klarade det på utsatt tid bara sjönk i antal, och till slut var nere på 10 %. Studierektorn sökte medel från för att få pröva en modell för grupphandledning med studenterna istället och år 2001 hade genomströmningen ökat till 50 %. Kvaliteten på uppsatserna förändrades på så sätt att både de bästa och de sämsta minskade och kvaliteten blev jämnare sedan grupphandledning införts. Studenterna uppskattade också förändringen men menade att det är viktigt att personkemin i gruppen fungerar, både studenter och handledare emellan (Oredsson, 2001).

5.5 Utanförskap och uteblivet lärande

Inom vuxenutbildning är det inte ovanligt att studenter har ett visst motstånd mot lärande. Detta motstånd har ofta grundlagts i grundskolan (Illeris 2001). För att det ska kunna ske ett lärande måste motståndet övervinnas. Men motstånd kan också leda till något positivt eftersom det är en stark drivkraft hos oss människor. Det kan leda till ackommodation av ny kunskap då individen inte känner sig tillfreds med livet i något sammanhang, och på grund av detta söker ny kunskap för att åstadkomma en förändring. På så vis får motståndet betydelse för den personliga utvecklingen. Inom utbildningsväsendet mottas motståndet inte sällan negativt eftersom det ger upphov till en del diskussioner som kan leda till tidsmässiga hinder för lärarens planerade aktiviteter. Viss typ av motstånd är mer accepterat än annat inom utbildningssystemet och att detta hänger ihop med de sociala skillnader som redan finns ute i samhället.

5.6 Teoridiskussion

Teorierna är valda mot bakgrund av de faktorer som framkommit i tidigare studier. Förväntningen var att finna liknande faktorer i denna undersökning och därför föreföll valet av framför allt Moore's (1993,1996) teorier att fungera väl för att tolka materialet. Bland de övriga fyra: kommunikationens betydelse, motivation, gruppsyck, och utanförskap och uteblivet lärande är motivation den faktor som specifikt nämns som en egen faktor i figur 1. De övriga ingår i faktorer som grupparbete/samarbete, studiesocial miljö och även i interaktionen mellan studenter men också mellan student - lärare, även om de inte specifikt blivit nämnda som egna faktorer.

6. Metod

6.1 Forskningsansats – hermeneutik

Syftet med studien är att erhålla ökad kunskap genom en ökad förståelse kring orsaker till avhopp och då jag gjort antagandet att dessa kan se väldigt olika ut kommer det att handla om att se olika delar (olika faktorer med betydelse för avhopp) och att försöka relatera dessa till helheten, det vill säga avhopp. Det känns som en naturlig och självskriven process att pendla mellan dessa två steg: delarna och helheten för att bygga upp en kunskap kring avhopp. Detta gör att forskningsansatsen hermeneutik stödjer mitt arbete med att uppnå syftet i denna studie.

Ödman (1994) tar upp Heideggers syn på hermeneutiken vilken säger att förståelsen är grunden för vårt tolkande och att dessa två ständigt växelverkar med varandra. Förståelsen har dels en referens till framtiden, dels till den aktuella situationen och slutligen en till förfluten tid. Mot bakgrund av det resonemanget menar han att det inte existerar något som kallas ...” *förutsättningslös tolkning*...” (s 18) eftersom vi alltid bär en historia med oss i ryggsäcken och existerar i en verklighet. ”...:vi kan inte förstå utan redan ha förstått.” (s 81) Detta påstående är tilltalande för mig då det är en svår uppgift att helt bortse från egna erfarenheter.

Jag anser det viktigt att erhålla en så tydlig beskrivning av det komplexa fenomenet avhopp som möjligt för att kunna öka förståelsen för avhopp. Inom hermeneutiken talas om delar och helhet, och den hermeneutiska spiralen. Delarna är viktiga för att förstå helheten, och delarna kan i vissa fall vara en helhet, liksom helheten kan utgöra en del i en större helhet. Allt beror på vilket sammanhang eller kontext, man utgår ifrån. Processen kan inte beskrivas som linjär, utan som en spiralformad process, därav namnet: hermeneutisk spiral (Ödman, 1994).

I denna studie kan man se avhopp som helheten och delarna såsom faktorerna enligt nedan. Det var förförståelsen av orsaker till avhopp som ledde fram till denna bild, och med en hermeneutisk forskningsansats tar man utgångspunkt i den egna förförståelsen. Den egna förförståelsen grundar sig på dels egen arbetslivserfarenhet genom arbetet som IT-pedagog men också på Moore's (1993, 1996) teorier om transaktionell distans. Nedanstående faktorer antogs påverka avhopp:

Studenternas syn på:

- anmälningsförfarande
- den studiesociala miljön
- inledning av kurs
- kursstruktur
- kursinformationen
- samarbete/grupparbete
- motivation
- informell kontakt med lärare
- formell kontakt med lärare
- kontakten med andra studenter
- tekniken i undervisningen

Lärarnas syn på:

- arbetsbelastning
- eget arbetssätt
- kursupplägg
- kursinformation
- teknik i undervisningen
- informell kontakt med studenter
- formell kontakt med studenter

Om avhopp ses som helheten så kan alla dessa olika faktorer relateras till den helheten. Vissa av dem kan förmodligen grupperas på olika sätt och bilda större delar inom helheten, men det sker hela tiden ett pendlande mellan huvudbegreppet avhopp i nätbaserade kurser och de ovan nämnda delarna. Inom hermeneutiken anses det helt accepterat att forskaren använder sin empatiska förmåga för att uppnå förståelse för det som studeras, och det anses fördelaktigt om både forskaren och respondenterna befinner sig på samma nivå för att uppnå gemensam förståelse av en text (Kvale 1997).

6.2 Val av metod

Inom hermeneutiken anses det helt accepterat att forskaren använder sin empatiska förmåga för att uppnå förståelse för det som studeras (Patel & Davidsson 2003), och därför valdes intervju som metod. Valet av intervjumetod påverkar vilken information man som intervjuare får. Jag valde öppet riktad intervju vilket innebär att man erhåller data som är kontextuellt bundna och ger en bild av respondentens personliga åsikter om orsaker till avhopp i relation till en omgivande bestämd kontext. Metoden innebär vidare att man lämnar över ansvaret kring avgränsningen; det vill säga vad fenomenet består av, hur det är samt vilken mening det har, till respondenten. Konsekvensen av det blir att olika respondenter kan definiera fenomenet på olika sätt. Vilket är precis det jag strävar efter – en bred förståelse för fenomenet avhopp (Lantz 1993). Jag utgick från en frågemall till studenterna (se bilaga 1) med teman som togs fram utifrån de antaganden kring möjliga orsaker som jag redovisat i figur 1, och en annan till lärarna (bilaga 2).

Intervjuerna spelades in med hjälp av en mp3-spelare för att minska riskerna för att tappa information. Jag valde ett öppet arbetssätt för intervjuerna eftersom målet var att respondenterna skulle få tala så fritt som möjligt och känna sig så lite styrda som möjligt.

6.2.1 Avgränsning av studiekontexten

Fenomenet avhopp är ett problem som är såväl internationellt som nationellt och en begränsning var att se på fenomenet ur ett nationellt perspektiv. För att få syftet med uppsatsen ytterligare mer hanterbart blev nästa avgränsning att studera fenomenet på BTH. Innan ett val av vilka kurser som kunde bli aktuella gjordes ett val kring vilken typ av avhopp som skulle finnas med i studien. Valet gjordes med utgångspunkt ifrån syftet, att studera vilken relation utbildningskontexten har till fenomenet avhopp. En student som hoppar av innan tre veckor kan ha svårt att ha en uppfattning om hur kursen fungerat. Därför gjordes avgränsningen: de studenter som hoppat av eller uttryckt seriösa tankar på att hoppa av efter treveckors-uppropet.

6.2.2 Studiekontexten

Studiekontexten bestod av sex studenter och fyra lärare i tre nätbaserade distanskurser på en sektion på BTH, av praktiska skäl, vilket möjligen bör beaktas då läsaren tar del av resultatet. Nationellt sett låg frekvensen för avhopp år 2005 i nätbaserad utbildning på en hög nivå: 42 %. Totalt på BTH har genomströmningen i nätbaserade distanskurser sjunkit sedan 2003 då siffran låg på 45 % (42 % år 2005). Andelen helårsstudieplatser på nätuniversitetskurser låg vid samma tidpunkt på 10 %, medan andelen helårsstudieplatser på BTH på nätuniversitetskurser låg år 2005 på 23 %. Detta ger att BTH generellt hade en avhoppsfrekvens som låg på 58 %. På den studerade sektionen låg medelvärdet för avhoppsfrekvensen på 22 % (våren 2006) på de nätbaserade distanskurserna.

Följande statistik för sektionen var gällande för vårterminen år 2006¹:

Tabell 1. Avhoppstatistik distanskurser 2006

VT 2006		Antal avhopp inom 3 veckor	Antal avhopp efter 3 veckor/ Avbrott
Antal registreringar på sektionens distanskurser (totalt)	686		
Antal avhopp på sektionens distanskurser (totalt)		110	42

Inom BTH sker ett så kallat tre veckors-upprop i alla kurser för att se vilka studenter som registrerat sig på kurserna. Även efter detta ska studenterna rapportera till administrationen om de väljer att göra ett avbrott i sina studier. Huruvida det systemet fungerar eller ej kan man ifrågasätta om man ser till nästa tabell där det finns ett stort glapp mellan antagna, avhoppade och registrerade studenter.

6.2.3 Urval av kurser

Kurserna nedan är de kurser som blev föremålet för denna studie, och de representerar olika ämnesområden på sektionen². De anmälda och inrapporterade avhoppet är få (kurs A=0,06 %, kurs B=0,05 %, kurs C=17 %) trots att det föreligger en stor skillnad mellan registrerade

¹ Siffrorna bygger på statistiska uppgifter från LADOK

² Siffrorna bygger på statistiska uppgifter från LADOK

och antagna. Ett relativt stort antal studenter saknades i statistiken – de fanns inte bokförda vare sig som avhopp innan eller efter tre veckor. Den här studien har riktat in sig på gruppen som hoppat av efter treveckorsuppropet.

De valda kurserna härrör från olika ämnesområden eftersom syftet är att få ökad kunskap om avhopp, forskningsansatsen är hermeneutisk och det är intressant se delarna i helheten avhopp. För att få en så mångfacetterad bild som möjligt av fenomenet avhopp borde det vara födelaktigt att också välja kurser från olika ämnesområden. Antagandet var att orsakerna till avhopp skulle kunna skilja sig åt ämnesmässigt då till exempel upplägget av dessa tre kurser förmodligen skilde sig åt. Det vill säga, det avgörande var kanske inte ämnet i sig utan snarare upplägget av kursen - som i och för sig möjligen påverkades av ämnet. Ytterligare skillnader kurserna emellan var att av dessa tre kurser hade två av dem använt en och samma lärplattform medan den tredje hade använt en annan. (Man hade kunna undersöka huruvida åsikterna om orsaker till avhopp skiljde sig åt beroende på vilken plattform som använts, men det är en faktor som inte studeras i denna studie och det var heller inte syftet med uppsatsen. Inga frågor ställdes därför till respondenterna angående detta.)

Tabell 2, Kursurval

HT 2005	Antagna	Avhopp inom 3 veckor	Avhopp efter 3 veckor/Avbrott	Registrerade	Registrerade i % i förhållande till antagna
Kurs A	34	1	1	18	52,9
Kurs B	106	1	4	57	53,7
Kurs C	260	43	0	99	38,1

6.2.4 Urval av respondenter

Jag valde att intervjua både studenter och kursansvariga i de tre kurserna för att få både studenters upplevelser och lärares uppfattningar av avhopp – också det av skälet att det var viktigt med en så heltäckande bild av fenomenet avhopp som möjligt. Jag intervjuade två studenter från varje kurs och även kursansvarig lärare för varje kurs. I kurs A var två lärare kursansvariga, i kurs B en lärare och slutligen fanns en kursansvarig i den sista kursen (C). Vad gäller studentgruppen valde jag bort den grupp som hoppat av innan tre-veckorsuppropet. Jag antog nämligen att dessa studenter inte var särskilt intresserade av att delta i någon intervju eftersom det skulle kunna vara så att han/hon inte hade sökt ”rätt” kurs från början, och därför aldrig hade varit möjlig att ”rädda” från ett avhopp. En annan aspekt var också att om de hade hoppat av så tidigt kan de knappast ha hunnit att få en uppfattning om kursupplägg etc. Totalt bestod respondenterna av 10 personer, sex studenter och fyra lärare.

6.2.5 Beskrivning av respondenter - studenter

Fyra av de sex studenterna hade sedan innan en högskoleutbildning. En kom direkt från gymnasiet och den sjätte hade gymnasieutbildning samt en folkhögskoleutbildning bakom sig. Samtliga studenter hade väldigt lite erfarenheter av nätbaserade distansstudier. Ingen av studenterna har dock uttryckt några problem med att behärska den teknik som använts i de olika kurserna.

6.2.6 Beskrivning av respondenter - lärare

Ingen av de intervjuade lärarna hade egen erfarenhet av att studera nätbaserat. En av dem hade aldrig undervisat nätbaserat tidigare innan den aktuella kursen, medan tre övriga hade mer eller mindre lång erfarenhet av att undervisa nätbaserat. De flesta av lärarna uttryckte på olika sätt att de har en tung arbetssituation med hög arbetsbelastning där många undervisar i många kurser. De som forskar upplever att undervisningen ofta överskuggar forskningen.

6.3 Upplägg och genomförande

När kurserna valts ut kontaktade jag kursansvariga för att informera om min studie och tillfrågade dem om de kunde ställa upp på att deras kurs ingick i min studie. Detta skulle innebära att jag studerade deras kurser på ett mer ingående sätt vad gällde material, kursupplägg et cetera, i lärplattformen. Syftet med det var att få en uppfattning om hur kurserna var upplagda och addera den bilden till hur omständigheterna för avhoppet för respektive student sett ut i kursen. En av kurserna hade även en hemsida utan krav på inloggning, som studerades. Med kursdokumentation avses studiehandledning (för att få en bild av kursens genomförande), aktiviteter i lärplattformen samt examinationsform. Jag utgick från att för att få en så mångfacetterad bild som möjligt av fenomenet avhopp var det viktigt att samla ihop så mycket material som möjligt som hade med kursen att göra. Kurserna valdes ut via ett strategiskt urval.

Lärarna tillfrågades också om de kunde tänka sig att ställa upp för en intervju, och alla fyra ställde sig positiva till det. I möjligaste mån ville jag kunna träffa mina respondenter öga-mot-öga men i de fall då detta inte var möjligt valde jag telefonintervju. När det gällde lärarna genomfördes alla intervjuer öga-mot-öga. Lantz (1993) påpekar är det viktigt att sträva efter att skapa en så bekväm intervjusituation som möjligt så att förutsättningarna är de allra bästa för att respondenten ska kunna känna sig så trygg som möjligt. Detta omfattar både miljön som sådan men även attityden till respondenten. Inte minst är det viktigt att frågorna ställs på ett relevant sätt för att i ett senare skede kunna analyseras i materialet på ett korrekt sätt.

Studenterna i de tre utvalda kurserna fick förfrågan om deltagande i studien via e-post, i den lärplattform som användes i den aktuella kursen. Målet var två studenter från varje kurs, det vill säga totalt sex studenter. I e-posten infogades information kring de etiska principer (Vetenskapsrådet, u.å) som tillämpades i studien (bilaga 3). E-postbrevet formulerades på ett sådant sätt att även de studenter som hade klarat sin kurs skulle känna sig manade att svara, för att nå även dem som hade övervägt att hoppa av. Det visade sig vara relativt svårt att få studenter att ställa upp, särskilt i en av kurserna. Studenterna i den kursen fick förutom e-post dessutom brev som skickades via post. Breven skickades ut cirka 1,5 vecka efter utskicket via e-post. Då inga respondenter hörde av sig trots breven, gjordes en uppföljning till dessa studenter via telefon, och det gav resultat. Till slut fanns två studenter i varje kurs som ville delta. Fyra av dem intervjuades via telefon och den femte i sitt hem. Den sjätte studenten anmälde sitt intresse till mig personligen då vi möttes i korridoren på BTH. Hon förklarade sig intresserad av att ställa upp för en intervju då hon hört talas om att jag skrev uppsats om avhopp. Den intervjun genomfördes följaktligen på plats i mitt arbetsrum. Jag använde samma frågemall till alla studenter, oavsett om de endast övervägt att hoppa av eller om de faktiskt hade hoppat av.

6.4 Analysmetod

En första grov kategorisering skedde utifrån de frågeteman (se bilaga 1) som legat till grund för intervjuerna. Dessa frågeteman hade sitt ursprung i författarens egen förförståelse då det

gäller tidigare studier vad gäller avhopp och arbetslivserfarenheten som IT-pedagog. Ur frågetemana analyserades fram ett antal huvudkategorier, som i sin tur sedan bröts ner i ytterligare underkategorier. Dessa underkategorier granskades på nytt och blev därefter indelade i nya kategorier med stöd av Moore's (1993, 1996) teorier kring transaktionell distans. Resultatet av respondenternas svar är uppdelade i olika kategorier där studenters upplevelser och lärares uppfattningar redovisas var för sig.

6.5 Etiska överväganden

Information kring de etiska principerna (Vetenskapsrådet, u.å) fanns i de e-postbrev och brev (bilaga 3, bilaga 4) som skickades ut och innan intervjuerna genomfördes informerades respondenterna muntligen på nytt om dessa. I samband med intervjuerna erbjöds samtliga respondenter att läsa igenom de utskrivna intervjuerna med ingen bad om detta. Fyra etiska principer som Vetenskapsrådet rekommenderar ser ut som följer:

- *”Informationskravet – forskaren ska informera de ev av forskningen berörda om den aktuella forskningens syfte.”* (s 6)

Vad gäller denna punkt blev samtliga respondenter informerade om syfte med uppsatsen, vad deras egen insats bestod i samt att deltagandet var frivilligt och att de när som helst hade möjlighet att avbryta. Lärarna fick denna information muntligen medan studenterna dels fick den via e-mail eller bre 4v (bilaga 3, bilag), och de som sedan ställde upp för intervju blev informerade på nytt i samband med intervjuerna.

- *”Samtyckeskravet – deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan.”* (s 9)

Då det i denna undersökning endast handlar om vuxna personer och information som av mig bedömts som inte särskilt känslig, har de informerats muntligen eller per brev och något tillstånd från etisk kommitté har inte varit aktuellt. Respondenterna har gett sitt medgivande antingen muntligen eller via mail.

- *”Konfidentialitetskravet – uppgifter om alla ingående personer ska ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att att obehöriga inte kan ta del av dem.”* (s 12)

I det här fallet har inga personuppgifter (förutom förnamn på studenterna samt vilken kurs de läste) över huvud taget kring respondenterna sparats (allt material är digitalt sparad på min egen dator). I utskrifterna har studenterna endast benämnts som ”studenten från kurs A” till exempel, och ingenstans har angivits vilken kurs som är kurs A. När det gäller lärarna är de angivna med hela namnet men inte ens handledaren har tagit del av intervjuutskrifterna varför integriteten hos respondenterna garanteras. I utskrifterna anges lärarna på samma sätt ”läraren i kurs A”.

- *”Nyttjandekravet – uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål.”* (s 14)

Detta krav har inte diskuterats med respondenterna. Anledningen är att jag bedömt att data från denna undersökning inte skulle kunna vara till nytta för till exempel kommersiellt bruk, eller att de skulle kunna nyttjas av någon arbetsgivare etcetera. Dock kan påpekas att även om

en situation som tidigare nämnts skulle uppstå, är det helt uteslutet för mig som författare att utlämna mina respondenter för sådana syften.

6.6 Reliabilitet och validitet

Dessa två begrepp används företrädesvis inom kvantitativa studier, och författaren är medveten om detta. Dock använder Le Compte och Preissle (1993) samma begrepp gällande kvalitativa studier, då i form av inre och yttre reliabilitet respektive validitet. Validitet, det vill säga, om man mätt det man avsett mäta, kan vara komplicerat då det gäller intervjuutskriften (Kvale 1997). Det är viktigt att återge intervjuer så ordagrant som möjligt, med talspråk, pauser et cetera. Detta har eftersträvat i möjligaste mån i denna undersökning. Tonfall har angivits med stora bokstäver i de fall respondenten har betonat något ord eller höjt rösten. Viskningar har angivits inom parentes efter uttalandet. Författarens egna "hummanden" under respondentens svar är också infogade i texten - utskriftarna bör följaktligen så långt det är möjligt vara exakt återgivna. När det gäller inre validitet är teorier, analysavsnitt samt metoder vara beskrivna på ett sådant sätt att dessa avsnitt bör vara möjliga att bedöma i förhållande till andra studier. Det vill säga kommunikerbarheten av hur forskningsarbetet påverkat giltigheten av den nyvunna kunskapen i undersökningen (Le Compte & Preissle 1993). Vad beträffar denna studie anses dessa krav vara uppfyllda eftersom både teori, metod och analys har egna avsnitt där dessa beskrivs. Beträffande yttre validitet är min bedömning att de intervjuer och den observation jag genomfört, lett fram till det som är syftet med studien, det vill säga att erhålla mer kunskap kring faktorer som har betydelse för avhopp. Faktorer som Moore's (1993) teorier visar sig ha betydelse för avhopp. Tillämpbarheten av resultaten är förhoppningsvis giltiga inom det studerade området: nätbaserade högskolekurser. Dock kan påpekas att ämnesområden kan ha betydelse för vilka krav studenter ställer både vad gäller dialog och struktur. Reliabilitet, att mätningen av det avsedda skett på ett tillförlitligt sätt, kan också ses ur ett inre och yttre perspektiv (Le Compte & Preissle 1993). I inledningen där författarens bakgrund och erfarenhet förklaras utgör tillsammans med metodkapitlet en god beskrivning av de kvaliteter som författaren och den valda metoden håller. Detta bör uppfylla kraven för forskningens konsistens (Kvale 1997) och för inre och yttre reliabilitet (Le Compte & Preissle 1993).

6.7 Metodkritik

Det visade sig vara svårt att hitta rapporter inom högre utbildning i Sverige om fenomenet avhopp i nätbaserade distanskurser, som beskrivit både studenter och lärares perspektiv, trots upprepat antal sökningar i olika databaser på Högskolebiblioteket på BTH. Målet var att hitta svenska rapporter eftersom vårt utbildningssystem skiljer sig från internationella utbildningssystem, vilka brukar vara avgiftsbelagda. Avgifterna antogs kunna ha en speciell betydelse i sammanhanget och påverka studenternas motivation på ett annat sätt än om den var avgiftsfri. De flesta rapporterna är publicerade via NSHU och var mer utformade som projektbeskrivningar över hur vissa utbildningar/kurser bedrivits under en viss tidsperiod. De har därför inget större vetenskapligt djup men har tjänat sitt syfte på så sätt att de kunnat redovisa några röster från både lärare och studenter som haft synpunkter på avhopp.

Kontakten med studenterna i denna undersökning skedde på några olika sätt. Två av de sex intervjuerna gjordes öga-mot-öga med respondenten och resterande fyra gjordes via telefon. (Med mobiltelefon med högtalarfunktion inkopplad samt inspelning via mp3-spelare.) Ingen av de tillfrågade respondenterna upplevde det som ett problem att bli inspelad då de blev tillfrågade. De fyra telefonintervjuerna gick mycket fortare att genomföra och den intervjusituationen upplevdes betydligt mer onaturlig jämfört med att genomföra intervjuer med människor på plats. Ambitionen var att respondenterna skulle få tid på sig att "tala ut"

ordentligt kring varje frågetema, utan att bli avbrutna, och de intervjuer som genomfördes öga-mot-öga var inga problem. När det gällde telefonintervjuerna var situationen annorlunda. Alla pauser kändes oerhört stressande och jag kände mig pressad att gå vidare i intervjun och följde ofta inte upp varje "diskussionstråd" till slut. Vissa av respondenterna i telefonintervjuerna var heller inte så talträngda, vilket ytterligare försvårade intervjusituationen. Det medförde att jag inte var helt nöjd med innehåll och omfattning i vissa av telefonintervjuerna. Lantz (1993) påpekar det viktiga i att göra intervjusituationen så bekväm som möjligt för respondenten, men i det här fallet var situationen den omvända. Det vill säga, jag som intervjuerande kände mig obekväm. Det var svårt att uppnå en känsla av närhet vilket gjorde det svårt att nå den förtroelighet jag hade önskat uppnå för att få dem att reflektera djupare över sina avhoppstankar. Att uppleva tystnad i telefonen kändes oerhört stressande för mig. Dock ställdes aldrig frågan till studenterna om hur de upplevde att bli intervjuade via telefon, därför saknas en uppfattning om det.

Lantz (1993) påpekar också att intervjuer kan vara vanskliga med anledning av att det som respondenten svarar inte alltid stämmer överens med personens handlingar. Om man skulle ha någon säker uppfattning om den aspekten borde en observation av studenternas agerande också ha ingått som en metod, men det har det inte gjort. Den observation som genomförts är gjord i efterhand för att undersöka hur aktiviteten sett ut i forum mot bakgrund av uttalanden från lärarna som intervjuades och även för att få en uppfattning om kursstrukturen. Den skedde alltså inte under tiden som studenterna interagerade med varandra.

Kvale (1997) talar om att man som forskare efter transkribering av sina intervjuer kan skicka den till sin informant för att denne ska få chansen att förtydliga/utveckla/korrigeras. Jag har valt att inte arbeta på det sättet i den här uppsatsen. I efterhand har jag upptäckt att det hade varit en god idé, då det dykt upp ett antal följdfrågor som inte blivit besvarade.

Vad gäller citaten i uppsatsen har avsikten varit att ta hänsyn till de påpekanden som Denscombe (2000) gör, när han hävdar att dessa alltid är lösryckta ur en kontext och kräver viss förklaring för att den avsedda effekten ska kunna framgå.

Kritik kan anföras mot frågemallen till studenterna (bilaga 1), eftersom den är inte original. Mallen sparades ner på en CD-skiva som back-up, CD-skivan blev skadad och filen med frågemallen förstördes. Mot bakgrund av detta bör sägas att den kan ha sett något annorlunda ut, eftersom den fått återskapas fritt ur minnet.

Vad gäller val av studiekontexten kan man möjligen vara kritisk eftersom det valet gjordes av praktiska skäl. Denscombe (2000) menar att man noga bör tänka igenom sitt val då det handlar om bekvämlighet då risken finns att det kan bli forskning av låg kvalitet. Påpekas kan att det inte handlat om att välja "... *första bästa*..." (Denscombe, s 46) Förhoppningen är att studien ska hålla god kvalitet trots detta bekvämlighetsval, då det finns en medvetenhet kring det. Strävan har varit att med utgångspunkt från vald forskningsansats, bredda bilden (se så många delar som möjligt av helheten) av avhopp så mycket som möjligt. Därför valet att dels intervjuade både lärare och studenter samt att välja tre kurser från tre olika ämnen.

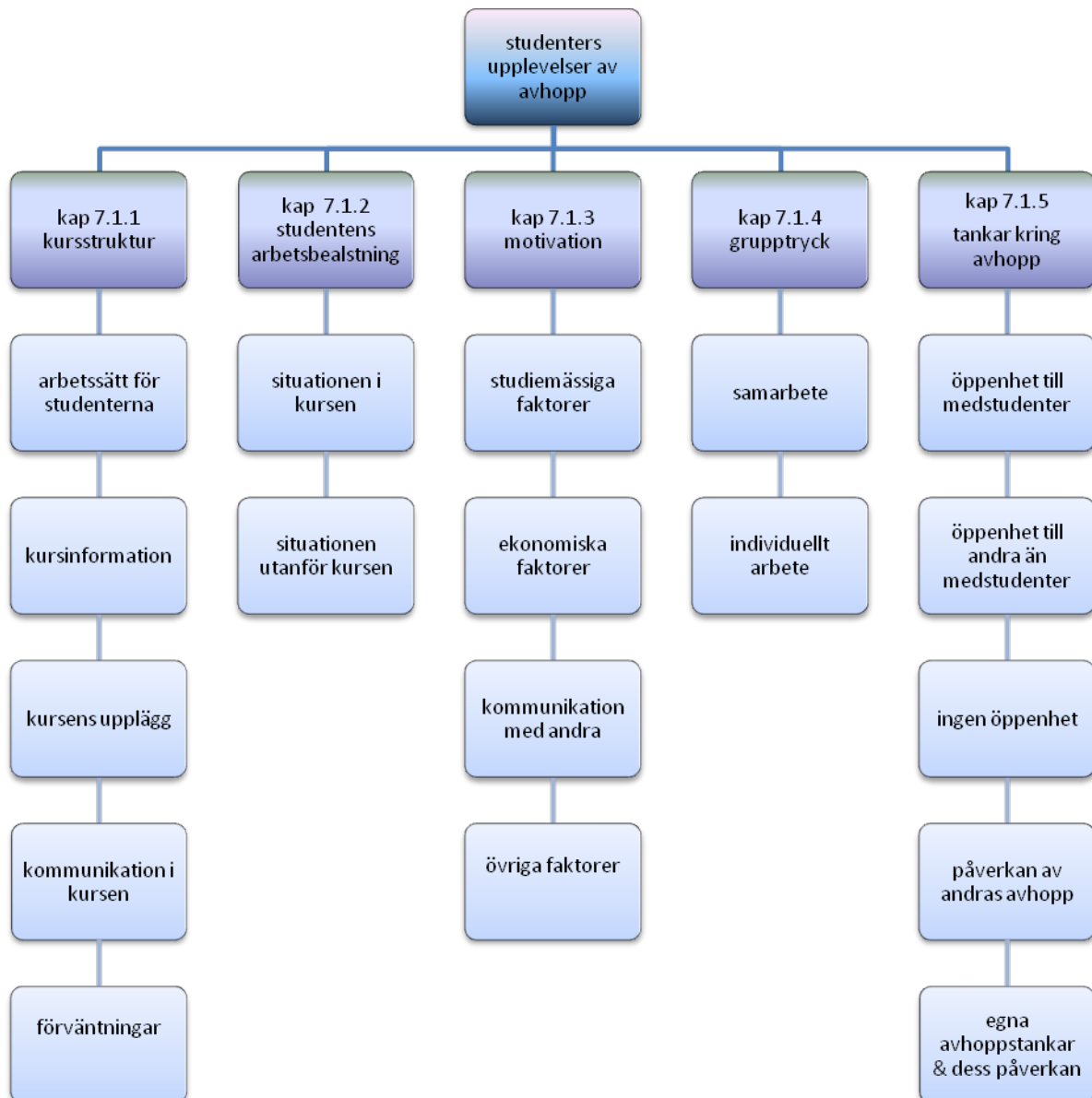
Resultatet har omarbetats ett antal gånger på grund av att det uppfattats som för omfattande och svårläst och förhoppningen är nu att det ska vara enkelt för läsaren att ta till sig.

7. Resultat

Resultatet har indelats i avsnitt 7.1 där resultatet från studenternas intervjuer redovisas och i avsnitt 7.2 där resultatet från lärarintervjuerna presenteras. Kontakta författaren om detaljerade kontextuella beskrivningar för faktorerna önskas.

7.1 Studenters upplevelser av avhopp

Resultatet i avsnitt 7.1 har kategoriserats i fem huvudkategorier vilka redovisas i nedanstående figur (figur 2). Varje huvudkategori utgör ett avsnitt enligt nedan och innehåller ett antal underkategorier vilka är placerade under respektive huvudkategori.



Figur 2. Studenters upplevelser av avhopp

7.1.1 Kursstruktur

De fem underkategorierna som framkommit är:

- *arbetsätt för studenter*
- *kursinformation*
- *kursens upplägg*
- *kommunikation i kursen*
- *förväntningar*

Arbetsättet varierade i kurserna och i en av kurserna var den dominerande arbetsformen grupparbete, vilket studenterna uppskattade. Den ena studenten beskrev att det var "...fullt ös..." i kursen så det gällde att hänga med hela tiden. Då hon startade kursen senare än övriga studenter halkade hon genast efter i kursen och började fundera på avhopp. Dock upplevdes upplägget som nätbaserad kurs positivt och enkelt, och det var lätt att bolla frågor mellan studiekamraterna. Angående kursinformation kommenterade en student att den inte fungerat väl och med det menade hon att den varit både otillräcklig otydlig och skickats ut försent. Detta fick som konsekvens att hennes start i kursen blev fördröjd. Hon uttryckte att det var ett av skälen till att hon inte fullföljde kursen.

Upplägget av kurserna såg olika ut, vissa av dem bestod av helt individuellt arbete medan andra hade samarbete som huvudsaklig uppgift. I en av kurserna var upplägget helt individuellt och en student upplevde följande:

"... det kändes som om man va jätteisolerad å det kändes inte alls nästan som man STUDERADE...asså de e en totalt annorlunda upplevelse än att gå vanliga campusbaserade kurser (hur mena du att det inte alls kändes som om du studerade?) asså det känns, de e så här...det kändes inte att någon ställde några krav på mej..."

Hon var mycket frustrerad över den ensamhet hon kände och tappade relativt snart intresset på grund av saknaden av att kunna diskutera kursinnehållet med andra. Hon ansåg kursen vara väldigt intressant men att det var nödvändigt att få diskutera då ämnet var teoretiskt komplicerat. Det var hennes sambo som lyckades övertala henne att inte hoppa av. Han hade själv goda kunskaper i ämnet vilket gjorde att hon började använda sig av honom för att diskutera.

När det gällde kommunikationen i kursen var studenterna från den "grupporienterade" kursen nöjda. Kommunikationen hade fungerat väl med såväl medstudenter som lärare. Den ene av studenterna uttryckte att han innan kursstart hyst en viss skepsis inför just kommunikationen då han tidigare inte hade någon erfarenhet av nätbaserade studier, men blev positivt överraskad. Den kursen stod i skarp kontrast till den kurs med det helt individuella upplägget där ingen kommunikation över huvud taget förekom mellan studenterna, trots att det fanns forum upplagda för studenternas skull. Den icke-kommunikationen ledde till att en av studenterna i den kursen allvarligt övervägde att hoppa av.

En av studenterna som hoppade av menade att hon inte hade några speciella förväntningar på kursen utan hennes uppfattning var att hon trodde hon skulle "...fixa den med vänsterhanden...". Detta med anledning av att hon själv ansåg sig ha rejäl studieerfarenhet och att det i det här fallet handlade om en kurs på A-nivå. Hon angav att detta i kombination med att hennes antagning blev försenad samt förändrad situation på jobbet ledde till att hon hoppade av.

7.1.2 Studentens arbetsbelastning

Studenternas arbetsbelastning är en annan faktor av betydelse för avhopp och beskrivs i detta avsnitt. Underkategorierna består av:

- *situationen i kursen*
- *situationen utanför kursen*

Bilden av studenternas situation i kursen varierade allt från att de var nöjda med tempot till att tempot var högt. I en av kurserna upplevde studenterna att det var svårt att bedöma belastningen då den enda deadline som fanns var sista datum för kursens genomförande. Det var då uppgifterna skulle vara inlämnade. Detta upplevde studenten som frustrerande och hade negativ effekt på hennes motivering att fortsätta. Studenternas privata situation utanför kursen såg även den olika ut. Vissa hade arbete i varierande omfattning vid sidan av studierna, någon hade även ett extrajobb utöver sitt ordinarie jobb samt studier. Den studenten berättade att han redan från början insåg att det skulle kunna bli problem med att fullfölja kursen på grund av situationen utanför kursen. Han hade seriösa tankar på att hoppa av men kontaktade de kursansvariga och berättade om sina planer, varvid de erbjöd en anpassad studieplan så att studenten kunde fullfölja kursen.

7.1.3 Motivation

De fyra underkategorierna är:

- *studiemässiga faktorer*
- *ekonomiska faktorer*
- *kommunikation med andra*
- *övriga faktorer*

Studenterna beskrev olika motiv till sina studier. En student uppgav att hon sökt den aktuella kursen därför att den låg närmast hennes intresseområde. Hon även behövde sina poäng för att kunna avancera vidare inom sitt program. En annan hade som motiv en strävan efter en dubbelexamen. Dock hade han ingen brådska med sin dubbelexamen, han sa: ”...*tar den som den kommer...*”. Han menade att han inte tog sitt avhopp speciellt hårt då han inte satt upp några hårda prestationskrav på sig själv. En student beskrev att han hade vidare studier som motiv där den aktuella kursen var meriterande, och en annan hade kursen som mål för att skaffa sig ett gott förhandlingsläge i lönesamtal på sitt extraarbete. Dessa två studenter lyckades tack vare anpassad studieplan slutföra studierna och valde att fullfölja kursen, trots tankar på avhopp. Studiemedel från CSN (Centrala Studiestöds Nämnden) var ett annat skäl som nämndes från flera håll. En av studenterna blev gravid och sökte kursen för att inte bli sysslolös under sin mammaledighet. Hon såg sina studier mer som en form av förströelse och ansåg att hennes avhopp inte var något som påverkade henne negativt, på grund av att hennes motivation inte var den rätta.

7.1.4 Gruppträck

I denna kategori har två underkategorier framkommit:

- *samarbete*
- *individuellt arbete*

Några av studenterna hade jobbat mycket med gruppuppgifter vilket båda upplevde väldigt positivt. I de fallen handlade det om faktorer som låg utanför kursen som påverkat deras tankar på avhopp, och där gruppträcket hade positiv effekt. En annan student uttryckte att det i hennes kurs fullständigt saknades aktivitet i plattformen, och hon ansåg att det skapas en

positiv känsla av att se andra lämna in sina uppgifter när man själv inte är klar. Hon sa att hon "... dras med..." av det. Hennes tankar på avhopp uppkom just på grund av att det saknades ett grupptryck. Arbetet i den ena kursen skedde helt på individuell basis och ingen av studenterna hade haft någon kontakt med några andra studenter i kursen, och var nöjda med det. Den ena av dessa två hoppade av och den andre valde att fullfölja tack vare stöd från sin sambo.

7.1.5 Tankar kring avhopp hos studenterna

I denna huvudkategori finns fem underkategorier:

- *öppenhet kring tankar på avhopp till medstudenter*
- *öppenhet kring tankar på avhopp till andra än medstudenter*
- *ingen diskussion om tankar på avhopp*
- *påverkan av andra studenters avhopp*
- *egna avhoppstankar – hur påverkar det studenten?*

Den ena studenten tog kontakt med sina kurskamrater och berättade om sina tankar på att hoppa av. Hon var den enda som gjort på det sättet av de sex studenterna som intervjuades. Hon uppgav att hon fick stöd från alla i kursen, såväl kurskamrater som lärare. Det i kombination med att det fanns flera i samma situation som hon själv var avgörande för att hon valde att stanna kvar. I hennes grupp fanns åtta registrerade studenter men endast fyra var aktiva i kursen, vilket gav henne tankar om att det nog var tuffare att läsa på distans än vad man kunde tro. I övrigt hade hon inga speciella tankar om andra studenters avhopp.

En annan student förstod redan från början att det skulle kunna bli problem med genomförandet av kursen i och med heltidsjobb, studier på heltid samt utöver det ett extrajobb. Ytterligare en försvårande faktor var den redan från början tunga privata situationen då hans förhållande sprack, vilket medförde att han hamnade i en kris. Han diskuterade inte den uppkomna situationen med sina studiekamrater utan till viss del med sina arbetskamrater. Förmodligen även med sina föräldrar som han uppgett sagt till honom att "...det är bara att jobba på så känns det bättre efteråt".

En student valde att meddela lärarna för att undersöka hur hon skulle hantera den uppkomna situationen med att hon släpade efter och hur hon skulle kunna ta igen det hon missat. Bemötandet var positivt från de kursansvariga vilket innebar att hon kunde fullfölja. Hon försökte inte få kontakt med andra studenter för samarbete.

En av studenterna hävdade att tanken aldrig var att hon skulle hoppa av men att hon anmält sig och registrerat sig på ytterligare en kurs och därför fick svårt att hinna med båda. Den andra studenten i samma kurs valde att inte meddela kursansvariga sitt avhopp: "... utan det bara rann ut i sanden".

Ingen av studenterna uttryckte några speciella känslor av påverkan av andra studenters avhopp. En student menade att samma känsla av grupptillhörighet som kan finnas på campus inte uppstår i distanskurser:

"... kanske e dilemmat me dom hära, speciellt på halvfart, distansutbildningarna att man kanske inte tar de på lika stort allvar som om man faktiskt vart, hade vart en grupp fysiskt, man hade träffats fysiskt, man hamnar på en annan gruppkänsla, man får en annan känsla att man faktiskt e i studier..."

Hon fortsatte med att säga att det är ”...lättare att glida” och ”... man får inte samma press på sej...”.

En student upplevde ingen större panik över att han inte kunde fullfölja kursen eftersom den inte var särskilt viktig för honom. En annan student beskrev att det var en påfrestande process att meddela ett avhopp. Hon menade att om man arbetar tillsammans med andra i grupp måste gruppen meddelas och man få vara beredd på att folk säger ”...nej gör inte det, kom igen det här grejar du...och så vidare å man kanske är helt förtvivlad själv å inte orkar med att diskutera. Det blir en stor grej av det hela”. Därför diskuterade hon aldrig sina tankar på avhopp med någon annan student.

Ingen av de intervjuade studenterna sade sig ha haft några tyngre tankar kring avhopp, som känsla av misslyckande till exempel. Den enda som överhuvudtaget nämnde något åt det hållet var en student som kände sig deppad över att hon inte fått jobb efter sin utbildning. Det berodde alltså inte på hennes tankar på att hoppa av.

7.1.6 Observation av aktiviteten i kursernas plattformar

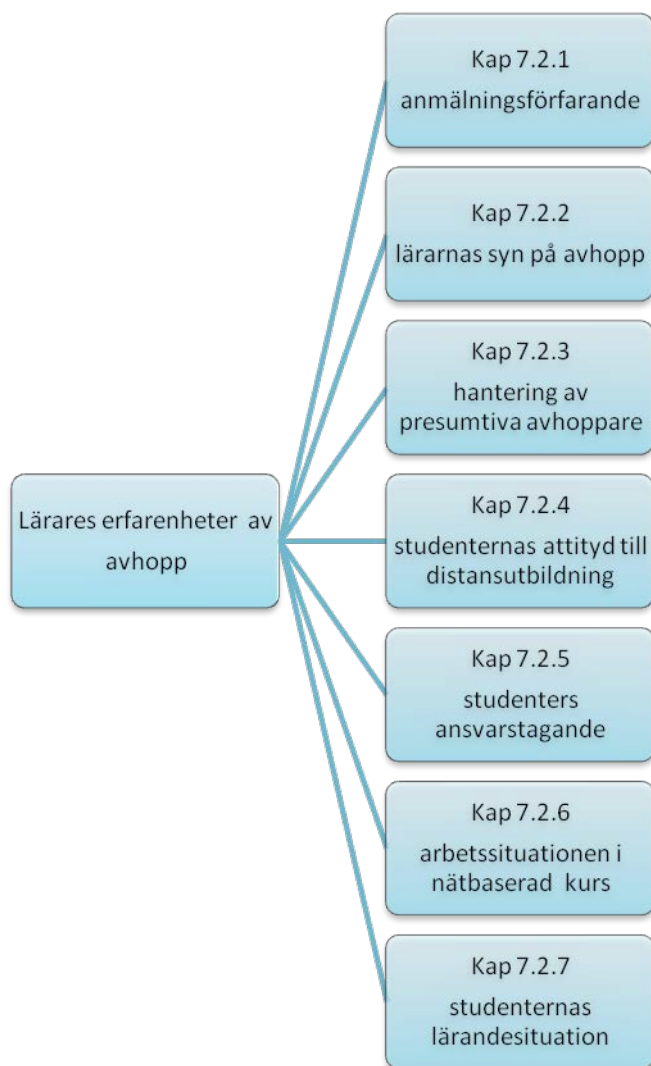
En observation av de tre olika studerade kurserna visade att aktiviteten såg väldigt olika ut trots att alla tre kurserna var helt nätbaserade. I den kurs som jobbade grupporienterat rådde en god stämning mellan studenterna i de grupper jag studerat.

I den kurs som helt saknar deadlines förekom ingen synlig aktivitet över huvud taget. Den student som saknade kontakt med övriga studenter önskade en möjlighet att se när andra lämnat in sina uppgifter för det skapade en positiv stress hos henne själv. Upplägget i kursen var sådant att de uppgifter som lämnats in endast var synliga för läraren. I kursen fanns ett antal forum upplagda, öppna för alla där ingen aktivitet alls förekommit. Läraren använde en icke-lösenordsskyddad hemsida som var tänkt att fungera som studiehandledning. Han berättade att studenterna verkade önska en mer linjär instruktion för att lättare uppfatta vad som skulle göras. Alla uppgifter låg öppet på hemsidan tillsammans med länkar till olika typer av resurser som studenterna kunde ha glädje av. På hemsidan fanns också länkar till lärplattformen. Examinationen bestod av fyra uppgifter som fanns presenterade på hemsidan.

Vid observationen av de övriga två kurserna uppfattades relativt god aktivitet mellan studenterna i respektive forum. I den kurs som jobbade med individuella uppgifter förekom till och med att någon enstaka grupp skapat egna forum för att kunna diskutera mer på det sociala planet. I den kursen fanns tydliga studiehandledningar både för hela kursen totalt samt för varje delmoment. Examinationen var i form av löpande inlämningsuppgifter under kursens gång. I den grupporienterade kursen hade framförts synpunkter på den övergripande studieinstruktionen men det fanns även instruktioner för varje delmoment som var mycket klara och tydliga. Feedbacken presenterades öppet i forum så att alla kunde ta del av den och den var välformulerad och välstrukturerad och verkade uppskattas av deltagarna i kursen efter de kommentarer som de lämnat i forum om den.

7.2 Lärares uppfattningar om avhopp

I detta avsnitt redovisas resultatet från lärarintervjuerna. Figur 3 visar sju huvudkategorier med betydelse för avhopp. Tabell 4 som följer på figuren beskriver de underkategorier som analyserats fram ur huvudkategorierna.



Figur 3. Lärares uppfattningar om avhopp

Tabell 4 visar i översta raden de huvudkategorier som analyserades fram ur lärarintervjuerna. Huvudkategorierna blir i detta fall helheten och underkategorierna utgör delarna. Alla huvudkategorierna har inte underkategorier. Alla underkategorier beskrivs i ett separat avsnitt (indelningen kan ses i figuren ovan)

Tabell 4 Lärare och avhoppskategorier

<i>Kap 7.2.1 Anmälning- förfarande</i>	<i>Kap 7.2.2 Lärarnas uppfattning om avhopp</i>	<i>Kap 7.2.3 Hantering av presumptiva avhoppare</i>	<i>Kap 7.2.4 Studenternas attityd till distans- utbildning</i>	<i>Kap 7.2.5 Studenters ansvars- tagande</i>	<i>Kap 7.2.6 Arbets- situationen i nät- baserad kurs</i>	<i>Kap 7.2.7 Studenternas lärande- situation</i>
webb- ansökningar	tidiga avhopp inget problem	förebyggande arbete				
avgiftsbelagd ansökan	onödiga avhopp	naturligt urval				
		studenten söker hjälp				

7.2.1 Anmälningförfarande

Anmälningförfarande är en huvudkategori som utgör en del av helheten/avhopp. Huvudkategorin innehåller två underkategorier, som blir delar av helheten anmälningförfarande:

- *webbansökningar*
- *avgiftsbelagd ansökan.*

De flesta lärare var högst medvetna om att sökantal och det antal som till slut registrerar sig på kursen, i de allra flesta fall ligger mycket långt ifrån varandra. Därför sker ett överintag i många kurser. Flera av lärarna hade synpunkter på ansökningsmöjligheter via webben. En av lärarna menade att webbansökningar kanske inte var den bästa lösningen eftersom den är så otroligt enkel och kan inbjuda till icke-genomtänkta ansökningar. Kanske det vore klokt, menade en av lärarna, att avgiftsbelägga anmälningarna (en låg avgift) för att sälla bort de mest oseriösa eller ogenomtänkta ansökningarna. En annan lärare uttryckte samma åsikt genom att säga att man kunde man slippa en del luft i alla ansökningar.

7.2.2 Lärarnas uppfattningar om avhopp

Denna huvudkategori innehåller två underkategorier:

- *tidiga avhopp – inget problem*
- *onödiga avhopp*

En uppfattning som kom till uttryck hos alla lärarna var att det inte handlar om att behålla alla studenter till varje pris. I synnerhet syftade man på de tidiga avhopparna som i princip aldrig ens påbörjade sina kurser. Ska studenten hoppa av är det bra att det sker i tidigt skede, menade en lärare. En annan ansåg att orsakerna till avhopp i många fall handlade om händelser som man från skolans sida inte kan påverka, såsom sjukdomar och dödsfall i familjen.

Den ene läraren menade att det finns olika sorters avhopp. Det finns avhopp vilka föregås av spontana anmälningar utan någon större eftertanke. Dessa studenter presterar sällan något över huvud taget. Så finns det avhopp som han betraktar som onödiga då de hade kunnat förhindras med hjälp av lite smidighet och anpassning från både kursledning och administration.. Vissa studenter var mer angelägna än andra att finnas kvar i kursen,

framförallt gällde detta för programstudenter vilka riskerade att tappa sin plats i programmet om de inte fullföljde kursen.

7.2.3 Hantering av presumtiva avhoppare

Denna huvudkategori innehåller tre underkategorier:

- *förebyggande arbete*
- *"naturligt urval"*
- *studenten söker hjälp*

Flera av lärarna talade om förebyggande arbete för att motverka avhopp i kurserna. Någon beskrev hur de ringt runt till studenter som ansågs tveksamma på grund av inaktivitet i kursen. Lärarna överraskades av svaret hos några av dessa studenter: de betraktade sig själva som fortfarande aktiva med enda skillnaden att de dragit ner på studietakten – dock utan att meddela någon. En annan lärare uttryckte samma tankar: ringa studenterna och stötta dem. Hon menade att uppgiften som sådan bör ligga på de som är involverade i kursen för att de både ska kunna svara på de frågor som ställs samt själv ställa de rätta frågorna, så att de kan *"...nysta i trådarna som kommer fram"*. Ytterligare en annan lärare menade att de studenter som hoppade av initialt i kurserna utgjorde ett så kallat "naturligt urval". Med det menade han att dessa studenter ändå inte var seriösa sökande. Han kontaktade endast de studenter som han såg var nära att klara kursen när det börjar närma sig examinationen och de saknade något moment.

En lärare beskrev att de studenter som själva hörde av sig ofta var öppna med skälet till sitt avhopp. De som hörde av sig och ville ha hjälp och fick det, klarade ofta att ta sig igenom kursen. Från kursledningens sida menade man att man stöttade studenterna men hur uppfattas det av studenterna själva? Det borde undersökas, ansåg läraren.

7.2.4 Studenters attityd till distanskurs

De flesta av de kursansvarigas uppfattning var att studenterna inte inser hur mycket arbete det faktiskt är med ett läsa på distans. Vissa studenter kunde höra av sig i inledningen på kursen för att få råd från lärarna om det verkade rimligt att de läste den aktuella kursen tillsammans med någonting annat. Studenterna upplystes om att det handlade om minst 20 timmars arbete/vecka för att klara den (halvfartskurs). En lärare menade att många studenter uppfattade att det var lättare att ta poäng i distanskurser jämfört med campuskurser.

7.2.5 Studenters ansvarstagande

Vad gäller ansvarstagande studenter så var uppfattningarna att de lite äldre studenterna var mer ansvarstagande än de yngre. En lärare hade uppfattningen att många nätstudenter var betydligt mer ambitiösa än campusstudenter. En annan uppfattade sina nätstudenter som betydligt mer ansvarstagande än studenterna på campus.

7.2.6 Arbetssituationen i nätbaserad kurs

En av lärarna såg jobbet med nätkurser som ett ensamjobb till stor del. Man går som lärare in på sitt rum och sitter och pratar med studenterna över nätet och blir på så sätt isolerad. Han hade en vision om att bygga upp ett rum liknande så kallade trading rooms där kollegorna kunde samlas runt ett bord med skärmar mitt emot varandra där man samtidigt som man körde sina kurser kunde ha lite samtal med kollegorna och däremellan kanske man jobbade med sitt paper.

7.2.7 Studenternas lärandesituation

En lärare hade uppfattningen att han hade dålig kontroll på studenternas lärande i sin nätkurs under tiden den gick. Stöttade studenterna varandra? Några tecken på det hade han inte sett, och var därför tveksam till det. Han ställde sig själv frågan om en kurs blir dålig för att umgänge med andra studenter saknas. Vidare menade han att eftersom det var allt färre studenter som sökte till campuskurserna inom hans ämne borde resurser satsas på nätbaserade kurser, eftersom det är dessa kurser som studenterna söker. Om det ska till en rejäl satsning på det, vilket han önskade, krävdes en genomtänkt strategi för det så att sektionen skulle kunna bli riktigt duktig på att ta hand om nätstudenterna.

8. Tolkning och diskussion

I detta kapitel kommer resultatet att tolkas utifrån de valda teorierna.

8.1 Tolkning

8.2.1 Dialogens betydelse

Moore (1996) talar om dialogens betydelse i en distanskurs. I denna uppsats har framkommit ett antal exempel på just dialogens betydelse. I en kurs med låg grad av dialog, framkommer att av de två studenter som läst den är den ena väldigt nöjd med detta medan den andra har den motsatta uppfattningen. Tolkningen av detta i fallet med studenten som är helt nöjd med den modellen är att eftersom han befinner sig utomlands och dessutom jobbar parallellt med sina studier behöver en hög grad av flexibilitet. Han är förmodligen tacksam för att inte kursen kräver samarbete och att initiativet för kontakt, med såväl medstudenter som lärare, kan vila på honom själv. Den andra studenten som har ett större behov av dialog (och som inte har några andra sysslor parallellt med sina studier) skulle kunna vara fostrad i det beroendesystem som Moore (1996) också beskriver och som handlar om studentens förmåga till självständighet, vilket vidare diskuteras i kap 9.2.3. Studenter som är präglade av det beroendet behöver i större utsträckning än andra tränas i att bli mer självständiga, och har därför ett stort behov av dialog och andra typer av stöd för att fungera väl i kursen.

I den kurs där dialogen har en hög prioritet i och med inriktningen på gruppuppgifter, är båda studenterna väldigt nöjda, både med den kontakt de har med sina medstudenter samt lärare. I en kurs hoppade den ena studenten av redan innan inlämning av den första uppgiften och den andra hade inga planer på att ta kontakt med någon annan då hon ansåg att det bara tog tid och kraft från henne, varför det i det första fallet är svårt att ha en uppfattning om behov av dialog. I det andra fallet framgick att det inte fanns något större behov av dialog. Båda dessa hade redan en akademisk examen bakom sig. Tolkningen med utgångspunkt i Moore's (1996) teorier av dessa fyra är att de två förstnämnda studenterna kan ha mått bra av en hög grad av dialog framför allt med tanke på att de inte hade någon tidigare erfarenhet av tidigare nätbaserade studier. De hade även liten erfarenhet av högskolestudier generellt. Dialogen ger dessa studenter en trygghet. De två andra studenterna hade båda tidigare studieerfarenhet men inte heller de hade erfarenhet av nätbaserade studier, men gav ett intryck av att känna sig hemma i studentrollen. Den sammanlagda tolkningen vad gäller dialogens betydelse i den här studien är att jag upplever det som om de studenter som har tidigare studieerfarenhet inte har samma behov av dialog som de utan, eller med liten erfarenhet. Men Moore (1996) påpekar även att den transaktionella distansen, där dialog ingår, inte är något absolut begrepp. Om man ska ta denna tolkning ytterligare ett steg vidare skulle jag vilja säga att i de fall där det handlar om studieerfarna studenter som klarar sig med ingen eller låg grad av dialog kanske den inte har så stor betydelse då det gäller avhopp. Medan den i de fall då det handlar om

studenter med liten studieerfarenhet och större behov av dialog blir en viktig faktor med avseende på avhopp.

Moore (1993) talar även om miljöfaktorernas betydelse för dialogen, och tittar både på student- och lärarperspektiv. De lärare som är intervjuade verkar alla vara hårt belastade med undervisning i flera kurser. Detta borde rimligen påverka deras möjligheter till att interagera med sina studenter. Utmaningen i den situationen blir att så långt det är möjligt inte låta studenterna få känna av att så är fallet, utan att läraren har tid för studenten. Mot bakgrund av det bör man möjligen undvika att låta studenterna få information om hur många kurser man undervisar i och så vidare, för att inte hamna i en situation där studenterna börjar oro sig.

Den sociala studiesituationen för studenterna påverkar även dialogen. Om studenterna inte har stöd i den omgivande kontexten blir det svårt att hålla koncentrationen på studierna och även på dialogen. En av studenterna ansåg sig ha stöd av sin familj, och fick veta att det bästa var att bara jobba på så skulle det kännas bättre efteråt.

Det sammanlagda intrycket av dialogens betydelse för avhopp enligt Moore (1996) är att studenter med ingen eller liten erfarenhet av högskolestudier mår bra av en högre grad av dialog och att dialogen därigenom blir viktig ur perspektivet avhopp. De studenter i denna studie som valde att hoppa av har erfarenhet av högskolestudier, men i tre av fallen uttrycks inget behov av dialog och av dessa tre valde två att hoppa av. De som uttryckte tankar om avhopp i en av kurserna hade en hög grad av dialog, med såväl studenter som lärare, och båda stannade också kvar i kursen. Variabelgruppen dialog har varit en viktig faktor för avhopp i denna studie.

8.2.2 Strukturens betydelse

I detta fall talar Moore (1993) om att även denna variabel är relativ och inte absolut. Det som är intressant i denna studie är att den jämförelse mellan två tekniska hjälpmedel som författaren gör för att påvisa skillnader i struktur mellan kurser existerar i denna studie, trots att det rör sig om samma tekniska hjälpmedel (en lärplattform). Det behöver inte per automatik innebära att bara för att hjälpmedlet i sig medger interaktion, så sker den. Så verkar inte vara fallet, vare sig när det gäller interaktionen mellan lärare-student eller student-student. Den kurs som beskrivs som en relativt lös kurs till sin struktur eftersom studenterna inte har några bestämda deadlines och de får även lämna in sina uppgifter antingen individuellt eller i grupp. Här förkommer i princip ingen dialog alls enligt de studenter som intervjuats.

I en kurs interagerar studenterna hela tiden, med varandra, men också med läraren. Den ena studenten beskriver även att han fortsatt hålla kontakt med några av kurskamraterna även sedan kursen är slut. Den kursen bygger i princip helt och hållet på samarbete, och det verkar fungera väldigt väl. Studenterna som intervjuats var väldigt nöjda. Kursen innehöll relativt många studenter och man skulle kunna tänka sig att inte alla har samma bakgrund vad gäller studieerfarenhet som de två som intervjuades, och trots det var formen för kursen uppskattad. Tolkningen är att det bör innebära att det är precis som Moore (1996) vill hävda, nämligen att variabeln är relativ och att en struktur som ger möjlighet till interaktion inte bara passar för dem som är oerfarna studenter. För att skapa en känsla av närhet till studenter, vilket borde passa för de mer oerfarna studenterna, borde en studiehandledning som delvis är filmad kunna fungera väl, så att studenterna får information via flera sinnen (både genom att läsa samt se och lyssna på filmade instruktioner). Strukturen på kursen menar jag har stor betydelse när det gäller avhopp, både för de studenter som är erfarna samt de som är oerfarna, men betydelsen

har olika bakgrund. Det vill jag hävda med det exempel som den student gav som var frustrerad över att hon inte fick den information hon behövde och själv menade att hon var en van web-användare. Hon hade redan en högskoleexamen bakom sig och blev alltså trots det mycket frustrerad.

En möjlig sammanlagd tolkning skulle kunna vara att kraven på ordning och struktur kanske ökar ju mer studieerfarenhet man har? Man vet bättre som student om vad man vill och inte vill ha. De oerfarna studenterna kanske inte har samma krav för de känner inte till vad de kan förvänta sig, men å andra sidan gör deras studieovana dem till mer beroende av struktur och ordning, för att de inte ska tappa fart i kursen. De är rädda för att tappa tempo så att de blir tvungna att hoppa av. Det visar svaret från en student då hon fick frågan om hur hon agerade då hon började fundera på att hoppa av. Hon tog tidigt kontakt med medstudenter för att berätta om sina tankar på att hoppa av, vilka i sin tur uppmuntrade henne med att säga att det fanns fler i hennes situation och att hon inte skulle göra det. Hon mötte samma stöd hos sina lärare. Detta stöd från både medstudenter och lärare ledde till att hon fattade beslutet om att inte hoppa av. Man skulle även kunna tolka detta som ett tecken på en väl fungerande dialog som förhindrade hennes avhopp.

8.2.3 Studentens förmåga till självständighet och dess betydelse

I denna studie ses självständighet/autonomi som förmågan att vara aktiv när det gäller att fatta beslut kring studier och planering av studier. Respondenterna upplevs så gott som alla som relativt självständiga/autonoma individer om man gör ett antagande att deras tidigare studieerfarenheter även gett dem möjlighet till viss autonomi. Dock ska man inte förutsätta detta. Fyra av studenterna hade redan en högskoleexamen. En hade sökt sig till en utbildning i Tyskland för att väl på plats upptäcka att den inte höll den kvalitet som studenten uppfattat att den skulle göra och därför vände hem igen för att läsa kurs på BTH. Den studenten kom direkt från gymnasiala studier, men hade ändå satt upp ett tydligt mål med sina studier. Detta borde betraktas som autonomi eftersom studenten söker sig till Tyskland då hon anser att det inte finns något likvärdigt i Sverige. Den andre studenten som saknade tidigare studieerfarenhet hade satt upp ett huvudmål för sina studier (polishögskolan), och ett av delmålen för att nå huvudmålet var att läsa den aktuella kursen.

Moore (1996) menar att forskningen visat tendenser på att studenter med hög grad av autonomi/självständighet har föredragit kurser med låg grad av dialog samt hög grad av struktur. I denna studie är de två med minst erfarenhet av högskolestudier var väldigt nöjda med både upplägg/struktur och graden av dialog i kursen. Kursen erbjöd både hög grad av dialog och var väl strukturerad. Bland de övriga ser det lite olika ut. Tre av studenterna har inte uttryckt något behov av dialog, medan den tredje uttryckte ett starkt behov av interaktion med andra och även högre grad av struktur. Denna student har tagit sin examen på ett utländskt universitet och möjligen skulle det kunna ha betydelse på så sätt att kulturen där kan vara annorlunda jämfört med Sverige. Moore(1996) menar att man kan se att gruppen självständiga studenter kan känna sig bekväma i en högre grad av transaktionell distans. Detta verkar dock inte karaktärisera dessa respondenter som kan sägas ha en hög transaktionell distans i sina respektive kurser, och borde kunnat hantera den, men ändå hoppat av. Slutliga tolkningen kring denna faktor är att den inte är så tydligt framträdande i denna studie, vad gäller dess betydelse för avhopp.

8.2.4 Sammanfattning av den transaktionella distansens betydelse

Den slutliga tolkningen av den transaktionella distansens betydelse är att dialog klart visar på betydelse för avhopp enligt vad som kommit fram i denna studie. Studenterna har till exempel

klart beskrivit hur de uppfattat förekomsten eller bristen på dialog i kurserna, och hur de upplevt den. Vissa har haft lättare eller svårare att hantera bristen på dialog. Slutliga tolkningen av dialogens betydelse enligt Moore (1996) är att studenter med ingen eller liten erfarenhet av högskolestudier mår bra av en högre grad av dialog och att dialogen därigenom blir viktig ur perspektivet avhopp. Följaktligen borde en låg grad av dialog för studenter med ingen eller liten studieerfarenhet innebära en ökad risk för avhopp.

Betydelsen av struktur för avhopp har varit lite svårare att tolka, åtminstone i denna studie med ett litet antal respondenter. En student med god studieerfarenhet har uppskattande beskrivit avsaknad av struktur och deadlines, och krav på interaktion med andra. En annan student blev mycket frustrerad när strukturen inte fungerade som hon hade tänkt sig trots att hon var en erfaren student. Båda studenterna valde att hoppa av, men den förstnämnda studenten angav inte kursens struktur som orsak utan snarare innehållet i kursen. Det låg inte på den nivå som han förväntat sig.

Även autonomi, har varit relativt svår att tolka. Här fanns inga klara tecken på det som Moore (1996) menat att han sett tendenser på, nämligen att studenter med hög grad av autonomi skulle föredra kurser med hög grad av struktur och låg grad av dialog. Moore's (1996) variabler är möjliga att identifiera men att de inte överensstämmer till 100 %. Ett exempel är hans slutsats om att de studenter som har en hög grad av autonomi föredrar en hög grad av struktur och låg grad av dialog. I studien har det inte framkommit någon som detta stämt exakt på, men däremot har det funnits behov av låg grad av dialog och hög grad av struktur, var och en för sig eller i kombination med andra variabler. Variablerna finns där men i olika kombinationer.

8.2.5 Motivationens betydelse

De olika studenterna hade flera olika motiv till att studera, allt från CSN-pengar till behov av kursen inför fortsatta studier. Två av de sex studenterna uppgav att det fanns ett intresse för ämnet som sådant.

En av studenterna hade polisutbildning som ett mål längre fram när han valde kurs, och det kan ha utgjort en relativt stark drivkraft hos honom. Han hade även stöd i sin omgivning, både från medstudenter samt familj. Dock hade familjen en relativt kall hållning gentemot studenten, som jag ser det, enligt den beskrivning han lämnade. Han uppgav att de sa att det var lika bra att han jobbade på så skulle det kännas bättre sedan. Han miste under tiden sin flickvän vilket var den utlösande faktorn som gjorde att han gav upp. Han talade inte om saken med sina studiekamrater förrän i ett senare skede, utan med sina arbetskamrater. Möjligen skulle detta kunna härledas till det som Dysthe (2003) beskriver som ett behov av att tillhöra en grupp, att det är viktigt att visa att man kan något och att man är viktig för gruppen. Den här studenten kanske upplevde detta starkt och inte ville visa sig svag inför varken kurskamrater eller lärare. Däremot verkade det lättare att tala med arbetskamraterna om situationen eftersom den gruppen var en annan grupp där kanske prestationskravet inte såg likadant ut som i kursens grupp. Studenten var heller inte helt tydlig mot lärarna eftersom han inte förklarade sina avhoppstankar utan sa att hans uppgift inte skulle hinna bli klar i tid. En möjlig tolkning är behovet av att känna tillhörighet till gruppen och därmed också acceptans. Det behovet borde vara styrande och påverka motivationen på ett positivt sätt men möjligen blev hans studiesociala situation för tung och kvävde näst intill motivationen. Den första grupp han hämtade stöd ifrån var dock familjen.

CSN-pengar handlar kanske om överlevnad för vissa och kan ha haft lika stor betydelse som gruppen. Dock avstår jag att göra någon slags värdering mellan vilka faktorer som kan anses väga tyngre än någon annan, eftersom det också handlar om individer som ingår i olika sorters kontext.

Tolkningen är att motivation är en faktor som har stor betydelse för avhopp eller inte avhopp. Om den försvinner är det förmodligen svårt för studenten klarar att fullfölja sin kurs.

8.2.6 Gruppträck och dess betydelse

Studenterna tillhörde ett antal olika grupper, bland annat studentgruppen i kursen, familjen, en grupp på sin arbetsplats till exempel. Grupper har olika syfte (Granér 1991), vilket innebar att studenterna valde att diskutera sina avhoppstankar med olika personer tillhörande olika grupper. På samma gång som studenten kände gemenskap med sina studiekamrater med det gemensamma intresset för ämnet, hade han/hon möjligen en känsla av utanförskap på grund av tankarna på att hoppa av.

Tolkningen av det är att det i de flesta fall bör vara en fördel att läraren strukturerar kursen på ett sådant sätt att det krävs att studenterna samarbetar. Bortsett från positiva effekter på lärandet verkar det ha en positiv effekt även på studentens känsla av grupptillhörighet som stimulerar till aktivitet.

8.2.7 Tankar kring avhopp

Här finns ett antal olika perspektiv på avhopp, där man kan se att de har koppling till Moore's dialog och struktur (1993). Några av lärarna uttryckte att de skulle vilja jobba aktivt med presumtiva avhoppare och att det mest lämpliga var att läraren själv tar hand om den uppgiften. En annan fråga som de tycktes vara överens om var att alla inte ska räddas från avhopp. Båda dessa kan kopplas till begreppen struktur och dialog. Det förebyggande arbetet skulle i så fall placeras in i struktur då det i lärarnas bild ingår i det praktiska arbetet i kursen. Ett inslag av dialog finns också då det handlar om interaktionen lärare - student. Det visade sig i studentintervjuerna att studenterna agerade på olika sätt då det övervägde avhopp: man valde att tala med medstudenter, man valde att tala med andra än medstudenter eller man valde att inte dela tankarna med någon. Av de sex intervjuade studenterna var det en person som uttryckte frustration över tankar på avhopp, i övrigt tog de andra inte särskilt hårt på dessa tankar. Jag tolkar detta som att det har med motivation att göra. Dysthe (2003) menar att motivationen finns inbyggd både samhälleligt och kulturellt, och det skulle kunna vara så att denna students utländska bakgrund påverkar i den situationen. Kanske ser kraven annorlunda ut på ungdomar som studerar i studentens hemland, jämfört med Sverige.

8.2.8 Slutlig tolkning: faktorer med betydelse för avhopp

De allra flesta av de faktorer som togs upp i i kapitel 3, figur 1 skulle kunna placeras in under Moore's (1993) tre variabelgrupper på samma sätt som de faktorer som analyserats fram i denna studie. Studien har gett en bild av att de olika faktorer som har betydelse för avhopp är mångfacetterad och har kopplingar till utbildningskontexten. McInnis et al (2000) har tidigare hävdats samma sak, det vill säga att det inte handlar om att hitta den enda faktorn. Detta visar att syftet anses uppnått, det vill säga att *"ur ett pedagogiskt perspektiv utveckla mer kunskap kring vad som kan föranleda avhopp i nätbaserad utbildning och hur relationen till utbildningskontexten ser ut."* Ett exempel kopplat till Moore's (1993) struktur, och som har med utbildningskontexten att göra, är lärares uppfattning om presumtiva avhoppare och tankarna de har kring hur problemet skulle kunna angripas.

9. Diskussion

Syftet med studien var att ur ett pedagogiskt perspektiv utveckla mer kunskap kring vad som kan föranleda avhopp i nätbaserad utbildning i relationen till utbildningskontexten. Både intervjuerna med studenterna och lärarna har bidragit till ökad kunskap kring vilka faktorer som har betydelse för avhopp relaterat till utbildningskontext, vilket diskuteras i detta kapitel.

Enligt Moore's (1993) teorier är den nätbaserade utbildningssituationen helt annorlunda därav hans forskning kring begreppet transaktionell distans. Det empiriska underlaget för denna studie har inte varit så omfattande men trots det kan man identifiera de olika variabelgrupperna i studien. Framför allt vad gäller strukturens betydelse men även dialogen, ur studenternas perspektiv. När det gäller strukturens betydelse varierade önskemålen kring grupparbete respektive icke-grupparbete. Grupparbetet hänger förstås tätt samman med dialogen. Det varierade även när det gällde behovet av dialog och det gick inte att se några tydliga kopplingar mellan till exempel tidigare studieerfarenhet och behov av dialog med andra studenter. En av studenterna hade till exempel en examen bakom sig men uttryckte ett väldigt behov av att ha dialog med andra. I just den aktuella kursen var strukturen väldigt lös till strukturen, så hon beskrev hur "vilsen" och ensam hon kände sig på grund av detta. Läraren i den kursen berättade att det var tillåtet att arbeta i grupp men den här studenten verkade inte känna till det. Hade hon gjort det hade hon med säkerhet gjort det. Läraren i samma kurs beskrev också att studenterna i samma kurs hade problem med att rätt uppfatta den studiehandledning som fanns för kursen. Inga deadlines fanns dock för denna kurs, förutom att examinationen skulle lämnas in innan kursen var slut. Utöver det lämnades studenterna relativt ensamma som jag uppfattade det. Det var också så det såg ut inne i plattformen – ingen aktivitet över huvud taget kunde synas. Detta påtalar Moore (1993) vikten av – bara för att mediet erbjuder möjlighet till kommunikation så är det inte säkert att den uppstår. Samme författare har också kommit fram till att det till viss del verkar ämnesbundet, att det i samhällsvetenskapliga ämnen visade sig vara en högre grad av dialog än i naturvetenskapliga. Palloff och Pratt (2002) har kommit fram till att amerikanska studenter ofta söker upp ett forum för att diskutera med övriga då det tagit del av kursmaterialet, och forskarna menar därför att det är viktigt att läraren skapar förutsättningar för studenternas möjligheter att kommunicera med varandra. Ett gott exempel på det var att låta studenterna studera varandras personliga presentationer inne i plattformen och bearbeta det som ett empiriskt material. På så sätt fyllde uppgiften två syften: dels fick de träna sig på att jobba med empiriskt material men de fick på samma gång läsa om sina kurskamrater och en chans att få en uppfattning om vilka som läste kursen. De två studenter som läste just denna kurs beskrev att de var mycket nöjda med upplägget.

I en av kurserna fungerade grupparbetet mycket bra, vilket både lärare och studenter hade samma uppfattning om. Den bilden av situationen bekräftades då observationen inne i plattformen utfördes. En av studenterna beskrev att kontakten som inletts i kursen med vissa av kurskamraterna även fortsatte efter kursens slut. Just situationen i den nämnda kursen hade varit intressant att studera djupare – vad berodde det på att studenterna i denna kurs var så tillfreds med att arbeta i grupp och att det fungerade såväl? En mer vanlig syn på grupparbete (enligt egen erfarenhet) bland studenter är att de oftast är relativt negativa till det på grund av att det ofta finns någon som fungerar som "fripassagerare" och inte tar särskilt mycket ansvar.

Ett annat perspektiv på dialog skulle kunna vara lärarnas syn på presumtiva avhoppare. Flera av dem föreslog ett aktivt arbetssätt för att fånga upp dessa studenter. Jag hade förväntat mig att de inte hade tänkt ta hand om det arbetet själva, men det visade sig vara fel. De ansåg tvärtom att det skulle vara det bästa eftersom någon som inte var insatt i kursen skulle ha svårt

att svara på alla frågor från studenterna. Dock verkade lärarna överens om att inte alla studenter skulle "räddas" och detta gällde för de tidiga avhopparna. I samband med det förebyggande arbetet hade de även haft tankar kring anmälningsförfarandet, där någon hade idéer om att en låg avgift kanske kunde hålla borta de mest oseriösa ansökningarna som görs via webben.

9.1 Den allmänna uppfattningen om nätbaserade kurser

De uppfattningar om karaktären hos distanskurser är inget nytt och inget iögonfallande, nämligen att distanskurser ses som en lättare variant av högskolekurs. Flera av studenterna har kommenterat detta under intervjuerna men även lärarna. En av lärarna sa:

"...de e väl några som tror de här me distans e så lätt... å så e de inte så lätt då... hoppas dom av..."

Dock bör förtydligas att lärarna inte har den uppfattningen om det egna arbetet med distanskurser (att kvalitetskraven skulle vara lägre), utan att de har uppfattat att studenterna ser distanskurser på detta sätt.

Man borde ställa sig frågan om hur den uppfattningen kan förändras. Hur och varför den har uppstått. Blivande studenter borde på ett klart och tydligt sätt få klart för sig att kraven är desamma oavsett om man läser nätbaserade eller campusbaserade kurser. Med en tydlig information borde det möjligen kunna påverka även ansökningarna i rätt riktning. Med rätt riktning menas att man skulle slippa ansökningar från blivande studenter som har en felaktig syn på vad det innebär att studera på distans. Själva ansökningsförfarandet är en faktor som kan ha stor betydelse angående problemet med avhopp. Att ha möjlighet att anmäla sig via webben innebär ett enkelt sätt att söka till en högskoleutbildning och den modellen är kanske inte den ultimata lösningen.

9.2 Dialog och struktur i nätbaserade kurser

Att motivation har betydelse för avhopp var ett väntat resultat. I denna studie framstår det relativt tydligt hos de två studenter som valde att hoppa av, att de saknade den rätta motivationen. Dysthe (2003) påpekar att vad gäller motivation har också gruppen betydelse. Vi vill bli accepterade i gruppen både för att vi kan något men behöver också känna att vi betyder något för gruppen. Kanske dessa två hade agerat annorlunda om de hamnat i en grupp med en hög grad av dialog som hade kunnat stärka känslan av gruppmedlemskap?

En lärare beskrev hur han i tidigare kurser använt sig av studenter som "*poliser*" för att stimulera aktiviteten i forum. Jag tolkar detta som en form av peer tutoring (Sutherland, 1998). Även lärarna med grupparbete som främsta modell verkar använda sig av peer tutoring. Här gäller det att få studenterna att inse vilka resurser de kan vara för varandra. Den läraren som hade sina studenter som *poliser* menade dock att det var en kulturfråga i viss mån. I den aktuella kursen hade han haft både svenska och utländska studenter och de svenska studenterna hade lättare att acceptera arbetssättet jämfört med de utländska studenterna. De utländska studenterna hade svårt att acceptera att någon annan student skulle kunna hjälpa dem, men i lika hög grad tvivlade de på den egna förmågan att ha så pass mycket kunskap att de själva kunde stötta en annan student.

Lärarna tillfrågades om de tog hänsyn till lärstilar i upplägget av sina kurser och en av lärarna sa: *"... ja struntar i lärstilar.../ ... ja vet ju att det finns teorier om de men..."* Dock erbjöds flexibel studietakt i den aktuella kursen och man erbjöd även alternativa uppgifter, så åtminstone tog de indirekt hänsyn till lärstilar. Anledningen till att dessa studenter inte klarade

att hänga med i tempot i kursen kunde bero på att de hade en annan lärostil och därför kanske både hade behov av att få lite längre tid på sig men även ett alternativt sätt att visa att han/hon tagit till sig innehållet i kursen. Det borde ses som ett studentfokuserat arbetssätt, vilket måste anses vara positivt.

De flesta av oss behöver ha människor runt omkring oss att reflektera tillsammans med över uppgifter, då vi alla kan uppnå en viss nivå av kunskap på egen hand. För att komma vidare, för att nå utvecklingszonen behöver vi reflektera tillsammans med andra (Säljö, 2000). Även Illeris (2001) påpekar att ”... känslor, attityder och motivationer som både kan fungera som drivkrafter och själva påverkas genom lärandet.” (s 17) och utgör den så kallade psykodynamiska dimensionen av lärandet. Detta bekräftades av en av studenterna vilken beskrev hur hon saknade kontakten med andra studenter och frustrationen över det.

Vi behöver också varandra för att uppleva gemenskap. Våra grupper är ofta så självklara att vi inte ens tänker på dem och här får vi vår portion av personligt och socialt stöd. I de mindre grupperna sker den största socialisationen det vill säga man får lära sig att ta hänsyn och anpassa sig till andra medlemmar i gruppen (Nilsson, 1993). Detta kan vara en annan aspekt av den situation som studenten beskrev med saknaden av kommunikation med andra. En av studenterna uttryckte ett stort behov av att ha kontakt med sina studiekamrater för att kunna reflektera tillsammans och hade ett behov av att känna av att ”*hon var i studier*”. Den känslan var svår att framkalla då hon skulle sköta sina studier helt på distans, utan dialog med andra studenter. Ytterligare en student uttryckte i princip samma sak men lite annorlunda då hon talade om behovet av att träffas fysiskt:

”... man hamnar på en annan gruppkänsla, man får en annan känsla att man faktiskt e i studier...”

Samma student eftersökte regelbundna träffar med sin lärare på nätet då hon skulle få möjlighet att ställa sina frågor. Över huvud taget önskade hon mera struktur i sin kurs. Det fanns även helt motsatta uppfattningar hos till exempel den studenten som jobbade utomlands under sina studier och ville ha enkla kursupplägg. Jobbet innebar för honom att han ville ha en hög grad av flexibilitet: få deadlines, examination på nätet för att slippa resa och även möjlighet att vara frånvarande vissa delar av kursen utan att det skulle innebära för stora problem. Läraren för denna kurs verkar sträva mot samma mål, det vill säga, en hög flexibilitet på grund av sin egen arbetssituation med hög belastning.

De studenter som jobbade grupporienterat uttryckte en hög grad av tillfredsställelse med sin kurs. Ingen av dessa båda hade tidigare studerat nätbaserat. De var mycket nöjda med kursens upplägg, även om den ena studenten beskriver att tempot var högt: ”... *fullt ös hela tiden.../...man fick aldrig direkt nån paus...*”. Deras kontakt med sina gruppkamrater tycks ha fungerat väldigt väl i synnerhet för den ena som berättade att han fortfarande efter kursens slut hade kontakt med några av gruppkamraterna, via MSN. Lärarnas inställning i den kursen var att studenterna själva i första hand skulle kommunicera och tillsammans ta hand om de frågor som dök upp, vilket verkar ha fungerat. Lärarna vill själva hålla en låg profil, av mer handledande modell. Däremot då det gällde att ge studenterna feedback på sina uppgifter rådde en fast och klar uppfattning om hur den skulle gå till. Det handlade inte om att enbart gå in och stryka studenterna medhårs. Deras uppfattning om sin modell var att studenterna dock uppskattade deras feedback detta trots att studenterna fick en hel del kommentarer på detaljnivå. I efterhand upplever jag det som den kurs där hög grad av förnöjsamhet rådde bland både studenter och lärare. Detta kan hävdas eftersom en observation av kursen

plattform genomfördes, varför en bild framträdde även av övriga studenters aktivitet och uppfattning om kursen.

Grupperna tas ofta för givna och helt plötsligt står den här studenten utanför en grupp och känner sig illa till mods. Moore's (1993,1996) begrepp dialog är den variabel som stämmer överens med övrigas resonemang kring vikten av att interagera med andra, vilket visar att gruppen och interaktionen är viktig ur flera olika perspektiv.

Samma student berättade också om sina blockeringar som uppträdde då hon stötte på vissa moment i kursen. Sådana saker som hon tidigare i livet alltid haft svårt att klara. Illeris (2001) har en teori om när lärandet uteblir (se kap 5.5). Detta skulle kunna vara en blockering som härrör sig långt tillbaka i livet för den här studenten och som hindrar henne. Dock är hennes drivkraft/motivation större att klara den aktuella kursen att hon inte ger sig. Hon tar hjälp av sin man och tillsammans lyckas de komma över hennes hinder och hon klarar sina uppgifter.

Sammantaget kan sägas att det man föredrar, både som student och lärare vad gäller dialog och struktur varierar, och det har inte varit helt enkelt att se ett tydligt mönster enligt Moore's teorier (1996). Med det menar jag att han till exempel menar att studenter med hög grad av självständighet föredrar låg grad av dialog och detaljerad kursstruktur. Om man ska se de studenter som redan har en högskoleexamen som mer autonoma än övriga i kursen är det trots det inte ett entydigt behov hos dessa. Flera av studenterna föredrar det som Moore (1996) hävdar men det fanns även en student som efterfrågade både hög grad av dialog och detaljerad struktur.

9.3 Tankar kring avhopp

Det verkar råda en samstämmighet kring några påståenden hos lärarna angående avhopp. Lärarna verkade dela uppfattningen att inte alla studenter ska räddas från avhopp. Det gäller framför allt de tidiga avhopparna som egentligen aldrig gör ett seriöst försök att delta i kursen. Dessa betraktas inte heller alltid som avhoppare då de aldrig påbörjat sina studier. En lärare menar att det finns falska avhopp och med det menar han att det finns studenter som av speciella skäl registrerar sig men som redan i det ögonblicket vet att de aldrig kommer att läsa den aktuella kursen. Det ligger endast strategiska skäl bakom registreringen. Trots allt måste dessa studenter hanteras administrativt och mot bakgrund av det menar en lärare att det möjligen skulle kunna innebära en minskning av de icke-seriösa anmälningarna om anmälningarna belades med en mindre avgift.

De flesta lärare räknar med stora avhopp i antal studenter räknat vid kursstart, därför väljer många att göra rejäla överintag för att ha en god marginal. En annan lärare menar också att det finns många onödiga avhoppare som hade kunnat räddas kvar om det funnits mer smidighet och flexibilitet i administrationen. Flera av lärarna i studien tycks ha ett intresse av att jobba mer aktivt med förebyggande arbete mot avhopp. Lärarna hanterar de studenter som kan uppträda som presumtiva avhoppare på lite olika sätt. En av lärarna tar över huvud taget inte kontakt under kursens gång utan kontaktar endast i slutet av kursen om han upptäcker att studenten är nära att klara sin kurs och det endast fattas en liten del i examinationen. Andra lärare har haft reservlistor till kursen och har kontaktat dem som varit inaktiva per telefon för att kolla upp om de är intresserade av att behålla sin plats i kursen. Om de tackat nej har reserver kallats in. Ett tredje alternativ har varit att gå ut med ett allmänt erbjudande till alla i kursen om möjlighet till flexibel studietakt. På det sättet har man i en kurs lyckats få igenom ytterligare 5-10 studenter. Jag ställde frågan till de lärare som jobbat mot att förebygga avhopp om de skulle vara hjälpta av att ha en extra resurs som skulle sköta detta arbete. I den

ena kursen ansåg läraren att det var mest effektivt att hon och hennes kollega tog hand om det själva för att bäst kunna både svara på och ställa relevanta frågor till studenterna. Flera av lärarna beskrev att de hade en pressad arbetssituation och mot bakgrund av det borde det vore bra om en annan person kunde stötta dem i det arbetet. Att söka människor/studenter per telefon är tidskrävande, i synnerhet om de dessutom är yrkesarbetande. Jag utgår från att det trots allt finns ett antal frågor som liknar varandra i kontakten med studenterna som den extra resursen skulle kunna sätta sig in i för att vara avlastning för lärarna. I en annan kurs ansåg läraren att arbetet med att hantera dessa "eftersläntare" och eventuella avhoppare inte tog särskilt mycket tid. Han skötte det arbetet helt och hållet via e-post.

Den lärare som valt att inte jobba aktivt med att försöka förebygga avhopp (förmodligen p g a tidsbrist) hade dock idéer om att det i vissa kurser borde finnas kursassistenter som kunde ha den uppgiften. I assistenternas arbete skulle ingå att hålla en tät, regelbunden kontakt med studenterna, ge dem snabb respons och se till så att de fick adekvat hjälp med det de hade behov av. Assistenterna skulle också ha i uppgift att försöka stimulera studenterna att hålla tempot för att det skulle bli enklare att få samarbetet i gruppuppgifterna att fungera. Jag tror på den idén. Det är viktigt för studenterna att någon ser dem och att ger dem möjlighet till dialog. Då det gällde feedback ansåg en av lärarna till exempel att de inte har möjlighet att ge individuell feedback till alla och att så heller inte är fallet på campuskurserna. Min kommentar till det är att eftersom förhållandet är så annorlunda i en nätbaserad kurs, att om dessutom uppgifterna är individuella kan det hända att studentens enda kontakt *med kursen* är då läraren lämnar feedback. Det är alltså vid de tillfällena som någon "ser" studenten. Det kan i många fall vara otillräckligt, om man ser till vad som sagts tidigare i diskussionsavsnittet under avsnitt 8.2.6 angående vikten av att tillhöra en grupp.

Bland studenterna fanns både de som inte tar ett avhopp särskilt hårt över huvud taget men också de som tyckte att det var en arbetsam process att ta sig igenom, och som krävde förklaringar och diskussioner med medstudenter. Vilket en student uppfattade som krävande då hon redan var nedstämd för att hon fattat ett beslut att hoppa av. De studenter som inte tog sina avhopp särskilt hårt var de som hade relativt låg motivation för att läsa sina respektive kurser. Den ena studenten beskrev sin ansökan som "*ett infall*" och den andra studenten valde sin kurs för att han saknade någon kurs den hösten och den här kursen var en av dem som var möjliga att efteranmäla sig till samt att den låg relativt nära det egna intresseområdet. Ingen av studenterna beskrev att de hade några behov av att ta poängen för något särskilt syfte. Den ena studenten ville förkovra sig och den andre studenten hade en dubbelexamen som mål men det var ingen brådska med den utan den fick komma efter hand.

Visionen som en lärare hade om att ha ett slags "distansrum" (som hämtat inspiration från så kallade trading rooms, det vill säga rum där börshandel sker) för kollegor som jobbar med distanskurser låter spännande och det vore intressant om den läraren utvecklade den tanken vidare.

10. Slutord

Avslutningsvis vill jag lämna följande reflektioner. För att vi inom universitet och högskola ska få ägna oss åt utbildning, kan det finnas fenomen inom utbildningskontexten som vi skulle undersöka närmare för att ägna mer tid till huvuduppgiften: utbildning. Den här studien har bland annat gett att det vore klokt att försöka förändra inställningen hos studenterna om vad nätbaserad utbildning innebär. Det har framkommit i intervjuerna att någon/några av studenterna har uppfattningen om att det skulle vara enklare/lättare att läsa på distans jämfört

med campusutbildning. Jag uppfattar det som om att det är ett område som skulle kunna bidra till att hjälpa oss att komma ifrån några av de icke-genomtänka ansökningarna.

Lärare som jobbar eller har tänkt sig jobba nätbaserat bör tänka på gruppens betydelse för avhopp. De två studenter som läste den kurs där man fokuserade mycket på grupparbete var väldigt nöjda med det arbetssättet. Det är en god idé att sträva efter att få studenterna att lära känna varandra och att interagera med varandra. Några av studenterna har berört detta i intervjuerna då de kommenterat att det är en annan slags gruppkänsla i en distanskurs jämfört med campus, och att det är: "...lättare att glida" samt "man får inte samma press på sej...". Jag är övertygad om att gruppgemenskapen är lika viktig, eller kanske ännu viktigare i nätbaserad utbildning, än vi kanske tror och att om vi lyckas få studenterna att känna sig delaktiga i gruppen så kommer det att återspegla sig i genomströmningen, och förhoppningsvis även angående deras lärande. Jag vill hävda att om man utgår från Moore's (1993,1996) tre begrepp då nätbaserade kurser ska läggas upp så har man täckt upp stora delar av det som behövs för att lyckas med en nätbaserad kurs. Även Pallof och Pratt (2002) har i sin forskning kommit fram till ett antal intressanta faktorer som till exempel gruppens betydelse för studenten, att lärare som ska undervisa nätbaserat ofta enbart får utbildning i det verktyg som ska användas i kursen men ingen didaktisk utbildning. Detta är amerikanska forskningsresultat men enligt egen erfarenhet menar jag att bilden av situationen i Sverige inte skiljer sig särskilt mycket från den amerikanska.

11. Vidare forskning

En av lärarna kom med en idé om att vidare undersöka hur de som varit på väg att hoppa av upplevt stödet från skolans sida. Läraren sa att vi tycker själva att vi stöttar men vad vet vi egentligen om hur studenterna uppfattar stödet? Hur skulle de vilja att stödet såg ut?

Vidare menar jag att idén om att avgiftsbelägga ansökningar till högskolan är något som borde undersökas, eftersom dessa studenter trots allt innebär en hel del administration för många inblandade. I dagens läge har vi inte rätt att varken belägga anmälan med en avgift eller använda depositionsavgift. Jag ringde Utbildningsdepartementet (april 2008) för att få svar på den frågan. Det ligger heller inga förslag på detta för närvarande. Lärare såväl som administratörer har en hög arbetsbelastning och om det är möjligt att förbättra den situationen kan det inte vara någon nackdel. Jag menar att möjligen kunde en liten avgift (symbolisk summa som t ex 50 kr) leda till att studenten skulle fundera lite extra på om han/hon verkligen var motiverad att läsa den aktuella kursen.

Ytterligare forskning inom området interaktion (eller dialog om man använder Moore's (1993, 1996) term) mellan studenter upplever jag fortfarande att det finns behov av. Interaktionen mellan studenter skapar förutsättningar för att gruppgemenskapen stärks och att möjligheter skapas för att studenterna eventuellt kan stötta varandra när någon överväger avhopp. Man kan ställa sig frågan om vad det är som gör att studenter stimuleras till att interagera med varandra. I vissa kurser sker interaktionen nästan av sig själv medan det i andra inte sker någon interaktion alls. Är det ämnesbundet det vill säga är vissa studenter inom vissa ämnesområden mer benägna att interagera med andra? Varför angav studenten att det var en "annan gruppkänsla i distansutbildning" jämfört med campus? Även det är ett område att undersöka närmare och som också är kopplat till interaktionen.

Ytterligare en faktor som antogs ha betydelse för avhopp var informationen kring kursen/programmet. Om informationen inte uppfattats på rätt sätt av studenten så finns risken att studenten får felaktiga förväntningar om sin kurs/sitt program vilket i sin tur borde påverka

avhopp. Enligt McInnis et al (2000) är studenterna ofta inte alls medvetna om vad den kurs de sökt faktiskt innehåller eller vilka krav den ställer på dem, och med anledning av det menar han att det finns all anledning att närmare undersöka processen kring information, rekrytering och urval. I denna studie har inte syftet varit att studera denna faktor närmare och ingen av studenterna tog spontant upp detta, men jag menar trots detta att den faktorn kan vara värdefull att undersöka närmare. Jag menar att den frågan är knuten till problemet med att studenterna har en uppfattning om att nätbaserade kurser skulle vara ett enklare sätt att ta sina poäng, vilket gör att det vore lämpligt att undersöka dessa två tillsammans.

Referenser och bilagor

Litteratur:

- Bunkholdt, V, (1997), *Psykologi – en introduktion för sjuksköterskor, socialarbetare och övrig vårdpersonal*, Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M, (2000), *Forskningshandboken*, Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O, (red), (2003), *Dialog, samspel och lärande*, Lund: Studentlitteratur.
- Granér, R, (1991), *Arbetsgruppen – den professionella gruppens psykologi*, Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, K, (2001), *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*, Lund: Studentlitteratur.
- Kaufmann, G., & Kaufmann, A., (2005), *Psykologi i organisation och ledning*, Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S, (1997), *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund: Studentlitteratur.
- LeCompte, M, & Preissle, J, (1993), *Ethnography and Qualitative Design in Educational Reseach*, London: Academic press
- Lantz, A, (1993), *Intervjumetodik*, Lund: Studentlitteratur.
- Maltén, A. (1997), *Pedagogiska frågeställningar*, Lund: Studentlitteratur.
- Moore, M.G, *Theory of transactional distance*, i Keegan, D, (red) (1993), *Theoretical principles of distance education*, Cornwall: T J Press (s 23-38)
- Moore, M .G. & Kearsley G., (1996), *Distance education – a systems view*, Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Nilsson, B, (1993), *Individ och grupp – en introduktion till gruppsykologi*, Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R & Davidson, B, (1991,2003), *Forskningsmetodikens grunder*, Lund: Studentlitteratur.
- Palloff, R.M, & Pratt, *Kap 7: Beyond the Looking Glass: What Faculty and Students Need to Be Successful Online*, i Rudestam, K-E, & Schoenholtz-Read, J., (red) (2002), *Handbook of Online Learning*, Thousand Oaks: Sage Publications (s 171-184)
- Sutherland, P, (1998), *Adult learning*, London: Kogan Page.
- Säljö, R, (2000), *Lärande i praktiken*, Stockholm: Prisma.
- Vygotsky, L.S, (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ödman, P-E, (1994), *Tolkning, förståelse, vetande*, Stockholm: Norstedts.

Rapporter:

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

Andersson, A, & Larsson, P, (2002), *På distans – En Distansutbildningsmodell*, Luleå Tekniska Universitet,
<http://epubl.ltu.se/1404-5508/2002/206/LTU-SHU-EX-02206-SE.pdf>

Attström, R, Domfors, L, Sjöquist, M, (2003), *Nätburna programutbildningar, inom vård, medicin, hälsa och omsorg*, (Seminarium 21-22 maj 2003)
<http://www.myndigheten.netuniversity.se/download/1472/x/rapport2.pdf>,

hämtad 2006-01-31, Nätuniversitetets hemsida

Bäckström, B, et al, (2004), *Samarbete i lärande via nätet*
<http://www.myndigheten.netuniversity.se/download/2465/x/samarbeta%20i%20l%20E4rande%20via%20n%20E4tet.pdf>,
hämtad 2006-01-31, på Nätuniversitetets hemsida

Forsberg, H-O (I), (2006 a), *Resultat av Nätuniversitetet 2005*, hämtad 2006-04-20,
http://www.myndigheten.netuniversity.se/download/3692/x/N%20E4tuniversitetet_resultat_2005_Forsberg_0604.pdf
(071115)

Forsberg, H-O (II), (2006 b), *Nätuniversitetets utbud 2005*, hämtad 2006-04-20,
http://www.myndigheten.netuniversity.se/download/3580/x/N%20E4tuniversitetets_utbud_%202005_060207.pdf
(071115)

Högskoleverkets nyckeltal 2005, (2006)
http://nu-prod.hsv.se/NUController.jsessionid=ab572c79c3df410b8087d446f1ecd410?event=NYCKELTAL_RESULTAT
hämtad 071123, Högskoleverkets hemsida: www.hsv.se

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>

Mårald, G, & Westerberg, P, (2006), *Avbrott på nätutbildningar – en studie av när och varför studenter hoppar av alternativt fullföljer IT-stödda distanskurser*, UCER-Umeå Centre for Evaluation research, hämtad 06-02-28,
<http://www.ucer.umu.se/PDF/arbetsrapporter/Natunivarbetsrapporter/NatunivPernilla0602.pdf>,

Nordwall, Y., (2005), *Online learning communities, lärgemenskaper på Internet*,
http://www.myndigheten.netuniversity.se/download/2409/x/OLC_YN.pdf,
hämtad 2006-01-31, Nätuniversitetets hemsida

Nätuniversitetet, (2005), *Våra nyckeltal 2002-2005*, Myndigheten för Sveriges nätuniversitet, Kalmar: Lenanders Grafiska AB

Vetenskapsrådet, (u.å), *Forskningsetiska regler inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, <http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf> ,
Elanders Gotab: Vetenskapsrådet, hämtad 2007-10-29 (länk med ny IP-adress)

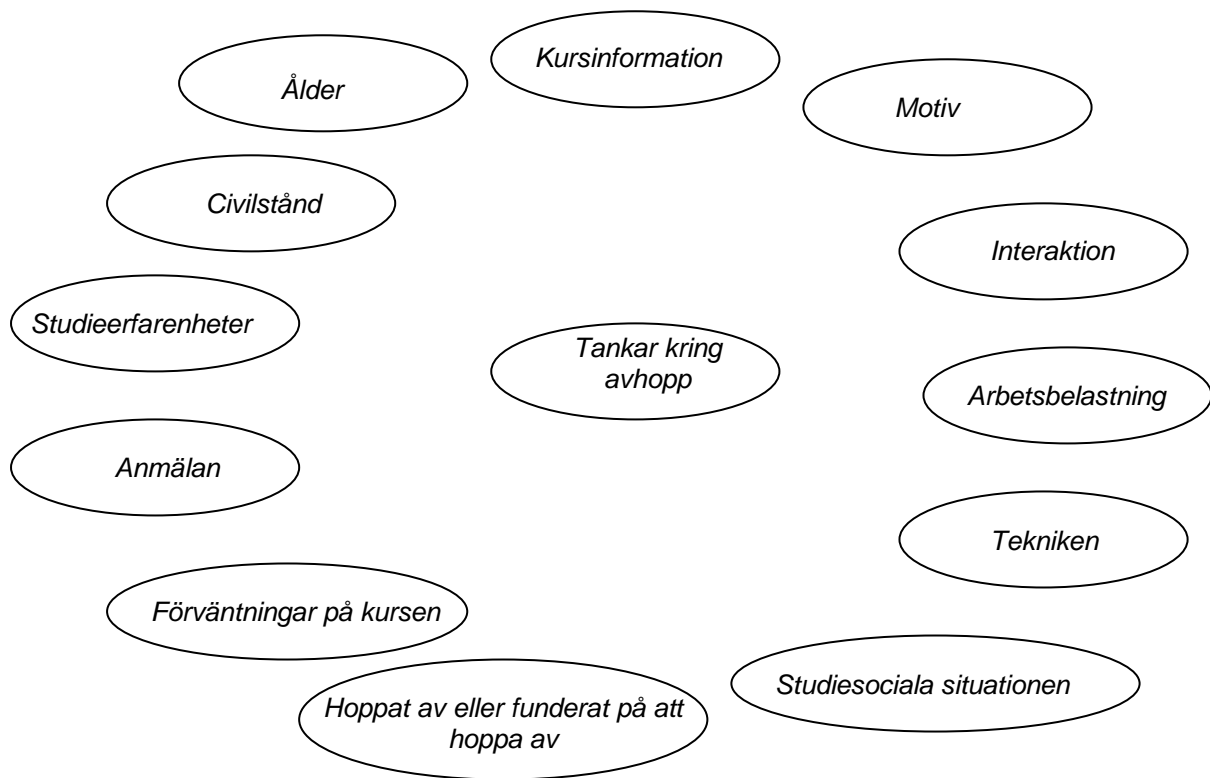
Woodley A. (2003) ”*Conceptualising student drop-out in higher education*”. Paper presented at Open University seminar Student retention in open and distance learning, Madingley Hall, Cambridge 27-28 May
<http://kn.open.ac.uk/public/index.cfm?wpid=1882>

Åsberg, R, (2001), *Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen*, Pedagogisk forskning i Sverige 2001, årg 6, nr 4, s 270-292,
<http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/aasberg.pdf>, hämtad: 2006-02-16

Artiklar:

Oredsson, U, (2001), *Gruppsyck ökar genomströmningen*, Lunds universitet meddelar – LUM- , årgång 34, nr 5 2001, s XII-XIII
http://www3.lu.se/info/lum/LUM_05_01/06_gruppsyck.html

Frågemall – studentintervjuer



Intervjumall för kursansvariga

Rena faktauppgifter om varje respondent:

- Tidigare erfarenhet av nätbaserade distansstudier; läst kurs själv? Undervisat?

Frågor:

- Berätta om din arbetssituation!
- Berätta om upplägget i din kurs!
- Berätta om dina tankar kring avhopp i distanskurser!

Hej

Jag läser C-kursen i allmän pedagogik på Managementhögskolan på Blekinge Tekniska Högskola och i den kursen ingår en uppsats om 10 poäng. Mitt ämne är studenters upplevelser av avhopp i nätbaserade distanskurser och jag har för avsikt att intervjua:

1. studenter som har hoppat av
2. studenter som funderat över att hoppa av, men trots allt fullföljde sin kurs

Du får det här brevet därför att du finns registrerad på en av de tre kurser som jag valt att studera. Jag räknar med att intervjuerna tar ca 60 minuter och var den ska ske kan vi bestämma via telefon. Tillhör du någon av ovanstående grupper blir jag väldigt glad om du kan maila mig så att jag får träffa dig för en intervju. Skicka ett mail och berätta vilken kurs du läst samt om du tillhör den första eller andra gruppen, det vill säga om du hoppat av eller bara funderat på att hoppa av. Bor du långt ifrån Blekinge men ändå vill ställa upp, så var snäll och ta kontakt med mig så kan vi se om det ändå går att lösa. Intervjun kommer att spelas in på band och anledningen till det är att jag vill ta till vara så mycket information som möjligt.

Följande etiska principer vill jag informera om innan du tar ställning till om du kan tänka dig att ställa upp på en intervju:

- Du deltar givetvis på frivillig basis
- Du har när som helst under intervjun rätt att avbryta din medverkan
- När intervjun är genomförd och utskrivet kan du få ta del av den för att se att den är korrekt återgiven
- Du kanske i efterhand kommer på något du vill tillägga/utveckla/korrigera – tveka då inte att ta kontakt för att få med dina synpunkter i det övriga materialet
- Det intressanta för mig är dina upplevelser av fenomenet avhopp, och därför kommer eventuella citat från dig (och övrigt som skulle kunna spåras till dig som person) att vara helt aidentifierade i uppsatsen
- Om intresse finns för att ta del av den färdiga uppsatsen så kan du anmäla ditt intresse till mig så kan jag maila den till dig

Tack på förhand för din medverkan!

Vänlig hälsning Anna Tegel, anna.tegel@bth.se

Mobiltelefon: 0709-78 00 57

Hej

Jag läser pedagogik på C-nivå och skulle vilja intervjua dig som antingen hoppat av en kurs alternativt funderat på att hoppa av med trots allt valde att fullfölja kursen. Du får vidare information kring själva intervjun nedan. Även om du inte bor i Blekinge men är intresserad så kan vi lösa det, så tveka inte att höra av dig till mig.

Jag är tacksam för om du som är intresserad av att delta hör av dig till mig snarast, så att vi tillsammans kan hitta en lämplig tidpunkt.

Vänlig hälsning,

Anna Tegel

Mobil: 0709-78 00 57

Mail: anna.tegel@bth.se

Information kring intervjun:

Kursen jag läser är C-kursen i allmän pedagogik på Managementhögskolan på Blekinge Tekniska Högskola och i den kursen ingår en uppsats om 10 poäng. Mitt ämne är studenters upplevelser av avhopp i nätbaserade distanskurser och jag har för avsikt att intervjua:

3. studenter som har hoppat av
4. studenter som funderat över att hoppa av, men trots allt fullföljde sin kurs

Du får det här brevet därför att du finns registrerad på en av de tre kurser som jag valt att studera. Jag räknar med att intervjuerna tar ca 60 minuter. Tillhör du någon av ovanstående grupper blir jag väldigt glad om du kan maila mig så att jag antingen får träffa dig för en intervju alternativt att vi gör den via telefon eller via Internet. Skicka ett mail och berätta vilken kurs du läst samt om du tillhör den första eller andra gruppen, det vill säga om du hoppat av eller bara funderat på att hoppa av. Bor du långt ifrån Blekinge men ändå vill ställa upp, så var snäll och ta kontakt med mig så kan vi se om det ändå går att lösa. Intervjun kommer att spelas in på band och anledningen till det är att jag vill ta till vara så mycket information som möjligt.

Följande etiska principer vill jag informera om innan du tar ställning till om du kan tänka dig att ställa upp på en intervju:

- Du deltar givetvis på frivillig basis
- Du har när som helst under intervjun rätt att avbryta din medverkan

- När intervjun är genomförd och utskriven kan du få ta del av den för att se att den är korrekt återgiven
- Du kanske i efterhand kommer på något du vill tillägga/utveckla/korrigera – tveka då inte att ta kontakt för att få med dina synpunkter i det övriga materialet
- Det intressanta för mig är dina upplevelser av fenomenet avhopp, och därför kommer eventuella citat från dig (och övrigt som skulle kunna spåras till dig som person) att vara helt aidentifierade i uppsatsen
- Om intresse finns för att ta del av den färdiga uppsatsen så kan du anmäla ditt intresse till mig så kan jag maila den till dig