

Nya perspektiv på genomströmning i nätbaserade utbildningar

M. Ljungqvist, CED, Lunds universitet

ABSTRAKT: Enligt HSVs rapport ”Kartläggning av distansverksamheten vid universitet och högskolor” från 2011 är genomströmningen i landets distansutbildningar betydligt lägre än motsvarande för campusutbildningar. I detta paper kommer jag att belysa fenomenet genomströmning genom att rikta blicken mot MOOCs, en annan typ av nätbaserade kurser än de som vanligtvis diskuteras i sammanhanget. MOOCs erbjuder en möjlighet att samla in stora mängder data från enkäter och från deltagarnas aktiviteter på kursplattformen. Man kan till exempel undersöka eventuella framgångsfaktorer hos deltagare som genomför dessa kurser, kunskap som skulle kunna vara värdefull för alla typer av nätbaserade utbildningar. Om vi ska kunna dra slutsatser om MOOC-deltagare som även är generaliserbara för vanliga distansstudenter behöver vi dock i ett första steg undersöka om de två utbildningsformerna är jämförbara. I mitt paper presenterar jag likheter mellan MOOCs och reguljära distansutbildningar som visar att MOOC-data skulle kunna användas för att dra slutsatser även om svenska distansstudenter. Exempelvis gör varken MOOC-deltagare eller distansstudenter någon större ekonomisk uppoffring för sina studier, de är äldre än campusstudenter, har ofta tidigare erfarenhet av universitetsstudier och är i högre grad yrkesarbetande. Kunskap om motiv till att studera på nätet, deltagares intentioner och vilka karaktäristiska drag eller beteendemönster de studenter som avslutar nätbaserade kurser uppvisar är viktig när vi förhåller oss till genomströmningssiffror och undersöker eventuella pedagogiska åtgärder för att öka möjligheter för studenter att avsluta utbildningarna, såväl MOOCs som reguljära nätkurser.

1 BAKGRUND

Universitetskanslerämbetet (UKÄ) gjorde 2014 en uppföljning av svenska universitetsstudenters aktivitet/inaktivitet på sina utbildningar (Andersson 2014) där man visar att andelen inaktiva studenter (de som inte uppvisar någon som helst aktivitet i LADOK, t ex inte har gått upp på en tentamen) utgör en betydligt större (90 %) andel av de så kallade ”nollpoängarna” (de som inte har tagit en enda poäng på en kurs) på fristående kurser på distans än på campusförlagda programutbildningar (70 %). Nästan alla som inte tar en enda poäng på fristående kurser på distans är alltså inaktiva studenter, inte studenter som gått upp på tentan utan att klara den. Man förklarar denna höga siffra på distansutbildningar med att studier har visat att distansstudenter¹ oftare arbetar vid sidan om studierna eller har familj, samt att flera av dem läser kurserna som en slags fortbildning och inte är intresserade av att få ut poäng. Intressant är också att andelen inaktiva studenter är högst inom HSTJ-områdena. I SCBs rapport Distansutbildning på högskolan (Statistiska centralbyrån 2012) bekräftar man den gängse bilden av distanskurser som utbildningar med lägre genomströmningsgrad än campusutbildningar (se även Creelman & Reneland-Forsman 2012). Enligt SCB-rapporten har 57 % av distansstudenterna i en nationell undersökning slutfört sin utbildning, jämfört med 82 % av campusstudenterna. Internationella undersökningar visar samma tendens till lägre genomströmningsgrad på nätkurser än på campuskurser (t ex Lokken & Mullens 2014).

Som UKÄs analys (Andersson 2014) visar och som många lärare på nätkurser säkert kan bekräfta, är det betydligt vanligare i distansutbildningar än på campusutbildningar att studenter är inaktiva i bemärkelsen att de inte går upp på tentor. Det behöver dock inte nödvändigtvis betyda att de är ointresserade av kursinnehållet eller av att tillgodogöra sig kunskapen. Vi behöver skapa oss en bild av nätkursstudenternas motivation, intention och beteenden i utbildningarna för att bättre kunna förstå hur vi ska tolka och eventuellt hantera den lägre genomströmningsgraden i nätkurser. Det är dock av flera skäl en utmaning att undersöka nätstudenters lärbeteenden och deras inställningar till sitt lärande. Att samla in kvantitativ data om lärbeteenden kräver dels att lärplattformen har funktioner för learning

¹ I detta paper kommer jag omväxlande att använda termerna ”distansstudenter” och ”nätstudenter” för att beteckna studenter som läser en reguljär svensk nätburen universitetskurs.

analytics², och att tillräckligt många kurser använder plattformen för att man ska kunna få ut en större mängd data. Alternativet är förstås kvalitativa datainsamlingar i form av enkätundersökningar, men då blir datan i viss mån inte representativ för den stora studentgruppen. Det här problemet beskrivs t ex i SCBs rapport (Statistiska Centralbyrån 2012, s. 23) så här: "De relativt låga svarsandelarna kan bero på att många som inte fullföljt den kurs vi ställt frågor om har struntat i att besvara frågorna, även om det för statistikanvändarna varit intressant att veta orsakerna till varför de sökte och varför de inte fullföljt den".

2 MOOCS OCH "BIG DATA"

En ny typ av distanskurser har börjat växa fram inom högre utbildning, så kallade MOOCs, Massive Open Online Courses. MOOCs är ett relativt nytt fenomen både internationellt och nationellt. De första MOOC-kurserna kom runt 2008-2010 och byggde på öppna läresurser samt en ganska lös struktur där deltagarna arbetade tillsammans för att konstruera ett lärande i nätverk, i samtal och samarbete med andra enligt konnektivistiska teorier om kunskapsuppbyggande (Bates 2014). Runt 2011 började de första MOOC-kurserna som liknade de vi idag oftast tänker på när vi pratar om MOOCs dyka upp. De är betydligt mer strukturerade i sin uppbyggnad än föregångarna, så kallade cMOOCs (connectivist MOOCs) och utgår oftast från ett tydligt kursupplägg som liknar vanliga universitetskursers, med skillnaden att de är skalbara upp till tusentals deltagare och att bedömningsprocessen i hög grad är automatiserad. Termen MOOC kommer i denna artikel att användas för att beteckna en kurs av den senare typen. En vanlig definition av MOOCs är att de är öppna för stora mängder deltagare, att de kan nås av vem som helst med internetuppkoppling, oavsett förkunskaper, samt att de erbjuder en full kursupplevelse utan kostnad för deltagaren³. Liksom reguljära nätkurser har MOOCs en låg genomströmningsgrad, oavsett hur man mäter genomströmning⁴.

En av de intressanta aspekterna av MOOCs är att de plattformar där dessa kurser publiceras ofta har väl utvecklade funktioner för att samla in data om deltagarnas beteenden, som hur många gånger de ser en viss videoföreläsning eller genomför en övningsuppgift, resultat på examinerande uppgifter och hur aktiva de är i diskussionsforumen. Genom enkäter kan man också få fram kvalitativa uppgifter om till exempel deltagarnas intentioner med kursen, uppfattning om de egna förkunskaperna, om kursmaterialets kvalitet och i vilken grad de anser sig ha förvärvat mer kunskaper i ämnet. I det senare fallet är problematiken densamma som när man genomför enkätundersökningar på andra studentgrupper, d.v.s att endast en viss del av deltagarna kommer att besvara dem och resultatet därför inte kan ses som representativt för en större population. I fallet med MOOCs kan vi dock genom att jämföra data exempelvis se hur många av enkätrespondenterna som också i olika grad är aktiva på kursen.

Genom att studera data från MOOC-kurser kan vi få kunskap om hur en stor mängd människor använder sig av kursmaterial och interagerar med andra kursdeltagare och därmed skapa oss en bild av vad som karaktäriserar deltagare som avslutar kurser. Om det var möjligt att göra generella antaganden om nätkurser utifrån resultat från analyser av MOOC-data skulle det kunna hjälpa lärare på distanskurser att avgöra vilken typ av åtgärder som skulle kunna sättas in för att hjälpa deltagare att avsluta en kurs men de kan också utgöra underlag för hur vi bör hantera genomströmningsproblematiken generellt i distansutbildningar.

² Det finns ingen riktigt bra svensk översättning, men learning analytics kan kort beskrivas som en metod för att analysera och utveckla utbildning där man använder sig av data från t ex studenters aktiviteter på en lärplattform.

³ OpenUpED (2015) föreslog i mars 2015 följande definition: "MOOCs are courses designed for large numbers of participants, that can be accessed by anyone anywhere as long as they have an internet connection, are open to everyone without entry qualifications, and offer a full/complete course experience online for free."

⁴ Genomströmning i MOOCs kan mätas på olika sätt, och normalt sett är den mycket låg (2-5 %) om man jämför antal deltagare som slutfört kursen med de som anmält sig eftersom en stor del av deltagarna aldrig ens besöker kursplattformen (för en översikt se t ex Jordan (2015)). Ett annat sätt att mäta genomströmning i MOOCs är därför att istället jämföra antal deltagare som avslutat första övningen på kursen med de som slutfört kursen. Detta sätt att räkna ut genomströmning på påminner om UKÅs (Andersson, 2014) förslag att endast räkna studenter som aktiva om de uppvisar aktivitet i LADOK.

3 MOOCS OCH SVENSKA DISTANSUTBILDNINGAR: KAN DE JÄMFÖRAS?

I Högskoleverkets kartläggning av distansverksamhet i Sverige (Högskoleverket 2011) har man försökt skaffa sig en uppfattning om vilka distansstudenterna är utifrån vissa faktorer som exempelvis tidigare studievana, kön och uppbärande av studiestöd. I SCBs rapport om distansutbildningar (Statistiska centralbyrån 2012) belyses framför allt studenternas avsikter med utbildningen, skäl att studera på distans och upplevelse av utbildningen. Nedan har jag utifrån frågeställningarna i de två rapporterna gjort ett försök att jämföra resultaten på dessa undersökningar med resultat från studier av deltagare i MOOCs för att skapa en bild av i hur hög grad profilen hos den genomsnittlige deltagaren i svenska distansutbildningar kan anses vara jämförbar med den hos den genomsnittlige MOOC-deltagaren.

3.1 Deltagarna betalar ingen avgift/uppbär inte studiestöd

MOOCs är svåra att jämföra med reguljära nätbaserade universitetskurser i de flesta länder eftersom de senare normalt sett är förknippade med en studieavgift medan MOOCs är kostnadsfria. Sverige är som känt ett av få länder där högre utbildning, även nätkurser, är kostnadsfria⁵. Visserligen krävs grundläggande (och i vissa fall särskild) behörighet för svenska distanskurser, och oftast måste man vara registrerad på en kurs för att kunna få tillgång till materialet, men just avsaknaden av en avgift gör att i princip vem som helst som har behörighet att antas till en högskoleutbildning kan anmäla sig till en kurs. MOOC-kurser i sin tur är avgiftsfria i den bemärkelsen att det är kostnadsfritt att få tillgång till materialet och utföra uppgifterna på kursen. Däremot är det ofta (men inte alltid) behäftat med en mindre avgift att få ut ett intyg på att man har avslutat kursen⁶.

Att behöva ta studielån skulle kunna ses som en ekonomisk uppoffring som kan motivera studenter att avsluta sina kurser och få poäng. SCBs (2012) rapport visar dock att betydligt färre av de som läser distansutbildningar – endast 39 % – har studiestöd (jämfört med campusstudenter 87 %). Då har man bara räknat in distansutbildningar som läses på minst halvtid. För kortare utbildningar (som kvartsfart) kan man inte få studiestöd alls vilket innebär att dessa studenter sannolikt inte gör en ekonomisk uppoffring på samma sätt som andra studenter. De flesta MOOCs – som normalt sett inte ger universitetspoäng⁷ – läses på kvartsfart eller mindre (normal uppskattad arbetstid 5-15 timmar/vecka) och skulle därför kunna jämföras med svenska kortare distansutbildningar, som visserligen ger universitetspoäng, men som inte heller kvalificerar för studiestöd.

3.2 Kursdeltagarna är något äldre än på campuskurser

Enligt en rapport om MOOCs från Harvard och MIT (Ho, Reich, Nesterko, Seaton, Mullaney, Waldo & Chuang 2014, s. 17) ligger medianåldern på deltagarna runt 25-26 år. En annan studie utförd vid University of Pennsylvania (Christensen, and Steinmetz, Alcorn, Bennett, Woods & Emanuel 2013, s.4), visar att 60 % av deltagarna i MOOC-kurserna var äldre än 30 år. Detta kan jämföras med studenter på svenska distanskurser, där 60 % är äldre än 30 år medan motsvarande andel på campuskurser är 20 % (Högskoleverket 2011, s. 30).

3.3 Kursdeltagarna har tidigare erfarenhet av universitetsstudier

En viktig skillnad mellan MOOCs och reguljära distanskurser är att det på de senare finns en gräns för hur många deltagare som kan registreras. Det är då betygen som avgör vilka som kan antas, vilket gör att gruppen kursdeltagare på en reguljär nätkurs i teorin skulle kunna bli mer homogen sett ur just den aspekten än deltagare på en MOOC, som kan ha mer varierande grad av förkunskaper/studievana eftersom den är helt öppen. Högskoleverkets kartläggning av svenska distansutbildningar visade att många som går dessa redan har en universitetsexamen: av de som enbart studerade på distans hade 45 % en examen sedan tidigare (Högskoleverket 2011, s. 40). Flera rapporter om MOOCs beskriver att utbildningsnivån hos de som deltar även i dessa är mycket hög: mellan 70 % och 80 % har en kandidatexamen (Ho et al 2014 och Christensen et al 2013)⁸. Detta skulle kunna ses som en indikation

⁵ för medborgare i EU, EES och Schweiz

⁶ oftast mellan 30 och 50 USD

⁷ Det finns undantag. Ett exempel är Dino101, en MOOC i paleontologi vid University of Alberta som registrerade studenter vid universitet kan få poäng för genom att de också examineras på "vanligt" sätt. Ett annat är Arizona State University som just nu utvecklar ett helt "freshman year" byggt på MOOC-kurser som deltagarna som önskar kan till en lägre kostnad än för vanliga universitetskurser använda för att bygga ihop sitt första universitetsår (Strausheim, 2015).

⁸ Ho et al (2014) fann dessutom att 39 % av deltagarna hade en bakgrund som lärare.

på att studievevan hos de som studerar en MOOC, liksom de som läser svenska distansutbildningar, överlag är relativt hög. Högskoleverkets kartläggning visar också att de som har en examen sedan tidigare oftast studerar fristående kurser och kurser som är relaterade till det ämne som de har en examen inom, vilket man kan tolka som att kurserna ofta används som fortbildning.

3.4 Fler yrkesarbetande än i campuskurser

Enligt MOOC-rapporten från Harvard och MIT (Ho et al 2014) uppger över 60 % av MOOC-deltagarna att de arbetar och av deltagarna i de tre MOOC-kurser som Lunds universitet erbjöd under våren 2014⁹ uppger 65-70 % att de arbetar hel- eller deltid. Enligt SCBs rapport om distansutbildningar i Sverige arbetar 38 % av distansstudenterna heltid och 24 % deltid (Statistiska Centralbyrån 2012, s. 21), d.v.s sammanlagt 62 % av dem har ett arbete. Detta kan jämföras med 22 % på campuskurser. En studie från Karlstad universitet (Haglund & Johansson 2013) visar att över 60 % av studenterna på distanskurserna där förvärvsarbetar i någon grad.

3.5 Skillnader mellan MOOC-deltagare och distansstudenter

Det finns alltså flera likheter mellan MOOC-deltagare och studenter på svenska distansutbildningar. Det finns dock sannolikt också områden där MOOC-deltagare och studenter på nätkurser skiljer sig åt. I Högskoleverkets kartläggning (2011, s. 32-35) kan vi läsa att det är vanligare på distansutbildningar att studenterna har studieovan bakgrund samt att många har barn. Denna typ av uppgifter är svåra att finna om MOOC-kurser, troligen för att de sällan efterfrågas i enkäterna. I Högskoleverkets rapport nämns också att det är vanligare med utländsk bakgrund bland distansstudenter än campusstudenter och att hälften av distansstudenterna studerade vid ett lärosäte som låg nära hemmet. Av förklarliga skäl (de flesta MOOCs vänder sig till en internationell målgrupp och majoriteten av deltagarna befinner sig i ett annat land än det lärosäte som erbjuder kursen) kan man inte göra någon jämförelse mellan svenska distansutbildningar och MOOCs i just den aspekten.

Könsfördelningen är ett område där studieformerna vid första anblicken ser ut att skilja sig åt. Till skillnad från svenska "vanliga" nätkurser, där huvuddelen av deltagarna är kvinnor (69% enligt SCBs kartläggning), verkar majoriteten av MOOC-deltagarna vara män. I en undersökning av kurser vid University of Pennsylvania (Christiansen et al 2013) var 57 % av deltagarna män, i Harvard/MIT-studien (Ho et al 2014) var 70 % av deltagarna män. Det är dock viktigt att notera att det i den senare studien finns stora skillnader mellan Harvard-kurserna (40 % kvinnor) och MIT-kurserna (22 % kvinnor), där de senare kurserna är mycket teknikorienterade. Detta har också uppmärksammats av MOOC-plattformsföretaget Coursera (Pierson & Do 2014): även om kvinnor är mindre väl representerade i de kurser som erbjuds via Courseras plattform än i reguljära universitetsklasser, får man ett annat resultat om man exempelvis jämför enbart kurser i naturvetenskap, där kvinnorna tvärtom utgör en större andel i MOOC-kurserna än i de reguljära kurserna.

4 SAMMANFATTNING

Öppna nätkurser, MOOCs, och svenska distansutbildningar delar flera karaktäristiska drag, vilket medför att vi genom att studera kursdeltagares beteenden i en MOOC skulle kunna skapa oss en uppfattning om vilka aktiviteter och beteenden hos kursdeltagare som främjar genomströmning i nätbaserade kurser generellt. Men kanske behöver vi också noggrant fundera över hur vi ser på genomströmning i distansutbildningar – i synnerhet fristående kurser – och hur vi ställer oss till att kurserna används som en bildningsform för personer i olika skeden i livet och med andra avsikter än att ta universitetspoäng. Skall fristående distanskurser ges enbart som poänggivande kurser, och därmed på grund av prestationskravet riskera uteblivna intäkter (vilket på sikt kan leda till nedläggning av kurserna) eller skulle många av dem kunna erbjudas även som öppna nätkurser (MOOCs) för de som från början inte avser att tentera? Hur skulle detta isåfall kunna falla inom universitetets uppdrag? Detta är frågor som jag hoppas att detta paper kan uppmuntra till diskussion kring.

⁹ Dessa tre kurser var *Introduction to European Business Law*, *Greening the Economy: Lessons from Scandinavia* och *Global Perspectives on Sexual and Reproductive Health and Rights* (se coursera.org/lunduniversity).

REFERENSER

- Andersson, H. (2014). *Att utveckla uppföljningen av inaktiva studenter*. Effektivitetsanalys. Universitetskanslerämbetet.
<https://www.uka.se/download/18.33aabd801444f30d0c6118/1403093623101/inaktiva-studenter-effektivitetsanalys-2014-2.pdf>
- Bates, T. (2014). Comparing xMOOCs and cMOOCs: Philosophy and practice. www.tonybates.ca [blogg], 13 oktober, 2014.
<http://www.tonybates.ca/2014/10/13/comparing-xmoocs-and-cmoocs-philosophy-and-practice/>
- Christensen, G., and Steinmetz, A., Alcorn, B., Bennett, A., Woods, D. & Emanuel, E. J. (2013). *The MOOC Phenomenon: Who Takes Massive Open Online Courses and Why?* Working Paper November 6, 2013.
<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2350964>
- Creelman, A & Reneland-Forsman, L. (2012). *Genomlysning av distansverksamhet vid Linnéuniversitetet*. Rapport på uppdrag av Linnéuniversitetet. Kalmar: Linnéuniversitetet.
https://medarbetare.lnu.se/polopoly_fs/1.64406!Genomlysning_distans_120127.pdf
- Haglund, L. & Johansson, L.E. (2013). Studenter om studier på distans. Resultat från studentenkäter vid Karlstad universitet 2012. *Karlstad University Studies* 2013: 37.
<http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:642084/FULLTEXT01.pdf>
- Ho, A.D., Reich, J., Nesterko, S. O., Seaton, D. T., Mullaney, T., Waldo, J. & Chuang, I. (2014). HarvardX and MITx: The First Year of Open Online Courses, Fall 2012-Summer 2013. *HarvardX and MITx Working Paper No. 1*.
http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2381263
- Högskoleverket (2011). *Kartläggning av distansverksamheten vid universitet och högskolor* Högskoleverkets rapportserie 2011:2 R.
- Jordan, K. (2015). *MOOC completion rates: The data*.
<http://www.katyjordan.com/MOOCproject.html>
- OpenupEd (2015). *Definition Massive Open Online Courses*.
http://www.openuped.eu/images/docs/Definition_Massive_Open_Online_Courses.pdf
- Pierson, E. & Do, C. (2014). What about the women? <http://tech.coursera.org> [blogg], 8 mars 2014.
<https://tech.coursera.org/blog/2014/03/08/what-about-the-women/>
- Statistiska centralbyrån (2012). *Tema: Utbildning. Distansutbildning på högskolan*. Temarapport 2012:6.
http://www.scb.se/Statistik/ Publikationer/UF0543_2010T02_BR_A40BR1206.pdf
- Strausheim, C. (2015). *MOOCs for (a year's) credit*.
<https://www.insidehighered.com/news/2015/04/23/arizona-state-edx-team-offer-freshman-year-online-through-moocs>