

KULT og læring - En kvantitativ tilgang

Indholdsfortegnelse

1 Indledning og problemstilling.....	1
1.1 Opbygning af afhandling og metodevalg	1
2 KULT og forskning	2
2.1 KULT.....	2
2.2 Forskning i KULT	3
3 Spørgeskemaundersøgelsen.....	4
3.1 Praktisk/teknisk information omkring undersøgelsen	4
4 Metodologisk redegørelse og diskussion.....	6
4.1 Kvantitativ forskning	6
4.2 Positivismen.....	8
4.3 Læringens karakter	11
4.3.1 Indhold	12
4.3.2 Samspil	13
4.3.3 Drivkraft	14
4.4 Det ideografiske contra det nomotetiske vidensideal	15
5 Registrering af data og eksemplificering af udforskende dataanalyse	16
5.1 Registrering af data.....	16
5.2 Eksempel på udforskende dataanalyse	16
5.3 Evaluering af pilotfase.....	18
6 Konklusion.....	19

Litteraturliste

Bilag 1-3

1 Indledning og problemstilling

”Pædagogisk forskning skal ikke være enten-eller, men både-og. Både kvalitativ og kvantitativ [...]

Vi har de her to grøfter: På den ene side vil man vide, hvad der virker, og hvad der ikke virker, og så skal vi bare have de og de metoder og sende dem i hovedet på de stakkels elever. Den anden grøft siger – løgstrupsk – at forholdet mellem lærer og elev er helt unikt, baseret på empati, og at man aldrig kan udtale sig generaliserende om, hvad der virker. Placeringen midt imellem de to skal vi blive meget bedre til.”

(Dekan på DPU, Lars Qvortrup)¹

I ovenstående citat af Lars Qvortrup er det tydeligt, at han argumenterer for udviklingen af en mere balancerende tilgang til forskning mellem på den ene side de kvalitative metoder og på den anden side de kvantitative metoder. Men kan disse metoder overhovedet spille sammen og hvori ligger de grundlæggende problemer? Jeg ønsker at blive bedre til denne placering midt imellem de to skitserede yderpunkter.

Ovenstående betragtning danner basis for min afhandling, hvor jeg med udgangspunkt i en kvantitativ metode og et konkret forskningsprojekt vil forsøge at demonstrere et overblik over forskningsmetodologien.

Jeg er med dette udgangspunkt nået frem til følgende problemstilling:

Hvor langt kan jeg komme med en kvantitativ forståelse i mit forskningsprojekt ”KULT og læring”, og hvad kan den sige til mig?

1.1 Opbygning af afhandling og metodevalg

Den kvantitative del af min forskning har jeg ladet repræsentere gennem et elektronisk spørgeskema (survey), som i kommende skoleår skal udsendes til gymnasieelever via deres i forvejen eksisterende elektroniske konferencesystem (Lectio). Udfærdigelsen af spørgeskemaet indeholder tillige en pilotfase, som skal ligge til grund for den endelige undersøgelse.

Jeg indleder min afhandling med kort at redegøre for mit forskningsprojekt, hvoraf min kvantitativt baserede pilotundersøgelse udgør et hjørne. Samtidig forsøger jeg at redegøre for, hvordan kvantitative og kvalitative metoder samlet set forventes knyttet sammen. Dette aspekt vil endvidere blive berørt løbende i afhandlingen. Jeg har i denne fase bl.a. ladet mig inspirere af Professor David

¹ Wissing (2008)

M. Fetterman, der har bedrevet omfattende feltarbejde og herigennem forsøgt at kombinere kvantitative og kvalitative metoder.

I forlængelse af præsentationen af det samlede projekt udfolder og begrundet jeg min pilotundersøgelse samt perspektiverer den i forhold til en videnskabsteoretisk tilgang og metode.

I mit syn på læring er jeg kraftigt inspireret af Professor Knud Illeris. Det er hans brede læringssyn, som danner teoretisk basis for udformningen af mine spørgsmål. Jeg perspektiverer derfor min metode i forhold til hans læringsteori.

I afhandlingens sidste del giver jeg eksempler på, hvordan min metode kan bringes ind i en analytisk sammenhæng. Jeg evaluerer pilotundersøgelsen og redegør for vigtige erkendelser, som må bringes med ind i det videre forløb.

2 KULT og forskning

Jeg vil i følgende afsnit skitsere mit forskningsprojekt, som benævnes ”KULT og læring” samt præcisere den del, som udgør afhandlingens fokus.

2.1 KULT

KULT står for ”Kunst og Kultur” og er navnet på et udviklingsprojekt mellem 4 københavnske gymnasier² - Aurehøj Gymnasium, Ingrid Jespersens Gymnasieskole, Nørre Gymnasium og Sankt Annæ Gymnasium. Alle 4 udmærker sig ved i forvejen at have en stærk profil inden for det kunstneriske og kulturelle område. Projektet er et formaliseret samarbejde i relation til de kunstneriske fag, som udgør billedkunst, dansk, drama, mediefag og musik. Indholdet i KULT er enkeltstående undervisningsrelaterede forløb, som så vidt muligt udbydes til alle kultskolerne, og som gennemføres af lærerne på skolerne samt eksterne professionelle ressourcepersoner i samarbejde³. De enkelte forløb er i såvel form som indhold meget alsidige og forventes at have betydelig indflydelse på læreprocesserne for den enkelte elev. Dele af undervisningsforløbene foregår ofte på eksterne institutioner som f.eks. en koncertsal, et teater, et museum osv. Den langsigtede strategi er at operationalisere en tværinstitutionel undervisningsform inden for det kunstneriske og kulturelle område, hvis erfaringsgrundlag også skal kunne komme andre gymnasier til gode.

² Yderligere oplysninger findes på <http://www.kultgym.dk/>

³ Bechmann (2009).

2.2 Forskning i KULT

KULT er støttet af Region Hovedstaden, hvilket også indbefatter støtte til forskellige forskningsprojekter. Jeg påbegyndte i august 2008 et forskningsprojekt (KULT og læring) for DPU, som strækker sig over 2 år med et omfang svarende til ½ årsværk i alt. Forskningsprojektet handler om at identificere og beskrive særlige læreprocesser, som udspiller sig i forbindelse med KULT-relateret undervisning.

Min samlede forskning bygger grundlæggende på en triangulerende tilgang⁴ til forskningsfeltet, idet såvel kvalitative som kvantitative data løbende indsamles i projektperioden. Dette giver mulighed for en alsidig tilgang til indsamling af empiri, som samlet set giver et bredt grundlag for at kunne indramme forskningsfeltet.

Den kvalitative tilgang manifesterer sig gennem (video)observation og interviews. Det drejer sig om at teoretisere observationer i forhold til læreprocesser. Denne del af forskningen tager afsæt i antropologien, hvor forskeren rent fysisk befinder sig i felten (læringsrummet) og herigennem udvælger relevante hændelser til videre analyse. Tingene får med andre ord mulighed for at vise sig for forskeren. Jeg har på nuværende tidspunkt færdiggjort første delrapportering inden for den kvalitative tilgang⁵.

Den kvantitative tilgang manifesterer sig gennem elektroniske spørgeskemaer og systematisk indsamling af gymnasiernes evalueringer og retter sig primært mod udvikling af ekspliciteret eller generaliseret viden. Med udgangspunkt i forventninger drejer det sig om, hvorvidt forforståelser opfyldes eller ej. Denne del af forskningen har et sociologisk afsæt, hvor forskeren forsøger at analysere fænomeners tværgående karakter.

Den kvalitative og kvantitative tilgang foregår af praktiske grunde sideløbende og danner tilsammen en triangulerende tilgang. Mit foreløbige feltarbejde har derfor haft en grad af indflydelse på min forforståelse, som ligger til grund for udfærdigelsen af spørgeskemaet. Men spørgeskemaet forventes i høj grad også at kunne påvise tendenser, som kan danne udgangspunkt for feltarbejde, som skal foregå i forlængelse af undersøgelsen. Jeg opfatter derfor metoderne som komplementære størrelser og anser dette forhold som essensen af min triangulerende tilgang. Ideen med at anvende forskellige metoder i forskningen understøttes i følgende citat: *"The goal of multiple triangulation is a fully grounded interpretive research approach"*⁶. Om end jeg i denne afhandling fokuserer på kvantitative data, skal de altså blot opfattes som en del af noget større.

⁴ Triangulering betyder, at data samles ind med flere forskellige metoder og fra forskellige vinkler. Madsen (2003) s 73

⁵ Findes på min hjemmeside <http://kultforskning.dk/under> "Foreløbige rapportering"

⁶ Bazelet (2004) s 4

3 Spørgeskemaundersøgelsen

Jeg vil i dette kapitel præsentere min spørgeskemaundersøgelse, som den har taget sig ud i forbindelse med afviklingen af en pilotfase. Jeg har valgt denne kronologi i afhandlingen for på den måde i de efterfølgende afsnit at kunne spejle min metodiske refleksion i netop dette spørgeskema.

3.1 Praktisk/teknisk information omkring undersøgelsen

Spørgeskemaet⁷ har via det internetbaserede konferencesystem Lectio været tilgængeligt for 2 gymnasieklasser, som havde indgået i et KULT-forløb. Mængden af respondenter i pilotfasen udgør de praktisk mulige, idet hovedvægten af KULT-forløb ikke afvikles op til sommerferien.

Udvælgelsen af respondenter kan i metodisk forstand karakteriseres som klyngeudvælgelse⁸, men det er vigtigt at pointere, at idet en klynge i pilotfasen blot udgør en klasse, som har gennemgået det samme KULT-forløb, så er datamaterialet i pilotfasen på ingen måde repræsentativt for hele populationen (alle

elever i klasser, som har gennemgået et eller andet KULT-forløb). I den endelige undersøgelse forventes alle KULT-forløb i 3-4 mdr. at udgøre datagrundlaget.

Figur 1: Screen dump fra Lectio af et spørgsmål.

1.16 Spørgsmål om samarbejde og samspil

I hvor høj grad medførte den eksterne institutions placering, at der blev brugt undervisningstid på transport?

- I høj grad
- I nogen grad
- I mindre grad
- Slet ikke
- Spørgsmål ikke forstået

I figur 1 fremgår et enkelt udsnit af undersøgelsen, som den tager sig ud for den enkelte elev på skærmen. Eleverne har forud for undersøgelsen modtaget et introduktionsbrev⁹ (ligeledes via Lectio).

⁷ I bilag 2 er spørgeskemaet vist i papirformat.

⁸ Boolsen (2008) s 122

⁹ Fremgår af bilag 1

Spørgsmålene i spørgeskemaet udspringer af min valgte læringsteori (jf. kap. 4.3) og falder i 4 kategorier:

- 1-1.4: Faktaspørgsmål (baggrundsvariabler/uafhængige variabler)
- 1.5-1.9 Spørgsmål om aktivitetsformen (spørgsmålsbatteri¹⁰)
- 1.10-1.22 Spørgsmål om samarbejde og samspil (spørgsmålsbatteri)
- 1.23-1.28¹¹ Spørgsmål om motivation (spørgsmålsbatteri)

Svarkategorierne er som udgangspunkt udformet som en ordinalskala¹² med svarmulighederne ”I høj grad”, ”I nogen grad”, ”I mindre grad” og ”Slet ikke”. Jeg valgte disse svarkategorier bl.a. for på den måde at kunne udforme letforståelige sætninger, hvor svarene falder som en naturlig forlængelse af spørgsmålet¹³. En anden mulighed kunne være at udforme påstande, som respondenterne skulle erklære sig mere eller mindre enig i, men ud fra en helhedsbetragtning vurderede jeg, at en sådan konstruktion kunne virke ledende i sammenhængen. Endvidere har jeg i pilotfasen tilføjet svarmuligheden ”Spørgsmål ikke forstået”. Sidste svarkategori er naturligvis for evt. i forlængelse af pilotfasen at ændre udformningen af spørgsmålet, så forhåbentlig flere vil kunne forstå det i den endelige undersøgelse. Pilotfasen er udover afprøvningen af spørgsmålene vigtig for at teste, om hele det tekniske setup kan lade sig gøre (oprettelse af min Lectio-profil på de forskellige gymnasier, online distribuering af skemaet, elevernes evne til at logge sig ind og svare, serverstabilitet, korrespondancen med elevernes lærere omkring tilladelse m.m.).

En vigtig pointe ved svarkategorierne er også, at de har indflydelse på, hvordan spørgsmålene rent metodologisk kan karakteriseres. De fleste spørgsmål i mit spørgeskema vil umiddelbart kunne opfattes som faktuelle spørgsmål af typen faktuel-episodiske¹⁴ – f.eks. spørgsmål 1.16: ”I hvor høj grad medførte den eksterne institutions placering, at der blev brugt undervisningstid på transport?” Hvis dette spørgsmål skulle være interessant som et entydigt faktuel-episodisk spørgsmål, ville det have været helt nødvendigt med en præcisering af, hvad f.eks. svarmuligheden ”I nogen grad” svarede til i antal minutter. Der mangler med andre ord et absolut nulpunkt eller en defineret middelværdi, hvis jeg skulle have tilstræbt denne type spørgsmål. Dette kunne ved flere af spørgsmålene teknisk have været afhjulpet ved at anvende en Likert-skala¹⁵ som udgangspunkt for svarkategorierne. Jeg anser imidlertid ikke den faktuelle transporttid som relevant – det drejer sig

¹⁰ Boolsen (2008) s 72

¹¹ Den lidt særprægede nummerering er en nødvendig konsekvens af konferencsystemet Lectio.

¹² Hansen (2000) s 117

¹³ Olsen (2006) s 39

¹⁴ Olsen (2006) s 16. Spørgsmålstypen kan også benævnes ”retrospektive spørgsmål” jf. Hansen (2000) s 104.

¹⁵ Boolsen (2008) s 75

om elevens oplevelse af transporttiden ligesom det i f.eks. spørgsmålsbatteriet omkring aktivitetsformer handler om at finde ud af, hvilke aktivitetsformer, der har fyldt mest i forhold til den enkelte elevs læreproces. Hvis jeg havde anvendt en Likert-skala indeholdende en middelværdi, ville jeg også være nervøs for at tilbyde eleverne en ”holdningsmæssig magelighed”¹⁶ hvorved de meget nemt kunne undlade at ”tage stilling” i besvarelsen af de enkelte spørgsmål.

Man kunne også forsøge at karakterisere spørgsmålene som holdningsspørgsmål, men holdningsspørgsmål karakteriseres ved at rette sig mod respondentens vurdering af forhold, som forekommer uden for den, der vurderer¹⁷. Dette sidste forhold er ikke gennemgående i mine spørgsmål, idet eleverne jo i høj grad selv er en del af processen. Jeg vil derfor betegne min spørgsmålstype som værende ”sammensatte spørgsmål”¹⁸.

4 Metodologisk redegørelse og diskussion

I dette afsnit vil jeg udfolde og diskutere min metodologiske tilgang.

4.1 Kvantitativ forskning

Metodologi kan siges at udgøre en hjælpedisciplin for den videnskab, den er en del af.

Metodologien må udvikle og afprøve empiriske metoder i relation til et forskningsfelt og vurdere, hvorvidt en metode er egnet. En kvantitativt baseret forskning indeholder, om end den kan tage sig forskelligt ud, et prædefineret grundsyn, som er vigtigt at holde sig for øje for på den ene side at kunne udnytte forskningsmetoden og for på den anden side at kunne gøre sig begrænsningerne klart. Som antydnet allerede i indledningen er forholdet mellem en henholdsvis kvantitativ og kvalitativ tilgang ofte af dikotomisk karakter, hvorfor jeg i det følgende vil forsøge at udrede vigtige karakteristika.

Den kvantitativt orienterede forskning fokuserer på sammenhængen mellem et mindre antal kendetegn hos mange undersøgelsesenheder, hvorimod den kvalitativt orienterede forskning fokuserer på flere kendetegn hos relativt få undersøgelsesenheder¹⁹. Dette kan synes enkelt, hvilket til en vis grad også er tilfældet, men der er imidlertid tale om forskellige typer af indsigt i relation til et genstandsfelt. Hvis f.eks. hver kvinde i en given klassifikation har 1,6 børn i gennemsnit, giver det primært mening i en kvantitativt baseret sociologisk undersøgelse. Man kunne ligefrem hævde,

¹⁶ Hansen (2000) s 113

¹⁷ Olsen (2006) s 16

¹⁸ Olsen (2006) s 18

¹⁹ Hansen (2000) s 22

at det ikke har hold i virkeligheden, for der findes ikke en eneste søskendeflok på 1,6 i antal. Den kvantitative tilgang stræber med andre ord efter generaliseringer, som kan udtrykkes i tal – også kaldt ”hårde data”. Det afstedkommer et minimum af indsigt i forhold til det enkelte individ, men siger noget på populationsniveau. Idealet er at finde kausalitetsrelationer mellem definerede variabler og dermed bevise en sammenhæng, som kan hævdes at være generaliserbar.

For at kunne arbejde kvantitativt – med mange undersøgelsesenheder, er det essentielt at operationalisere den teoretiske forforståelse til brugbare begreber. Svarene må nødvendigvis kunne håndteres i talkategorier for at nå frem til kvantificerede konklusioner, og derfor må respondenternes svar indpasses i foruddefinerede kategorier. Der er ikke plads til individuelle udskejelser, men der kan på den anden side ofte påpeges tendenser, som med en stor grad af sikkerhed gør sig gældende på populationsniveau. En kvantitativ undersøgelse står og falder med denne operationaliseringsproces. Hvis begreberne er for komplicerede, kan respondenterne ikke identificere sig med dem, og hvis de er for simple, bliver de nemt for udvandede i forhold til den egentlige substans, som de skulle repræsentere. I min survey har jeg operationaliseret tre begreber (indhold, drivkraft og sammenspil), som indrammer læringens komplekse karakter. Hvert begreb har resulteret i et spørgsmålsbatteri (jf. kap. 3.1), hvilket indebærer en række spørgsmål, som alle relaterer sig til samme begreb. Begreberne uddybes senere (kap. 4.3), men det afgørende er at påpege eksistensen af denne operationaliseringsproces. Ord og begreber indeholder aldrig identiske konnotationer, hvilket også i mit tilfælde har resulteret i et kompromis. Til gengæld skulle alle gerne kunne forholde sig til spørgsmålene og dermed give mig en indsigt i udbredte tendenser indenfor læringens karakter.

Min survey indeholder ligeledes baggrundsvariabler (køn, skole osv.), men i modsætning til mere traditionelle kvantitative undersøgelser har jeg ikke til hensigt at anlægge det samme fokus på kausalitetsrelationerne mellem de enkelte variabler. Dette hænger sammen med, at intentionen med min undersøgelse er at afsøge vigtige tendenser i relation til læringens karakter mhp. senere uddybelse i form af mere kvalitativt orienterede værktøjer. Dette er et vigtigt aspekt i min triangulerende tilgang til det samlede forskningsfelt og forklarer samtidig, hvorfor jeg ikke har præciseret en helt præcis målbar hypotese forud for præsentationen af undersøgelsen. Såfremt min undersøgelse havde til hensigt at ”stå alene”, ville en sådan hypotesepræcisering være helt afgørende. Jeg har dog en forudindtaget forestilling om, at KULT-undervisning udgør et særligt læringspotentiale, som kan indkredses og beskrives via et bredt læringssyn. Jeg har med andre ord

designet undersøgelsen mhp. udforskende data analyse²⁰, som går ud på at undersøge, om der er nogle bestemte mønstre i de samlede data. Man må naturligvis altid spørge sig selv, om man kunne have afdækket disse mønstre via en anden undersøgelsesmetode, men idet gymnasieeleverne allerede er brugere af konferencesystemet Lectio (hvor det er muligt at designe spørgeskemaer), er denne undersøgelsesform helt oplagt at anvende, da den for meget få midler kan bidrage med megen information. Lectio er med andre ord en effektiv gatekeeper. Endvidere er det en undersøgelsesform, som evt. kan videreudvikles og fortsættes ud over min projektperiode, da den er nem at iværksætte af alle, som anvender konferencesystemet. Spørgeskemaet kan gemmes som skabelon og kan til enhver tid iværksættes i forhold til udvalgte elever og klasser. Der skal naturligvis foreligge et forskningsmæssigt udgangspunkt for at videreføre en sådan undersøgelse i forhold til kommende KULT-undervisning, men det kunne f.eks. være en enkel måde at holde øje med, om vigtige læringselementer i KULT-undervisningen ser ud til at skifte karakter i takt med, at KULT-undervisningen iværksættes på helt andre gymnasier.

4.2 Positivism

Som påpeget i starten af kap. 4.1 er der en sammenhæng mellem videnskabsteori og metodologi. Jeg har her taget udgangspunkt i metodologien, men finder det også vigtigt at reflektere over den beslægtede videnskabsteori, som den kvantitative metode agerer hjælpedisciplin for. Det grundlæggende videnskabssyn udgør i sig selv et syn på verden og kan siges at være et sæt briller, hvorigennem et genstandsfelt observeres. Enhver type af forskning hviler på en epistemologi, som ethvert forskningsresultat må ses i lyset af.

Den kvantitative metode er nært beslægtet med positivismen. Positivismen adskiller sig fra andre videnskaber ved i sig selv at udgøre et skældsord. Ingen tager i realiteten positivismen i forsvar²¹ som den enhedsvidenskab, den fra første halvdel af 1800-tallet og frem til 1950'erne blandt tilhængerne hævdedes at skulle være. Dette kan naturligvis synes paradoksalt set i lyset af tidens krav om evidensbaseret forskning, men pointen er, at positivismen i en moderne pædagogisk kontekst snarere skal betragtes som én aktør blandt flere, der tilbyder sig med forskellige videnskabelige metoder. Min fremstilling bærer således præg af en tilgang, der så at sige sætter parentes om positivismens ekskluderende karakter i forhold til andre videnskaber, men som anerkender visse positivistiske karakteristika og metoder, som kan bidrage med visse former for

²⁰ Boolsen (2008) s 118

²¹ Hyldgaard (2006) s 94

viden i relation til et forskningsfelt. Dette betragter jeg som værende i overensstemmelse med en triangulerende tilgang til genstandsfeltet.

Det ”positive” i positivismen henleder opmærksomheden på det, der er ”tilgængeligt for erfaring, som derfor kan producere erkendelse²²”. Afgørende for erfaringerne er, at de er intersubjektive forstået på den måde, at produceret erkendelse nødvendigvis må kunne genskabes af andre for at kunne betragtes som sikker viden. Det handler om at *bevise* noget snarere end at *vise* noget. Dette medfører en objektiverende og kvantificerende tilgang til et såvel naturvidenskabeligt som sociologisk forskningsfelt, idet det udforskende subjekt i grundprincippet må tilsidesætte sin egen deltagelse for ikke at gøre erkendelsen subjektiv eller tilfældig. Dette står helt i modsætning til f.eks. hermeneutikken, hvor forskeren involverer sig selv i forskningsprocessen, som herved kan karakteriseres som et subjekt/subjekt forhold mellem henholdsvis informant og forsker mhp. eksempelvis at drøfte et tema. Hermeneutikken må som en konsekvens heraf tage afstand fra enhver stræben efter objektivitet og intersubjektivt kontrollerbare kriterier og man kan, såfremt det hermeneutiske grundsyn og tilhørende metodologi udnyttes som eneste metode spørge, om ikke der i så fald mangler en dimension i et moderne samfunds selvbeskrivelse?

Positivismens fundamentale ide er et krav om, at ”man kun kan og skal forklare verden med det, der er givet for sanseerfaring²³.” Det medfører et fravalg af al form for *spekulation* af såvel teologisk som metafysisk karakter, men et tilvalg af al form for *repræsentation* af produceret erkendelse. Matematikkens symbolsprog indeholder en repræsentativ karakter, hvilket helt naturligt medfører en positivistisk stræben efter at udtrykke sociologisk erkendelse i matematiske termer. Til forskel kan nævnes f.eks. musik, som i modsætning til matematikkens udtryk har en mere ekspressiv karakter, der retter sig mod det metafysiske. Dette forekommer i positivistisk forstand uvidenskabeligt. Det drejer sig om at bestemme ydre eller iagttagelige lovmæssigheder²⁴.

I min egen undersøgelse har jeg forholdt mig meget konkret til det intersubjektive kontrollerbare positivistiske kriterium ved at benytte konferencesystemet Lectio. Idet jeg så at sige benytter mig af værktøjer, som er tilgængelige for andre og da især gymnasielærere, som i forvejen har en profil i konferencesystemet, kræver det kun ganske få klik på computeren at distribuere identiske spørgeskemaer ud til andre elever og derved efterprøve de erkendelser, som jeg evt. måtte nå frem til via min endelige undersøgelse. Ved på denne måde at gøre undersøgelsens delelementer gennemskelige højnes sandsynligheden for, at evt. resultater vil kunne opfattes som

²² Hylgaard (2006) s 95

²³ Hylgaard (2006) s 105

²⁴ Gleerup (2004) s 90

evidensbaseret. Jeg har dog som tidligere antydnet ikke udfærdiget undersøgelsen med det ene formål at skabe evidensbaseret viden og man må da også spørge, om jeg ikke mangler en kontrolgruppe, såfremt jeg vil omtale f.eks. motivation i forbindelse med KULT-relateret undervisning? Så enkelt forholder det sig imidlertid ikke i forhold til didaktiske metoder, hvilket kommer til udtryk i følgende bemærkning: *"Problemet er, at der ikke findes nogen umiddelbar kausalitetsrelation mellem didaktiske metoder og mål på den ene side og så faktisk opnåede resultater af disse didaktiske intentioner på den anden side"*²⁵. Jeg har derfor ikke anset det som muligt at inddrage en sådan kontrolgruppe (elever, som modtager undervisning i et indhold, som kunne have været KULT-relateret). Der vil være alt for mange andre faktorer, som i positivistisk forstand ville gøre resultatet uredeligt. Jeg vil dog fastholde, at idet jeg undersøger hele populationen i en periode (alle elever, som indgår i KULT-relateret undervisning i en tidsramme på ca. 3 måneder) kombineret med, at det i høj grad er selvsamme undervisningsprojekter, som skal eksporteres til andre gymnasier, så er der et stærkt grundlag for at udvikle formodninger vedr. læringens karakter, som sandsynligvis også vil gøre sig gældende i forhold til andre skolars kommende KULT-undervisning. Endvidere kan disse stærke formodninger være en god hjælp i forberedelserne af andre metodologiske tilgange til forskningsfeltet – f.eks. semistrukturerede interviews.

Positivismen udleder teori baseret på observation af fakta og udgør derved til dels en induktiv metode. Afgørende er, at disse fakta ikke observeres uden at blive vejledt af teori. Denne detalje er vigtig og identificerer i høj grad også positivismen med en deduktiv forskningsmetode. Dette kan ses i modsætning til f.eks. Grounded Theory, der som udgangspunkt primært benytter metoder af induktiv karakter. Enhver forskning, der i større eller mindre grad benytter sig af positivistiske forskningsmetoder, må derfor nødvendigvis redegøre for den grundlæggende teori, der danner basis for i dette tilfælde måden at udfærdige spørgsmålene i spørgeskemaet på. Jeg vil derfor i det følgende kort redegøre for den læringsteori, som ligger til grund for opbygningen af spørgeskemaet og dermed den erkendelse, som evt. vil kunne opnås.

²⁵ Hyldgaard (2006) s 93

4.3 Læringens karakter

I relation til en positivistisk metodologi kunne der naturligvis argumenteres for et tilhørende positivistisk læringssyn. Et positivistisk læringssyn ville umiddelbart have været nemmere at gøre til genstand for positivistisk metodologi. Dette er ikke mit udgangspunkt om end der kan argumenteres for, at positivismen også kan bidrage med væsentlige indsigter i forståelsen for og arbejdet med læring²⁶. Jeg skelner mellem positivisme i relation til dele af min samlede

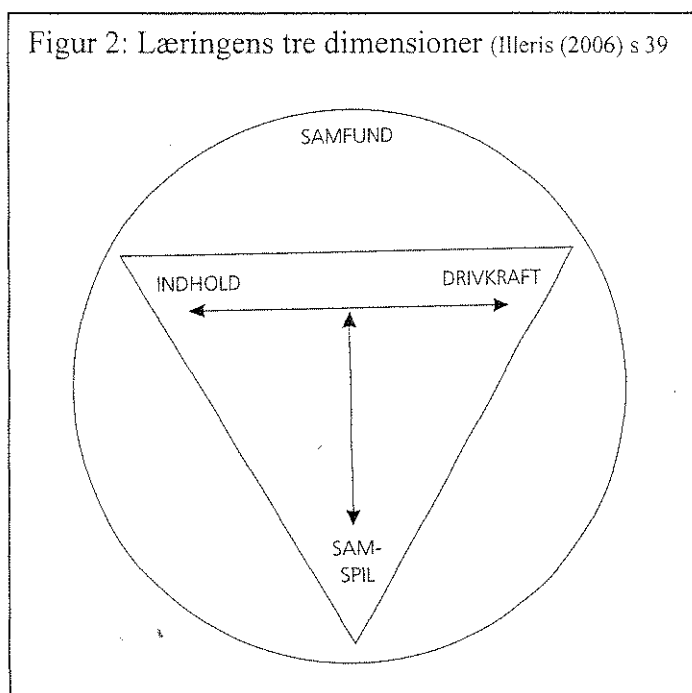
forskningsmetodologi og positivisme som udgangspunktet for teoretisk

læringsforståelse. Min læringsteori henter jeg fra Professor Knud Illeris. Den er ikke i nævneværdig grad præget af positivismen.

I figur 2 fremgår en model af en bred tilgang til læring. Trekanten vedrører læringens tre dimensioner, som jeg i det følgende vil skitsere i relation til min undersøgelse. Pilene symboliserer to processer, som begge skal være aktive, for at vi kan lære noget²⁷. Disse to processer vedrører dels et samspil mellem individet

og dets omgivelser (den lodrette dobbelpil) og dels en proces af individuel karakter (den vandrette), som omhandler psykologisk bearbejdelse (drivkraft) og tilegnelse (indhold). Den individuelle proces afstedkommer af de impulser og påvirkninger, som samspillet indebærer og processerne må derfor altid betragtes i lyset af hinanden, hvis læringens komplekse karakter skal udforskes. Cirklen omkranser såvel trekant og pile som symbol på, at ydre samfundsforhold på et generelt plan har afgørende betydning for læringsmulighederne. Jeg vil i min redegørelse fokusere på trekantens poler, der som antydnet danner kronologien i min undersøgelse. Når jeg i det følgende vægter redegørelsen af indholdsdimensionen tungest, skyldes det udelukkende afhandlingens overordnede fokus, som primært retter sig mod metodologien i forskningsprocessen. Dimensionerne er ligeværdige i såvel undersøgelsen som det læringsteoretiske grundlag.

Figur 2: Læringens tre dimensioner (Illeris (2006) s 39)



²⁶ Hermansen (2005a) s 37

²⁷ Illeris (2006) s 35

4.3.1 Indhold

Indholdsdimensionen vedrører det, der læres²⁸ og kan have karakter af viden, kundskaber, færdigheder, forståelse, indsigt, mening, holdninger, kvalifikationer, kulturtilegnelse, metodetilegnelse, dannelse m.m. Jeg nævner bevidst mange eksempler for at overskride den ofte gængse opfattelse af læringens indhold som værende udelukkende af kundskabsmæssig karakter. Indholdsdimensionen skal forstås bredt men samtidig indikere, at der i forbindelse med læring altid er tale om *nogen*, der lærer *noget*. Indholdselementet vedrører tilegnelsen af dette *noget*. I min undersøgelse har jeg operationaliseret indholdsdimensionen ved at spørge ind til undervisningens aktivitetsformer. KULT-undervisningen går jo på tværs af de kunstneriske fag og spørgsmål vedr. eksakt kundskabsindhold ville på den ene side ikke kunne sammenligne indholdsdimensionen på tværs af fagene og på den anden side ende med at være helt ude af stand til at repræsentere det samlede indhold. Hvorvidt eleverne tilegner sig bestemte målbare faglige kundskaber i forbindelse med KULT-undervisningen, mener jeg, gymnasielærerne et langt stykke hen af vejen selv er de bedste til at afgøre i fællesskab med eleverne. Jeg hæfter mig imidlertid ved typen af indhold, som afspejler sig i aktivitetsformerne. Aktivitetsformerne har jeg ladet mig inspirere af via Professor F. V. Nielsen og de benævnes: reproduktion (udføre, genskabe), produktion (skabe), perception (modtage f.eks. lytteindtryk med umiddelbar forarbejdelse til at give mening), interpretation (analyse og fortolke) og refleksion (overveje, undersøge, perspektivere)²⁹. Ifølge F. V. Nielsens egen udlægning³⁰ kan disse aktivitetsformer i overvejende grad også sættes i forbindelse med andre musisk-æstetiske fag, om end de er udviklet i en fagdidaktisk musikorienteret kontekst. Jeg bruger naturligvis ikke disse benævnelser for aktivitetsformerne i mit spørgsmålsbatteri vedr. indholdsdimensionen, men operationaliserer yderligere aktivitetsformerne gennem sproglige vendinger som ”bruge sine sanser til at modtage indtryk (perception sp. 1.7)”, ”genskabe et kunstnerisk produkt (reproduktion sp. 1.5), ”overveje og perspektivere kunstneriske udtryk i forhold til andre ting (refleksion sp. 1.9)” m.m. I sin fagdidaktiske teori vedr. aktivitetsformerne redegør F. V. Nielsen for udfærdigelsen af et kontinuum spændende mellem henholdsvis scientia og ars³¹. Scientia vedrører den verbale kategoriserende side af et undervisningsindhold, hvor ars vedrører den side af fagets indhold, som har med frembringelse af et

²⁸ Illeris (2006) s 37

²⁹ Nielsen (1998) s 295

³⁰ F. V. Nielsen har holdt et foredrag d. 28/2-09, hvor tilhørende powerpoint frit kan hentes fra adressen <http://www.kultgym.dk/> under ”forskning”. Her præsenteres aktivitetsformerne under overskriften: ”Faglige aktivitetsformer i musik-æstetiske fag”. Jeg har endvidere haft samtaler med F. V. Nielsen vedr. dette aspekt.

³¹ Nielsen (1998) s 110.

kunstnerisk produkt at gøre. Det drejer sig med andre ord om henholdsvis den videnskabelige og kunstneriske basis, som et kunstnerisk undervisningsfag må hvile på. Det vil føre for vidt i denne sammenhæng at redegøre dybere for disse teoretiske sammenhænge, men blot essentielt i en metodologisk sammenhæng at påpege, at aktivitetsformerne placerer sig forskelligt på dette kontinuum. Dette indikerer en indholdsdimension, som tager sig forskelligt ud alt efter, hvilken position aktivitetsformen har i forhold til henholdsvis scientia og ars. Aktuelle begreber som f.eks. akademiseringstendenser, refleksion og videnskabelighed, som tydeligvis har med scientiadimensionen at gøre, kan på denne baggrund via aktivitetsformerne sættes i relation til elevernes konkrete erfaringer og på denne måde bidrage til en faglig debat om læringens indholdsdimension.

Jeg mener ikke, at min undersøgelse fanger hele indholdsdimensionen, men at den repræsenterer en tydelig teoretisk og metodologisk stringens, som kan medføre vigtige erkendelser af generaliserende karakter på området. Vælger eleverne f.eks. systematisk at afkrydse kategorien ”I mindre grad” i spørgsmål 1.8 og 1.9 (interpretation og refleksion) afstedkommer dette en indikering af, at undervisningens indhold formentlig primært er praktisk orienteret (ars) og kun i ringe grad medfører eftertanke og perspektivering. Dette kan i så tilfælde igen sættes i forhold til læringsteori, som netop pointerer vigtigheden af f.eks. det reflekterende aspekt³². I læreplanen for gymnasiets musikundervisning³³ er aktivitetsformerne ligefrem opstillet som led i en taksonomisk læringsproces med refleksion som højeste niveau, hvilket blot underbygger min tilgang. Vigtige aspekter ved indholdet kan altså identificeres ved at se på, hvordan der arbejdes med det.

4.3.2 Samspil

Samspilsdimensionen vedrører udvikling af den enkeltes socialitet, som kan betegnes som evnen til at engagere sig og fungere hensigtsmæssigt i forskellige former for socialt samspil mellem mennesker³⁴. Det drejer sig om ”deltagelse” i højere grad end indlæring af eksakte kundskaber. I min undersøgelse forsøger jeg at indkredse omfanget af de samspilsprocesser, som med sikkerhed er forskellige i forhold til undervisning, der ikke er KULT-relateret – omfanget af undervisning på eksterne lokaliteter (sp. 1.14), eksterne personer (sp. 1.10), forholdet til andre elever (sp. 1.18) samt undervisning foretaget af andre gymnasielærere (sp. 1.20). Endvidere fokuserer jeg gennem mine spørgsmål på elevernes oplevelse af disse faktoreres betydning for undervisningens udbytte. Jeg

³² Illeris (2006) s 79

³³ STX-bekendtgørelsen (2005) s 135

³⁴ Illeris (2006) s 41

operationaliserer altså samspilsdimensionen via de undervisningsmæssige samspilsfaktorer, som netop kendetegner og identificeres med KULT-undervisning. På den måde håber jeg på at kunne blive klogere på hvilke samspilsfaktorer, som eleverne oplever som mest betydningsfulde i forhold til undervisningens udbytte. Jeg forsøger også at lade eleverne forholde sig til elementer, som måske kan have negativ betydning for læringen (transporttid i forbindelse med besøg på eksterne institutioner, kommunikationsmuligheder med ekstern underviser m.m.). Udvælgelsen af disse evt. negative elementer er ikke tilfældigt udvalgte, men baserer sig på konkrete observationer og udtalelser, som stammer fra mit feltarbejde i forskningsfeltet. Undersøgelsens formål er altså ikke udelukkende at kvalificere kommende kvalitative metoder, men delvis også at verificere tidligere feltarbejde.

4.3.3 Drivkraft

Drivkraften eller det psykodynamiske vedrører mobilisering og udvikling af den mentale energi, som læringen kræver. Det er en vigtig del af tilegnelsesprocessen og kan betegnes med ordene motivation, følelser og vilje³⁵. Motivation anses ikke for udelukkende at være et forud for læringen eksisterende beredskab, men snarere et element i selve læreprocessen, som hele tiden er i spil og som i større eller mindre grad kan effektuere læringen. Ved at integrere forståelsen for drivkraftdimensionen i læreprocessen etableres samtidig en forståelse for det hele menneske, som går imod den mere klassiske opdeling mellem logos og psyke. Drivkraftdimensionen udgør altså selv en form for læringsdimension, hvor vigtigheden af følelsesmæssige erfaringer pointeres, men samtidig må ses i forhold til de øvrige dimensioner. I sin teori pointerer Knud Illeris, at motivationspsykologien ikke har kunnet bidrage ret meget i tilrettelæggelse af læringsmæssig praksis. Han giver som begrundelse herfor at: *"Dette hænger først og fremmest sammen med tendensen til at fokusere på forskellige motivationskategorier som det afgørende, i stedet for at se på forskellige grupper af lærende, hvad der motiverer og demotiverer dem [...]"*³⁶

I min undersøgelse forsøger jeg netop at give sådanne grupper af lærende mulighed for at skrive, hvilke elementer, som er henholdsvis motiverende og demotiverende (sp. 1.27 og 1.28) i forhold til undervisningen. I et forsøg på at få så mange elementer med som muligt, har jeg valgt at lave netop disse to spørgsmål åbne (der forekommer ikke fixed choice). I modsat fald ville det være svært at afgøre, hvilke motivationselementer, som eleverne skulle have mulighed for at identificere sig med. Jeg spørger imidlertid også direkte ind til én teoretisk funderet motivationskategori begrundet i det

³⁵ Illeris (2006) s 41

³⁶ Illeris (2006) s 101

forhold, at: "*Det centrale for læringens drivkraft-dimension synes at være, at læringsmæssige udfordringer appellerer til den lærendes interesser og forudsætninger*³⁷" (f.eks. sp. 1.24).

Overordnet har jeg operationaliseret drivkraftdimensionen via begrebet motivation og forsøgt at sætte det i relation til KULT-undervisningen.

Afgørende for min valgte læringsteori er det forhold, at læringsdimensionerne må ses i forhold til hinanden. Dette betragter jeg som en del af analysearbejdet i forbindelse med min undersøgelse.

4.4 Det ideografiske contra det nomotetiske vidensideal

Jeg har tidligere i grove træk sidestillet kvantitativ forskning med positivismen og kvalitativ forskning med f.eks. hermeneutikken (kap. 4.2). Jeg mener imidlertid yderligere refleksion over min metode kan opnås ved at inddrage henholdsvis det ideografiske og det nomotetiske vidensideal.

Det forholder sig nemlig sådan, at: "*Mixed methods often combine nomothetic and idiographic approaches in an attempt to serve the dual purposes of generalisation and in-depth understanding*³⁸." Umiddelbart ville det være nærliggende at sammenstille et nomotetisk ideal med

den kvantitative metode og således sidestille et ideografisk vidensideal med en kvalitativ metode.

Denne distinktion finder jeg dog for enkel, da jeg grundlæggende mener, at min undersøgelse kan udnyttes i relation til begge forskningsidealer. Valg af ideal har stor betydning for hvilken forskningsstrategi, der anvendes i forlængelse af min undersøgelse.

En ideografisk tilgang beskæftiger sig i første omgang med det enkeltstående tilfælde³⁹ og har *forståelse* som sit primære mål. Ideografiske forskningsstrategier giver kun i mindre grad bud på generelle tendenser, men har som sit mål netop at gribe fænomenet i dets individualitet og redegøre udtømmende herfor. En nomotetisk tilgang er at beskæftige sig med det generelle og opstille generelle lovmæssigheder, der tillader forklaring og forudsigelse af konkrete tilfælde⁴⁰. De forskellige forskningsmetoder kan i større eller mindre grad sættes i spil i forhold til disse to vidensidealer. Idet jeg har benyttet en kvantitativ metode er det indlysende, at et nomotetisk vidensideal spiller en rolle. Men spørgeskemaerne distribueres jo på klasseniveau i forhold til *enkeltstående* KULT-forløb og om end undersøgelsen er anonym på individniveau, er den elektronisk signeret i forhold til klassen og dermed et bestemt KULT-forløb. Det er dermed med min undersøgelse muligt at betragte et enkelt KULT-forløb som et enkeltstående tilfælde, som flere elever har udtalt sig om. På denne baggrund kunne jeg interviewe eksempelvis læreren og tilfældige

³⁷ Illeris (2006) s 106

³⁸ Bazeley (2004) s 5

³⁹ Kjøppe (2007) 29

⁴⁰ Kjøppe (2007) s 30

elever mhp. yderligere fordybelse og forståelse. Hermed har jeg etableret en metode ud fra et ideografisk vidensideal, idet fokus lægges på et bestemt KULT-forløb!

Det nomotetiske vidensideal etableres i det øjeblik, jeg sammenholder alle besvarelserne fra alle KULT-forløbene i et forsøg på at kunne finde generelle tendenser på tværs af forløbene, som med en vis sandsynlighed må forventes også at ville indtræffe i kommende KULT-forløb. Jeg har således så vidt muligt holdt begge muligheder åbne i mit metodedesign, hvilket også giver mig mulighed for rent faktisk at benytte indkomne data bedst muligt.

5 Registrering af data og eksemplificering af udforskende dataanalyse

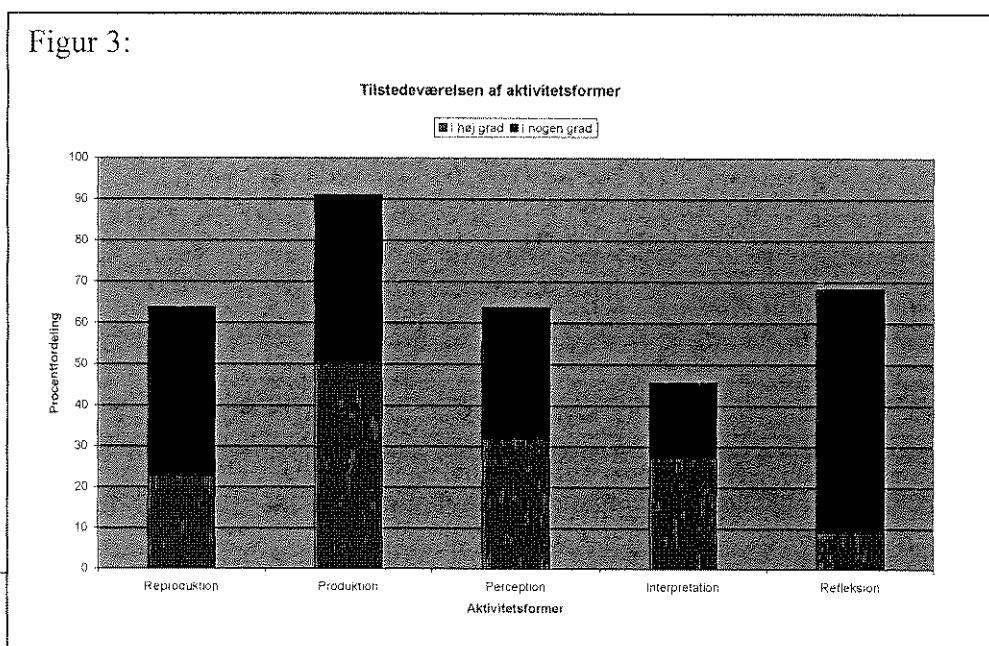
Jeg vil i dette afsnit redegøre for besvarelsernes omfang samt foretage en eksemplificerende analyse med udgangspunkt i de tre læringsdimensioner. Endvidere vil jeg evaluere pilotfasen og knytte an til det videre forløb.

5.1 Registrering af data

Spørgeskemaet har været distribueret ud til to gymnasieklasser, som deltog i to forskellige KULT-forløb. Den ene klasse bestod af 27 potentielle respondenter, hvoraf 22 har responderet. Dette giver et bortfald på 18,5%. Der forekommer ikke partielt bortfald⁴¹ i denne gruppe. Respondenternes besvarelser fremgår af bilag 3. Den anden klasse bestod af 26 potentielle respondenter, hvoraf kun 1 har responderet. Denne ene besvarelse udgør endda et partielt bortfald (eleven har ikke svaret på alle spørgsmål). Jeg vil i dette afsnit koncentrere mig om den første gruppe af respondenter, men naturligvis kommentere den anden gruppe i næste afsnit, som udgør en egentlig evaluering af pilotfasen.

5.2 Eksempel på udforskende dataanalyse

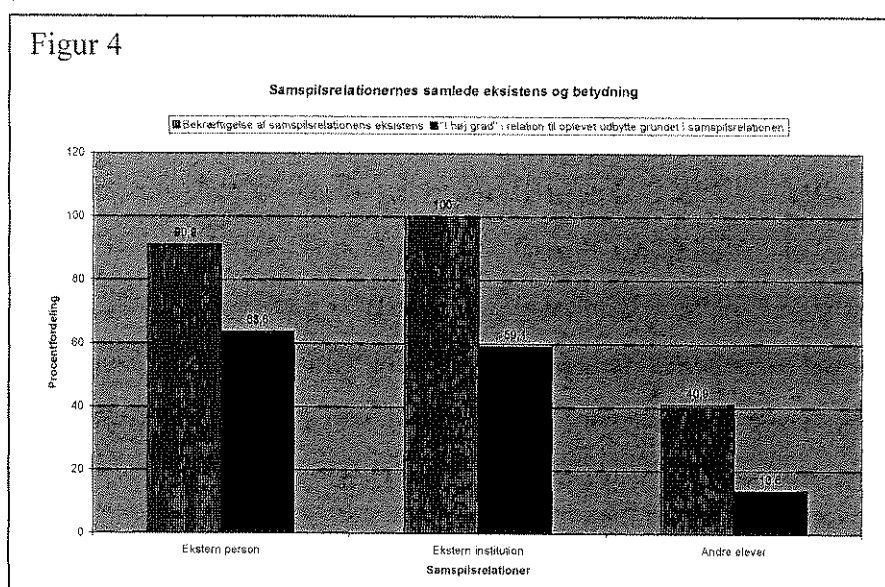
Det er ikke repræsentativt at tale om dataanalyse ud fra kun et enkelt datasæt. Jeg vil alligevel



⁴¹ Hansen (2000) s 90

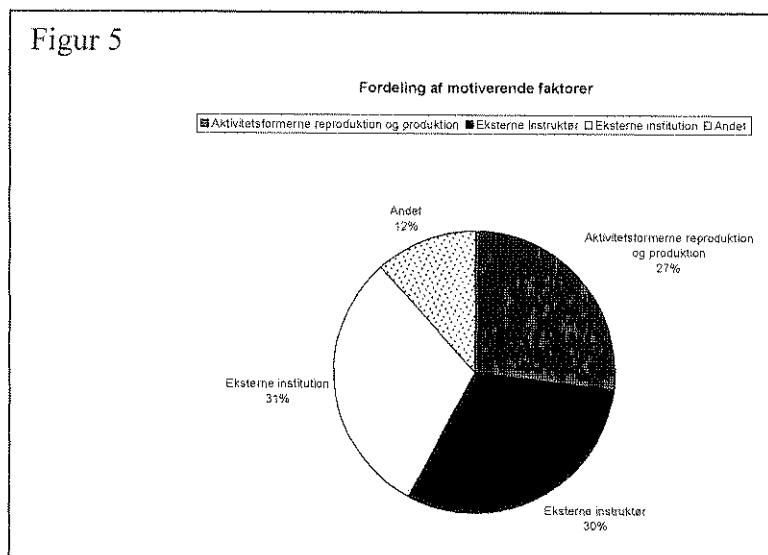
eksemplificere en nomotetisk tilgang til materialet velvidende, at datagrundlaget med det udgangspunkt må være større for at give egentlig mening. Eksemplificeringen har metodisk karakter og demonstrerer, hvordan det er muligt at betragte udvalgte data i forhold til hinanden. Jeg benytter mig ikke af nogen eksakt strategi for netop at fremhæve følgende data, men forsøger at finde det mest fremtrædende inden for læringens tre omtalte dimensioner. Besvarelsene vedr. aktivitetsformerne (sp. 1.5-1.9) har jeg skitseret i figur 3 med fokus på besvarelseskategoriene ”I høj grad” og ”I nogen grad”. Der viser sig således på klasseniveau en oplevet repræsentation af alle aktivitetsformer – dog i særdeleshed den ”produktive”. Jeg hæfter mig endvidere ved den høje tilstedeværelse af ”refleksion”, hvilket synes interessant i relation til undervisning, der i så høj grad er produktivt orienteret.

I figur 4 har jeg anlagt et fokus på samspilsrelationen ved at sidestille de for KULT-undervisning særegne samspilsrelationer i forhold til hinanden. Den lyse søjle angiver den oplevede eksistens af samspilsrelationen (sp. 1.10 1.14 og 1.18), hvor den tilsvarende mørke søjle



angiver elevernes procentvise oplevelse⁴² af relationen som værende ”I høj grad” vigtig for det samlede udbytte af undervisningen (sp. 1.13, 1.17 og 1.19). Det er primært den eksterne underviser samt undervisningens location, der træder frem, som værende særdeles vigtige for undervisningens udbytte.

I figur 5 har jeg valgt at kategorisere de elementer, som eleverne frit kunne angive som specielt motiverende (sp. 1.27). Det viste sig hurtigt, at elevernes motivationsfremmende elementer stort set kunne



⁴² 63% af eleverne har svaret ”I høj grad”

kategoriseres i tre grupper. 27% af de indkomne statements kunne karakteriseres som værende identiske med mindst en af aktivitetsformerne ”reproduktion” og ”produktion” (f.eks. ”At det var et teaterstykke, vi skulle genopsætte”; ”At vi selv skulle lave skuespil” m.m.). Netop disse to aktivitetsformer vidner om et undervisningsindhold, som baserer sig på fagets ars-dimension (jf. kap. 4.3.1), hvilket skal blive meget interessant at se, hvorvidt denne tendens fortsætter. Endvidere er det tydeligt, at samarbejdet med en ekstern institution såvel som en ekstern underviser har meget stor betydning for både motivationen og det oplevede udbytte (figur 4).

Jeg vurderer, at det er muligt at udforske generaliserbare læringstendenser i forbindelse med KULT-undervisning via min demonstrerede metode, men jeg anser det også for vigtigt at fremhæve, at jeg blot anser evt. kommende resultater som værende tendenser, der nødvendigvis må perspektiveres yderligere via bl.a. interviews. Hvad kan det f.eks. være hos den eksterne instruktør, der gør ham motiverende? Hvad gør den eksterne institution så motiverende? Professor D. M. Fetterman siger det med følgende ord: ”In general, however, survey questions should predominate in the early stages of fieldwork and more specific questions in the middle and final stages⁴³.”

5.3 Evaluering af pilotfase

Det tekniske forløb (oprettelse af mine profiler på Lectio samt udarbejdelse og distribuering af spørgeskemaer m.m.) gav ikke anledning til problemer. Idet én elev fra responsgruppe 2 rent faktisk havde besvaret dele af spørgeskemaet står det klart, at den manglende respons efter alt at dømme ikke bunder i tekniske problemer⁴⁴. Spørgeskemaet var tilgængeligt.

Et bortfald på kun 18,5% i relation til den første respondentgruppe er meget tilfredsstillende⁴⁵, hvorimod den manglende respons i forbindelse med den anden respondentgruppe naturligvis er helt utilfredsstillende. Situationen er imidlertid, at den anden respondentgruppe var 3.g’er, som i forbindelse med distribueringen af spørgeskemaet netop gik på læseferie. Deres lærer fremhævede, at hun ikke så klassen mere inden eksamen. Jeg betragter det derfor som en tydelig indikation af, at et tæt samarbejde med den respektive lærer er nødvendigt for at få eleverne til at udfylde det elektroniske spørgeskema. Jeg kan tilsyneladende ikke forvente, at eleverne engagerer sig i undersøgelsen, hvis ikke der bliver gjort direkte opmærksom på det som en del af undervisningen. Dette er en meget vigtig erkendelse.

⁴³ Fetterman (1998) s 42

⁴⁴ Når én elev har kunnet åbne spørgeskemaet, er det også tilgængeligt for de andre i samme gruppe.

⁴⁵ Boolsen (2009) s 125

Der forekom kun enkelte svar under kategorien ”Spørgsmål ikke forstået”. Jeg ser derfor ikke nogen grund til at lave spørgsmålene om. Det er imidlertid næppe sandsynligt, at eleverne har forstået spørgsmålene på samme måde. F.eks. kan den høje forekomst af alle aktivitetsformerne (jf. figur 3) ses som et tegn på, at eleverne ikke har været i stand til at skelne mellem spørgsmålenes konkrete indhold. Det er et forhold, som jeg må forsøge at trænge ind i via mere kvalitative metoder.

Det er tankevækkende, at elevernes indikation af motiverende faktorer (jf. figur 5) i så høj grad kunne indfanges i de to foregående læringsdimensioner – jeg tænker her på især den eksterne instruktør og eksterne institution som led i samspilsdimensionen samt fremhævelsen af de to første aktivitetsformer som led i indholdsdimensionen. Kunne dette skyldes, at jeg med mine spørgsmål har fat i helt centrale elementer i undervisningen, eller kan det ses som et tegn på, at jeg i en eller anden grad via mine spørgsmål har påvirket dem til at anføre bestemte elementer i kategorien under motiverende faktorer (sp. 1.28)? Sådanne forhold må jeg ligeledes være opmærksom på i forbindelse med den egentlige undersøgelse samt sideløbende kvalitative tilgang.

6 Konklusion

Det er muligt at udføre en undersøgelse vedr. læring med udgangspunkt i en kvantitativ tilgang, men det er nødvendigt, såfremt der ikke gås på kompromis med et bredt læringssyn, at foretage kompromiser i operationalisering af teoretiske læringsbegreber. Det er ligeledes nødvendigt at gå på kompromis med den entydige stræben efter dokumenterede kausalitetsrelationer, som er spørgeskemaets oprindelige varemærke og derefter stille sig tilfreds med indsigt i tendenser, som umiddelbart synes at kunne have generaliserende karakter.

Det synes muligt at fokusere på bestemte forhold, som kendetegner KULT-undervisning og få mange elever til at forholde sig til betydningen af dem. Min pilotundersøgelse tyder på, at den endelige spørgeskemaundersøgelse kan give mig indsigt i tendenser i forhold til KULT og læring, som jeg kan bruge som et godt afsæt i mine sideløbende og efterfølgende kvalitative tilgange.

Det ser ud som om, at der er en sammenhæng mellem de faktorer i undervisningen, som eleverne fremsætter som afgørende for deres udbytte og de faktorer, som undersøgelsen har fokus på.

Spørgeskemaet synes derfor at være vedkommende som led i en samlet forståelse.

Det er vanskeligt, om end der udnyttes et moderne medie i form af internettet, at opnå en kvantitativ forståelse af forskningsfeltet uden at læreren inddrages som en vigtig samarbejdspartner. Eleverne ser ikke ud til at respondere uden lærerens gentagne opfordring.

Litteraturliste

Andersen, P. Ø. (2002). *Pædagogik, udvikling og evaluering: - om pædagogiske udviklingsprojekter*. København: Socialpædagogisk bibliotek.

Bechmann, S. (2009). *KULT og læring*. 8 afsnit. Lokaliseret den 3. Juni 2009 på World Wide Web: <http://www.musikogcomputer.dk/dokumenter/Projektbeskrivelse.pdf>

Bazeley, P. (2004). Issues in Mixing Qualitative and Quantitative Approaches to Research. I: R. Buber, J. Gadner & L. Richards (Ed.), *Applying qualitative methods to marketing management research* (s. 141-156). UK: Palgrave Macmillan.

Boolsen, M. W. (2008). *Spørgeskemaundersøgelser: Fra konstruktion af spørgsmål til analyse af svarene*. København: Hans Reitzels Forlag.

Christensen, G. & Jensen, T. B. (Red). (2005). *Psykologiske & pædagogiske metoder: Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Fetterman, D. M. (1998). *Step by Step* (2. Udg.). Californien: Sage Publications.

Gleerup, J. (2004). Viden(skabs)teori. I: N. B. Hansen, & J. Gleerup (Red). *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning* (s. 83-118). Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). Konteksten. Feltens sammenhæng. I: K. Hastrup (red.), *Ind i verden: En grundbog i antropologisk metode*. (s. 343-362). København: Hans Reitzel.

Hansen, E. J. & Andersen, B. H. (2000). *Et sociologisk værktøj: Introduktion til den kvantitative metode*. København: Hans Reitzel.

Hastrup, K. (1992). *Det antropologiske projekt: om forbløffelse*. København: Gyldendal.

Hermansen, M. (2005a). *Læringens univers* (5. Udg.). Århus: Klim.

Hermansen, M. (Red). (2005b). *Læring: - en status*. Århus: Klim.

- Hermansen, M. (2005c). Læring. I: H. Cornelius & K. Schnack (Red.). *Voksenpædagogisk opslagsbog* (s. 219-228). København: Christian Ejlers' Forlag.
- Holgensen, S. & Fink-Jensen, K. (2007). Evidensbegrebet – i (musik)pædagogisk forskning. *Nordisk musikkpædagogisk forskning, vol. 9/2007*, 213-222.
- Hyldgaard, K. (2006). *Videnskabsteori*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Køppe, S. & Collin, F. (Red.). (2007). *Humanistisk Videnskabsteori*. (2. udg.). Viborg: DR Multimedie.
- Madsen, U. A. (2003). *Pædagogisk etnografi: -forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Århus: Klim
- Mehlsen, C. (2009). Det er ikke altid rationelt at være rationel. *Asterisk, 2009 (46)*, 9-11.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen Musikdidaktik* (2. udg.). København: Akademisk Forlag.
- Olsen, H. (2006). *Guide til gode spørgeskemaer*. København: Socialforskningsinstituttet.
- STX-bekendtgørelsen. (2005). *Gymnasireform 2005 STX-bekendtgørelsen: BEK nr. 1348 af 15. december 2004*. Søllested: Lee.
- Wissing, L. (2008). Evidens pædagogik. *Gymnasieskolen, 03/2008*.

Introduktionsbrev til spørgeskemaundersøgelse omhandlende:

Kult og læring

Da du og din klasse har deltaget i et KULT-forløb med samtidsteatret CampX anmodes du her om at svare på et lille spørgeskema. Du får adgang til spørgeskemaet via din forside på Lectio.

Spørgeskemaet udsendes af Institut for Didaktik på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU) og er en del af et forskningsprojekt omhandlende "Kult og læring". Spørgeskemaet har til formål at afdække forskellige forhold, der har betydning i relation til læring. Hvis du er interesseret, kan du læse mere om forskningen på www.kultforskning.dk

Alle besvarelser er anonyme.

Spørgeskemaet kan besvares på under 5 minutter, og de fleste spørgsmål indeholder få udvalgte svarmuligheder.

I forlængelse af spørgsmål med svartypen "Ja/Nej" kan der efterfølgende forekomme enkelte spørgsmål af overlappende karakter. Dette bunder i tekniske forhold, og vi beder dig blot svare på spørgsmålene alligevel.

Spørgeskemaundersøgelsen er i en pilotfase, og derfor er de fleste spørgsmål forsynet med en svarkategori af typen "Forstår ikke spørgsmålet". Såfremt spørgsmålet forekommer uklart bedes du læse spørgsmålet igen og først herefter om nødvendigt benytte dig af denne svarmulighed. På denne måde kan du hjælpe os til at udvikle de bedste spørgsmål.

Din besvarelse har stor betydning for forskningens samlede resultat.

På forhånd TAK for hjælpen.

Undersøgelsen forrettes af Søren Bechmann, som kan kontaktes på bechmann@nypost.dk

1 Information

Inden besvarelsen af dette spørgeskema bedes du læse tilhørende introduktionsbrev, som ganske kort introducerer til undersøgelsen. Introduktionsbrevet ligger i "Dokumenter" på Lectio og er også sendt til din lærer.

1.1 Fakta-spørgsmål

Hvad er dit køn?

- Kvinde
 - Mand
-

1.2 Fakta-spørgsmål

Hvilken årgang går du på?

- 1. g
 - 2. g
 - 3. g
-

1.3 Fakta-spørgsmål

Hvilket gymnasium går du på?

- Aurehøj Gymnasium (AU)
- Ingrid Jespersens Gymnasieskole (IJG)
- Nørre Gymnasium (NG)

1.4 Fakta-spørgsmål

Hvilket/hvilke fag var KULT-forløbet tilknyttet? (Du kan sætte flere krydser, hvis forløbet var integreret i flere fag)

Billedkunst

Dansk

Drama

Mediefag

Musik

Andre fag

Ved ikke

1.5 Spørgsmål om aktivitetsformen

I hvor høj grad mener du KULT-forløbet handlede om at genskabe et kunstnerisk produkt? (F.eks. at opføre noget, som allerede var skrevet.)

I høj grad

I nogen grad

I mindre grad

Slet ikke

Spørgsmål ikke forstået

1.6 Spørgsmål om aktivitetsformen

I hvor høj grad mener du KULT-forløbet handlede om, at du selv skulle producere et nyt kunstnerisk produkt? (F.eks. at skrive noget til et nyt stykke.)

I høj grad

I nogen grad

I mindre grad

Slet ikke

Spørgsmål ikke forstået

1.7 Spørgsmål om aktivitetsformen

I hvor høj grad mener du KULT-forløbet handlede om at bruge sine sanser til at modtage indtryk fra kunstneriske udtryk? (F.eks. at se noget blive opført.)

I høj grad

I nogen grad

I mindre grad

Slet ikke

Spørgsmål ikke forstået

1.8 Spørgsmål om aktivitetsformen

I hvor høj grad mener du KULT-forløbet handlede om at analysere og fortolke kunstneriske udtryk og efterfølgende give udtryk for sine betragtninger? (F.eks. at tale om en opførelse i en diskussion på klassen.)

- I høj grad
 - I nogen grad
 - I mindre grad
 - Slet ikke
 - Spørgsmål ikke forstået
-

1.9 Spørgsmål om aktivitetsformen

I hvor høj grad mener du KULT-forløbet handlede om at overveje og perspektivere kunstneriske udtryk i forhold til andre ting? (F.eks. at tale om en opførelse i forhold til historiske / samfundsmæssige forhold.)

- I høj grad
 - I nogen grad
 - I mindre grad
 - Slet ikke
 - Spørgsmål ikke forstået
-

1.10 Spørgsmål om samarbejde og samspil

Medførte KULT-forløbet, at du modtog undervisning af mindst en person, som er tilknyttet en ekstern institution?

Ja

Nej

1.11 Spørgsmål om samarbejde og samspil

I hvor høj grad var undervisningen i KULT-forløbet varetaget af en ekstern person?

I høj grad

I nogen grad

I mindre grad

Slet ikke

Spørgsmål ikke forstået

1.12 Spørgsmål om samarbejde og samspil

I hvor høj grad havde du mulighed for at kommunikere med en ekstern underviser?

I høj grad

I nogen grad

I mindre grad

Slet ikke

Spørgsmål ikke forstået

1.13 Spørgsmål om samarbejde og samspil

I hvor høj grad mener du den eksterne undervisers ekspertise var afgørende for dit samlede udbytte af undervisningen? (Hvis der var flere eksterne undervisere, så tag udgangspunkt i den, som var til stede i længst tid)

- I høj grad
 - I nogen grad
 - I mindre grad
 - Slet ikke
 - Spørgsmål ikke forstået
-

1.14 Spørgsmål om samarbejde og samspil

Medførte KULT-forløbet, at du rent fysisk befandt dig på en ekstern institution?

- Ja
 - Nej
-

1.15 Spørgsmål om samarbejde og samspil

I hvor høj grad var opholdet på den eksterne institution præget af ventetid?

- I høj grad

- I nogen grad
 - I mindre grad
 - Slet ikke
 - Spørgsmål ikke forstået
-

1.16 Spørgsmål om samarbejde og samspil

I hvor høj grad medførte den eksterne institutions placering, at der blev brugt undervisningstid på transport?

- I høj grad
 - I nogen grad
 - I mindre grad
 - Slet ikke
 - Spørgsmål ikke forstået
-

1.17 Spørgsmål om samarbejde og samspil

I hvor høj grad mener du tilstedeværelsen på den eksterne institution var afgørende for dit samlede udbytte af KULT-forløbet?

- I høj grad
- I nogen grad
- I mindre grad

Slet ikke

Spørgsmål ikke forstået

1.18 Spørgsmål om samarbejde og samspil

Medførte KULT-forløbet, at du samarbejdede med andre elever, end dem du normalt samarbejder med?

Ja

Nej

1.19 Spørgsmål om samarbejde og samspil

I hvor høj grad mener du samarbejdet med nye kammerater var afgørende for dit samlede udbytte af KULT-forløbet?

I høj grad

I nogen grad

I mindre grad

Slet ikke

Spørgsmål ikke forstået

1.20 Spørgsmål om samarbejde og samspil

Medførte KULT-forløbet, at du blev undervist af andre gymnasielærere end dem, du kender fra den daglige undervisning?

- I høj grad
 - I nogen grad
 - I mindre grad
 - Slet ikke
 - Spørgsmål ikke forstået
-

1.21 Spørgsmål om samarbejde og samspil

Medførte KULT-forløbet, at du mødte elever fra andre gymnasier?

- I høj grad
 - I nogen grad
 - I mindre grad
 - Slet ikke
 - Spørgsmål ikke forstået
-

1.22 Spørgsmål om samarbejde og samspil

I hvor høj grad appellerede KULT-forløbet til en aktiv deltagende rolle? ("deltager" skal ses i modsætning til en mere passiv modtagende rolle)

- I høj grad
- I nogen grad

- I mindre grad
 - Slet ikke
 - Spørgsmål ikke forstået
-

1.23 Spørgsmål om motivation

I hvor høj grad var du på forhånd motiveret for KULT-forløbet?

- I høj grad
 - I nogen grad
 - I mindre grad
 - Slet ikke
 - Spørgsmål ikke forstået
-

1.24 Spørgsmål om motivation

I hvor høj grad var udfordringerne i KULT-forløbet passende i forhold til dine forudsætninger?

- I høj grad
- I nogen grad
- I mindre grad
- Slet ikke
- Spørgsmål ikke forstået

1.25 Spørgsmål om motivation

I hvor høj grad svarede udfordringerne i KULT-forløbet til dine faglige interesser?

- I høj grad
 - I nogen grad
 - I mindre grad
 - Slet ikke
 - Spørgsmål ikke forstået
-

1.26 Spørgsmål om motivation

Har KULT-forløbet samlet set påvirket din motivation for faget i positiv retning?



- I høj grad
 - I nogen grad
 - I mindre grad
 - Slet ikke
 - Spørgsmål ikke forstået
-

1.27 Spørgsmål om motivation

Hvilke elementer i KULT-forløbet fandt du mest motiverende? (skriv med så få ord som overhovedet muligt)

1.28 Spørgsmål om motivation

Hvilke elementer i KULT-forløbet fandt du mest demotiverende?
(skriv med så få ord som overhovedet muligt)

- Spørgeskemaer**Rapportering (undersøgelsens resultater)**Vis i Excel:  Oversigt,  Alle svar

Spørgeskema stamoplysninger	
Udløbsdato:	19-05-2009 11:00
Anonym undersøgelse:	Ja

Spørgeskema respondenter			
	Tilmeldte	Indsendte	Ej besvaret
Antal lærere:	0	0	0
Antal elever:	27	22	5
I alt:	27	22	5

1. Information

Inden besvarelsen af dette spørgeskema bedes du læse tilhørende introduktionsbrev, som ganske kort introducerer til undersøgelsen. Introduktionsbrevet ligger i "Dokumenter" på Lectio og er også sendt til din lærer.

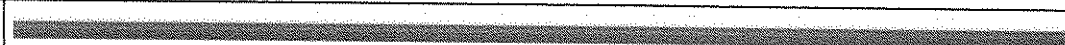


1.1 Fakta-spørgsmål


Hvad er dit køn?

Kvinde		14	63,6%
Mand		8	36,4%





 Vis svar**1.2 Fakta-spørgsmål**


Hvilken årgang går du på?

1. g		22	100,0%
2. g		0	0,0%
3. g		0	0,0%

 Vis svar**1.3 Fakta-spørgsmål**

Hvilket gymnasium går du på?

Aurehøj Gymnasium (AU)		0	0,0%
Ingrid Jespersens Gymnasieskole (IJG)		0	0,0%
Nørre Gymnasium (NG)		22	100,0%
Sankt Annæ Gymnasium (SAG)		0	0,0%

 Vis svar**1.4 Fakta-spørgsmål**

Hvilket/hvilke fag var KULT-forløbet tilknyttet?

(Du kan sætte flere krydser, hvis forløbet var integreret i flere fag)

Billedkunst		1	4,6%
-------------	---	---	------

Dansk		1	4,6%
Drama		21	95,5%
Mediefag		0	0,0%
Musik		1	4,6%
Andre fag		0	0,0%
Ved ikke		0	0,0%

☒ Vis svar

1.5 Spørgsmål om aktivitetsformen

I hvor høj grad mener du KULT-forløbet handlede om at genskabe et kunstnerisk produkt?
(F.eks. at opføre noget, som allerede var skrevet.)

I høj grad		5	22,7%
I nogen grad		9	40,9%
I mindre grad		6	27,3%
Slet ikke		2	9,1%
Spørgsmål ikke forstået		0	0,0%

☒ Vis svar

1.6 Spørgsmål om aktivitetsformen

I hvor høj grad mener du KULT-forløbet handlede om, at du selv skulle producere et nyt kunstnerisk produkt?
(F.eks. at skrive noget til et nyt stykke.)

I høj grad		11	50,0%
I nogen grad		9	40,9%
I mindre grad		1	4,6%
Slet ikke		1	4,6%
Spørgsmål ikke forstået		0	0,0%

☒ Vis svar

1.7 Spørgsmål om aktivitetsformen






I hvor høj grad mener du KULT-forløbet handlede om at bruge sine sanser til at modtage indtryk fra kunstneriske udtryk?
(F.eks. at se noget blive opført.)


I høj grad		7	31,8%
I nogen grad		7	31,8%
I mindre grad		5	22,7%
Slet ikke		1	4,6%
Spørgsmål ikke forstået		2	9,1%

☒ Vis svar

1.8 Spørgsmål om aktivitetsformen



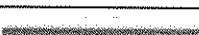

I hvor høj grad mener du KULT-forløbet handlede om at analysere og fortolke kunstneriske udtryk og efterfølgende give udtryk for sine betragtninger?
(F.eks. at tale om en opførelse i en diskussion på klassen.)


I høj grad		6	27,3%
I nogen grad		4	18,2%
I mindre grad		10	45,5%
Slet ikke		1	4,6%
Spørgsmål ikke forstået		1	4,6%

 Vis svar

1.9 Spørgsmål om aktivitetsformen



I hvor høj grad mener du KULT-forløbet handlede om at overveje og perspektivere kunstneriske udtryk i forhold til andre ting?
(F.eks. at tale om en opførelse i forhold til historiske / samfundsmæssige forhold.)


I høj grad		2	9,1%
I nogen grad		13	59,1%
I mindre grad		5	22,7%
Slet ikke		2	9,1%
Spørgsmål ikke forstået		0	0,0%

 Vis svar

1.10 Spørgsmål om samarbejde og samspil




Medførte KULT-forløbet, at du modtog undervisning af mindst en person, som er tilknyttet en ekstern institution?


Ja		20	90,9%
Nej		2	9,1%

 Vis svar

1.11 Spørgsmål om samarbejde og samspil




I hvor høj grad var undervisningen i KULT-forløbet varetaget af en ekstern person?


I høj grad		13	59,1%
I nogen grad		8	36,4%
I mindre grad		0	0,0%
Slet ikke		1	4,6%
Spørgsmål ikke forstået		0	0,0%

 Vis svar

1.12 Spørgsmål om samarbejde og samspil





I hvor høj grad havde du mulighed for at kommunikere med en ekstern underviser?


I høj grad		12	54,6%
I nogen grad		9	40,9%
I mindre grad		1	4,6%
Slet ikke		0	0,0%
Spørgsmål ikke forstået		0	0,0%

 Vis svar

1.13 Spørgsmål om samarbejde og samspil


I hvor høj grad mener du den eksterne undervisers ekspertise var afgørende for dit samlede udbytte af undervisningen? (Hvis der var flere eksterne undervisere, så tag udgangspunkt i den, som var til stede i længst tid)


I høj grad		14	63,6%
I nogen grad		5	22,7%
I mindre grad		2	9,1%
Slet ikke		0	0,0%
Spørgsmål ikke forstået		1	4,6%

 Vis svar

1.14 Spørgsmål om samarbejde og samspil






Medførte KULT-forløbet, at du rent fysisk befandt dig på en ekstern institution?


Ja		22	100,0%
Nej		0	0,0%

 Vis svar

1.15 Spørgsmål om samarbejde og samspil



I hvor høj grad var opholdet på den eksterne institution præget af ventetid?

I høj grad		7	31,8%
I nogen grad		7	31,8%
I mindre grad		6	27,3%
Slet ikke		1	4,6%
Spørgsmål ikke forstået		1	4,6%

 Vis svar

1.16 Spørgsmål om samarbejde og samspil

I hvor høj grad medførte den eksterne institutions placering, at der blev brugt undervisningstid på transport?

I høj grad		2	9,1%
I nogen grad		7	31,8%
I mindre grad			

		6	27,3%
Slet ikke		7	31,8%
Spørgsmål ikke forstået		0	0,0%

Vis svar

1.17 Spørgsmål om samarbejde og samspil

I hvor høj grad mener du tilstedeværelsen på den eksterne institution var afgørende for dit samlede udbytte af KULT-forløbet?

I høj grad		13	59,1%
I nogen grad		6	27,3%
I mindre grad		1	4,6%
Slet ikke		0	0,0%
Spørgsmål ikke forstået		2	9,1%

Vis svar

1.18 Spørgsmål om samarbejde og samspil

Medførte KULT-forløbet, at du samarbejdede med andre elever, end dem du normalt samarbejder med?

Ja		9	40,9%
Nej		13	59,1%

Vis svar

1.19 Spørgsmål om samarbejde og samspil

I hvor høj grad mener du samarbejdet med nye kammerater var afgørende for dit samlede udbytte af KULT-forløbet?

I høj grad		3	13,6%
I nogen grad		6	27,3%
I mindre grad		5	22,7%
Slet ikke		6	27,3%
Spørgsmål ikke forstået		2	9,1%

Vis svar

1.20 Spørgsmål om samarbejde og samspil

Medførte KULT-forløbet, at du blev undervist af andre gymnasielærere end dem, du kender fra den daglige undervisning?

I høj grad		1	4,6%
I nogen grad		1	4,6%
I mindre grad		0	0,0%
Slet ikke		19	86,4%
Spørgsmål ikke forstået		1	4,6%

Vis svar**1.21 Spørgsmål om samarbejde og samspil**

Medførte KULT-forløbet, at du mødte elever fra andre gymnasier?

I høj grad		0	0,0%
I nogen grad		2	9,1%
I mindre grad		5	22,7%
Slet ikke		15	68,2%
Spørgsmål ikke forstået		0	0,0%

 Vis svar**1.22 Spørgsmål om samarbejde og samspil**I hvor høj grad appellerede KULT-forløbet til en aktiv deltagende rolle?
("deltager" skal ses i modsætning til en mere passiv modtagende rolle)

I høj grad		10	45,5%
I nogen grad		6	27,3%
I mindre grad		3	13,6%
Slet ikke		0	0,0%
Spørgsmål ikke forstået		3	13,6%

 Vis svar**1.23 Spørgsmål om motivation**

I hvor høj grad var du på forhånd motiveret for KULT-forløbet?

I høj grad		12	54,6%
I nogen grad		7	31,8%
I mindre grad		2	9,1%
Slet ikke		1	4,6%
Spørgsmål ikke forstået		0	0,0%

 Vis svar**1.24 Spørgsmål om motivation**

I hvor høj grad var udfordringerne i KULT-forløbet passende i forhold til dine forudsætninger?

I høj grad		7	31,8%
I nogen grad		10	45,5%
I mindre grad		5	22,7%
Slet ikke		0	0,0%
Spørgsmål ikke forstået		0	0,0%

Vis svar

1.25 Spørgsmål om motivation

I hvor høj grad svarede udfordringerne i KULT-forløbet til dine faglige interesser?

I høj grad		8	36,4%
I nogen grad		11	50,0%
I mindre grad		0	0,0%
Slet ikke		2	9,1%
Spørgsmål ikke forstået		0	0,0%
Ubesvaret		1	4,6%

Vis svar

1.26 Spørgsmål om motivation

Har KULT-forløbet samlet set påvirket din motivation for faget i positiv retning?

I høj grad		7	31,8%
I nogen grad		8	36,4%
I mindre grad		6	27,3%
Slet ikke		1	4,6%
Spørgsmål ikke forstået		0	0,0%

Vis svar

1.27 Spørgsmål om motivation

Hvilke elementer i KULT-forløbet fandt du mest motiverende?
(skriv med så få ord som overhovedet muligt)

- Svar #1
- Svar #2 At vi fik lov til at lave vores egen opsætning af et aktuelt teaterstykke.
.....
- Svar #3 Anden underviser og andet sted.
.....
- Svar #4 det at komme uden for skolen og arbejde med projektet på et rigtig teater
.....
- Svar #5 Det at vi selv fik lov at fremføre et produkt afsluttende.
.....
- Svar #6 Det at vi kom ud og spille på et rigtigt teater, med en rigtig skuespiller som instruktør
.....
- Svar #7
- Svar #8 at skrive sit eget teaterstykke ved udgangspunkt i et andet, intervention fra en uddannet skuespiller, at spille på en rigtig scene og føle sig lidt speciel.
.....
- Svar #9 god instruktør, og et godt samarbejde
.....
- Svar #10 At det var et teater stykke vi skulle genopsætte.

Svar #11 at vi skulle genopføre et teaterstykke

Svar #12 At arbejde på et professionelt teater. Arbejde med professionel instruktør. At producere et produkt, fremvise det for publikum. Spændende emne/stykke.

Svar #13 at vi var på den eksterne institution

Svar #14 det var ikke motiverende

Svar #15 jeg synes det var motiverende at være på en rigtig scene og med en rigtig instruktør.

Svar #16 Selve ideen og forløbet...

Svar #17

Svar #18 At vi selv skulle lave skuespil.

Svar #19

Svar #20 det at vi havde fået en instruktør på var fedt

Svar #21 når vi samarbejdede

Svar #22 Det at det foregik på et rigtigt teater, med rigtige lydfolk og en rigtig instruktør.

Skjul svar

1.28 Spørgsmål om motivation

Hvilke elementer i KULT-forløbet fandt du mest demotiverende?
(skriv med så få ord som overhovedet muligt)

Svar #1

Svar #2 Vi kunne godt have brugt noget mere tid på projektet.

Svar #3 For lidt tid og derfor for meget stress.

Svar #4 forløbet var for kort. Ikke nok tid. For meget transport og dyre udgifter for den enkelte.

Svar #5 Den lidt uklare information om hele forløbet samt ventetid.

Svar #6 der var meget ventetid ude på teatret

Svar #7 Tidspresset i sidste ende og den dårlige indføring.

Svar #8 ikke ordenlig info om forløbet. forvirring fra lærers side.

Svar #9 ændret handlingsforløb

Svar #10 At det var så langt væk fra gymnasiet.

Svar #11 afstanden fra gymnasiet

Svar #12 Kort tid til det forberedende forløb til det endelige teaterstykke. Manglende information omkring endeligt projekt (fra gymnasielærernes side).

Svar #13 ventetiden.

Svar #14 tiden

Svar #15 at man ikke havde særlig lang tid til at øve sig på stykket, og især at være på den rigtige scene og øve.

Svar #16 Tidspress.

Svar #17

Svar #18 At der var så meget ventetid!

Svar #19

Svar #20 ikke rigtig noget

Svar #21 når vi ventede

Svar #22 MANGEL PÅ TID. At blive korrekset konstant, selvom det var grunder i at vi nok ikke var helt modne til opgaven. Mangel på engagement/motivation fra én af mine egne undervisere.

Skjul svar

Udskrevet fra Lectio: 02-06-2009 19:25