

Indholdsanalyse af opgaver

Den anden evalueringen af Det Refleksive Læringsmiljø består som nævnt af to ben. Det første ben er den kvalitative analyse med udgangspunkt i interview af interessenterne. Det andet ben er en indholdsanalyse af et udvalg af opgaver.

Indholdsanalysen indledes med nogle metodiske overvejelser. Derefter er der en præsentation og fortolkning af væsentlige resultater. Herefter kommer et afsnit, hvor der foretages krydstabuleringer. Litteraturhenvisningerne er til litteraturlisten i selve evalueringsrapporten.

Metodeovervejelser

Evaluators har modtaget 65 skriftlige opgaver fra tre gymnasieklasser, hhv. 1.y danskopgaver, 2.u og 2.cx historieopgaver. De to 2.g klasser har deltaget i Det Refleksive Læringsmiljø da de gik i 1. g. Fra hver klasse har evaluator udvalgt 12 opgaver. Valget er ikke tilfældigt, da evaluator valgte de opgaver, hvor det så ud til at eleverne havde anvendt mest tid på informationssøgning. Der er således tale om "best cases". Det vil sige, at 36 af 65 skriftlige opgaver er læst og analyseret. Det er lidt over halvdelen af alle opgaver. Datamaterialet består således af 12 danskopgaver og 24 historieopgaver. I forhold til historieopgaverne er danskopgaverne ofte længere fordi der arbejdes i grupper.

Datamaterialet er ikke overvældende stort. Det er især et problem, når der krydstabuleres mellem variable. Det er ofte få enheder, som kan gøre udslaget. Kravet er derfor, at tendenserne skal være markante, før der kan antydes sikre konklusioner.

Der er aspekter i indholdsanalysen, som bygger på evaluators subjektive skøn, når opgaverne kategoriseres. Nævnes kan, om opgaverne er problem- eller emneorienterede, eller om der i besvarelsene foretages selvstændig analyse. Andre vil sandsynligvis komme til andre resultater.

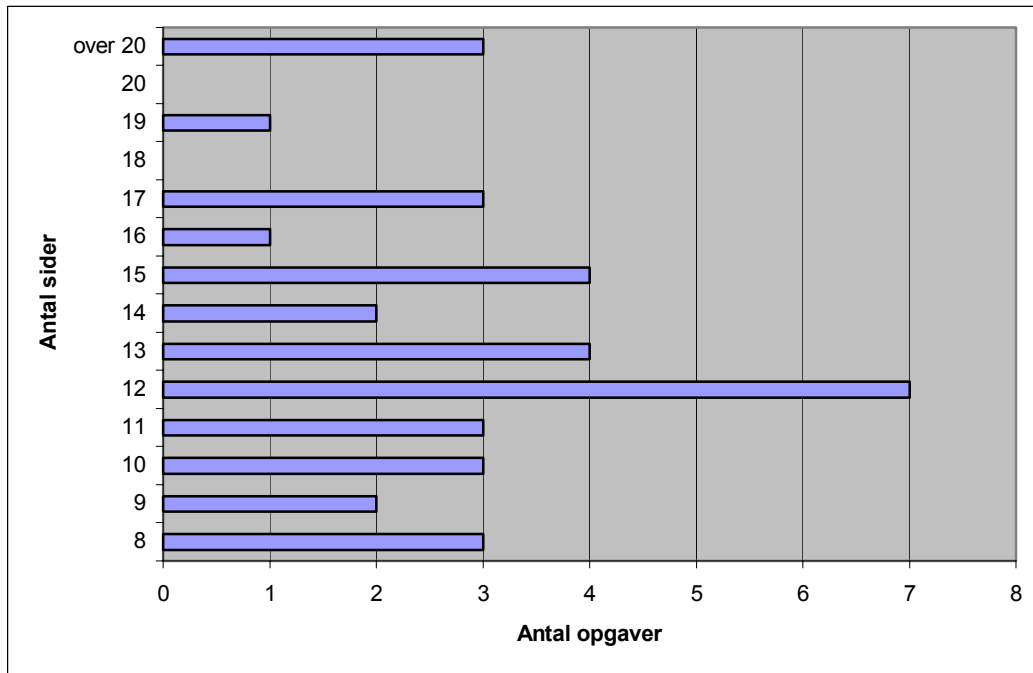
Evaluators har ikke en faglig baggrund indenfor dansk eller historie, men som tidligere eksaminator og censor indenfor samfundsfag på seminarie- og universitetsniveau.

Det skal understreges, at man skal passe meget på at tilskrive forklaringer på de forskelle der er i opgaverne mellem klasserne. Alle med kendskab til praktisk undervisning ved, at klasser kan være meget forskellige. Der findes gode og mindre gode klasser. Forskelle i opgaverne kan således ikke umiddelbart tilskrives underviseren, undervisningen eller om bibliotekaren har deltaget meget eller lidt i klasserne. Indholdsanalysen kortlægger kun tendenser og forskelle i de opgaver, der er analyseret. Udviklingen af kausale forklaringer kræver et større forskningsarbejde, som ligger udenfor denne evaluering.

Præsentation og fortolkning af resultater

Opgavernes længde varierer. Der er ingen opgaver under 8 sider, mens der er 3 opgaver over 20 sider. De fleste opgaver har en længde mellem 12 og 15 sider. Se figur 1.

Figur 1: Opgavernes længde



Der er ikke en klar sammenhæng mellem fagene og opgavernes længde. Dog er alle 3 opgaver over 20 sider indenfor dansk. Ud af de 3 opgaver på 8 sider, er 2 af opgaverne indenfor dansk. Variationen i opgavernes længde er størst i dansk.

Antal kilder i opgaverne er registreret. Medtaget er alle nævnte kilder i opgavernes litteraturlister herunder både boglig litteratur, internet og tv-udsendelser.

De fleste opgaver har 6 til 10 kilder i litteraturlisten. En enkelt opgave har over 36 kilder jævnfør figur 2.

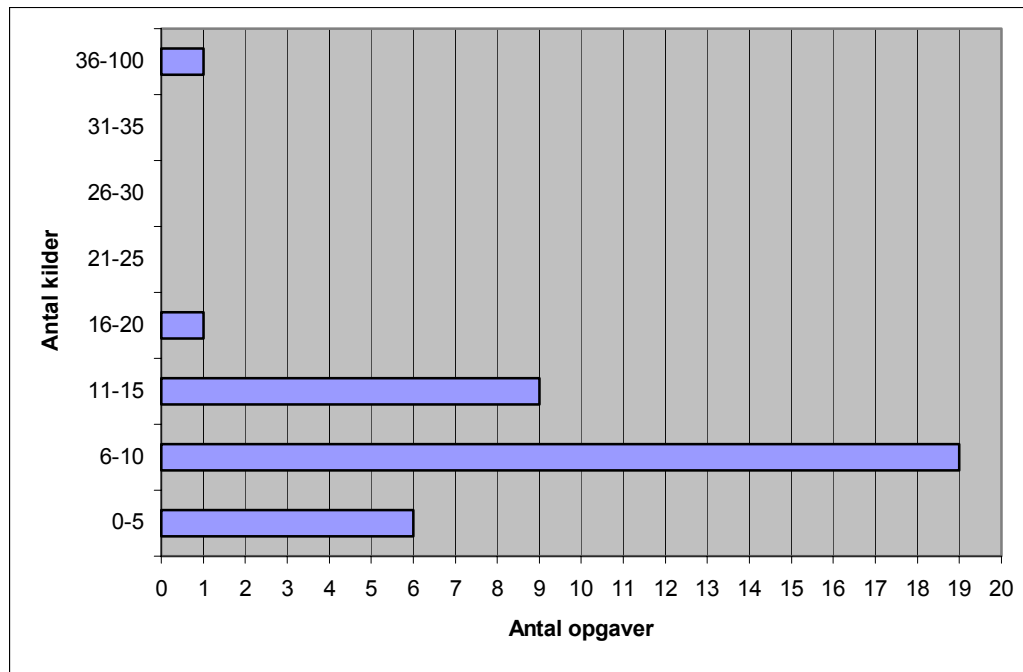
Evaluators kan ikke entydigt bedømme, om det er for få kilder der anvendes, hvordan kilderne er anvendt samt kildernes faglige relevans. I forhold til hvad evaluator har mødt på universitets- og seminarieriveau er antallet af kilder i litteraturlisterne ganske imponerende.

Indholdsanalysen viser ikke, at gymnasieelever i Det Refleksive Læringsmiljø anvender færre eller flere kilder end elever som ikke deltager i projektet.

Dog skal det bemærkes, at der er 6 opgaver, hvor der kun anvendes mellem 0-5 kilder. Det er 3 dansk og 3 historieopgaver. Opgaven med over 36 er i dansk.

Der er ikke en klar sammenhæng mellem opgavernes længde og antal anvendte kilder. De 3 opgaver på over 20 sider anvender mellem 6 og 15 kilder. De 3 opgaver på 8 sider anvender alle 6-10 kilder.

Figur 2: Antal kilder i litteraturlisterne



Der er ikke markant forskel på fagene og klasserne i forhold til antal kilder i litteraturlisterne jævnfør figur 3. Dog synes 2.cx at anvende lidt flere kilder.

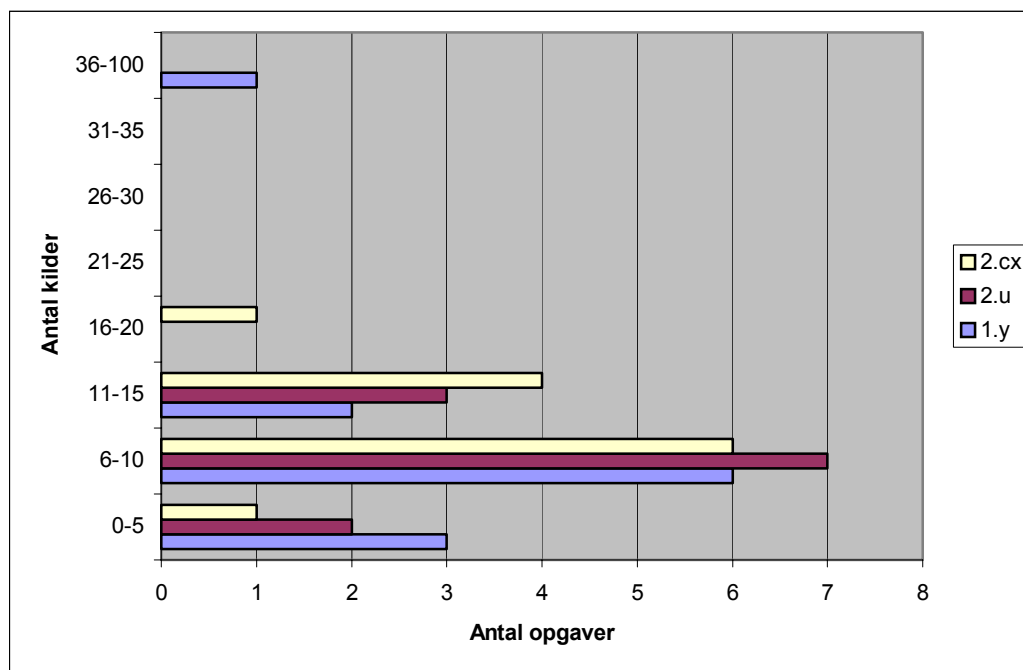
Bemærk, at der kun er analyseret på det kvantitative aspekt af kilderne. Der kan argumenteres for, at et mindre antal velvalgte kilder, som er faglig gode, er bedre end et stort antal tilfældigt valgte kilder.

Bibliotekaren har været inde i alle tre gymnasieklasser, men i forskelligt omfang. I 2.u har der været tale om en mindre introduktion til informationssøgning. Bibliotekaren har deltaget i mange moduler (et modul er 2 lektioner) i 1.y og 2. cx i form af kursus og vejledning. Afspejler dette sig i antallet af kilder som er anvendt i opgaverne?

Ud fra figur 3 er der ikke en klar sammenhæng mellem antal kilder i opgavernes litteraturlister og antal moduler med bibliotekaren.

Der er ikke foretaget en analyse af opgaver udarbejdet af elever, som ikke har deltaget i Det Refleksive Læringsmiljø, og hvor bibliotekaren ikke har givet en introduktion til informationssøgning.

Figur 3: Klassernes anvendelse af kilder i litteraturlisterne

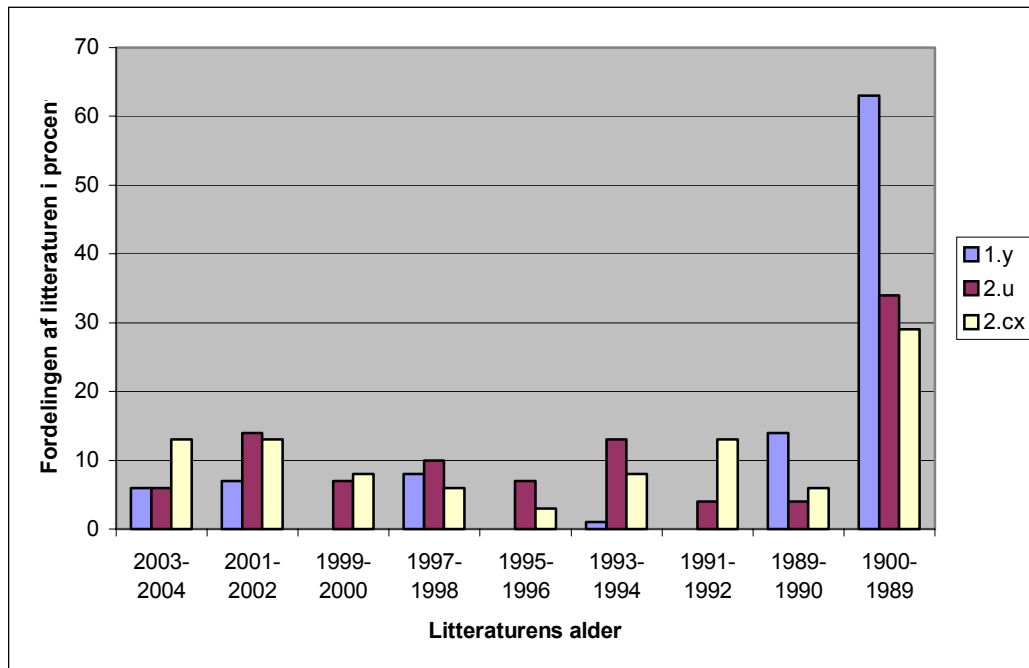


Den boglige litteratur er registreret ud fra hvornår kilden sidst er trykt og udgivet. En nærmere optælling viser, at de 36 opgaver henviser til omkring 230 kilder. Det er ikke en helt præcis optælling. En gennemsnitsopgave anvender ca. 6 kilder i litteraturlisten.

I figur 4 ses hvordan litteraturen fordeler sig på de læste opgaver i klasserne. Litteraturen synes måske at være lidt nyere i 2.cx. Det kan være afhængig af, hvilke emner der arbejdes med. I dansk arbejdede man med det moderne gennembrud, som lå i slutningen af 1800-tallet.

Der henvises generelt ikke til nyere litteratur hos 1.y og 2.cx som har haft mange moduler med bibliotekaren.

Figur 4: Den procentvise fordeling af litteraturen i forhold til litteraturens alder



Kildetyper er forsøgt registreret efter original litteratur, faglitteratur, skønlitteratur, leksika, håndbøger, tidsskrifter, avisartikler, Infomedia, Internet, billeder, statistik, interviews. Kategorisering har ikke været tilfredsstillende. Der er overlap, og den har ikke været udtømmende. Avisartikler kan være fundet i Infomedia. Der er elever, som anvender tv-udsendelser og endog udenlandsk litteratur som kilder.

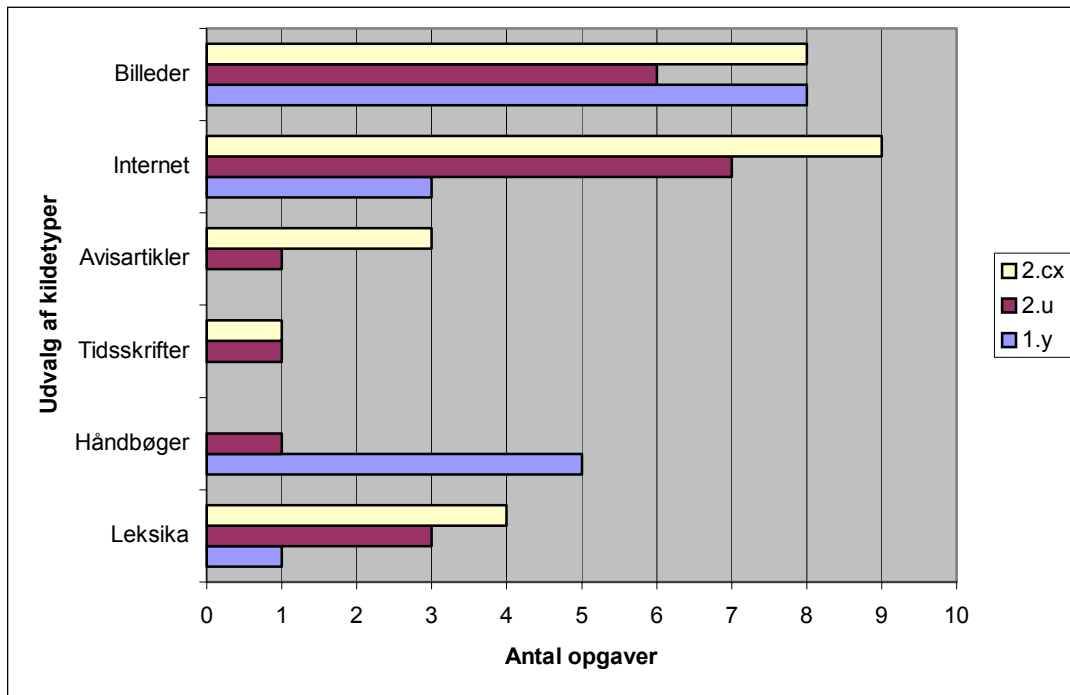
Ofte har det ikke været muligt for evaluatoren at afgøre, om det er original-, fag- eller skønlitteratur. Derfor er der kun analyseret på nogle typer af kilder.

Figur 5 viser, hvilke typer kilder der bl.a. er anvendt i opgaverne. 4 ud af 12 opgaver i 2.cx henviser til leksika i litteraturlisten.

Få opgaver henviser til avisartikler (4 ud af 36) og tidsskrifter (2 ud af 36). Ingen opgaver henviser til materiale fundet i Infomedia. Håndbøger anvendes i større udstrækning i dansk (5 ud af 12). Internet anvendes mere i historieopgaverne.

På baggrund af figuren kan evaluatoren ikke konkludere, at bibliotekarens større tilstedeværelse i 1.y og 2. cx har medført en større eller mindre variation af kildetyper. Indholdsanalysen siger ikke noget om kildetyper i gymnasieopgaver, hvor eleverne ikke har mødt en bibliotekar.

Figur 5: Kildetyper



Figur 6 viser størrelsen af opgavernes noteapparater. Der er ikke markante forskelle mellem klasserne. Evaluators betragter elevernes generelle anvendelse af noter som en vigtig studie- og informationskompetence.

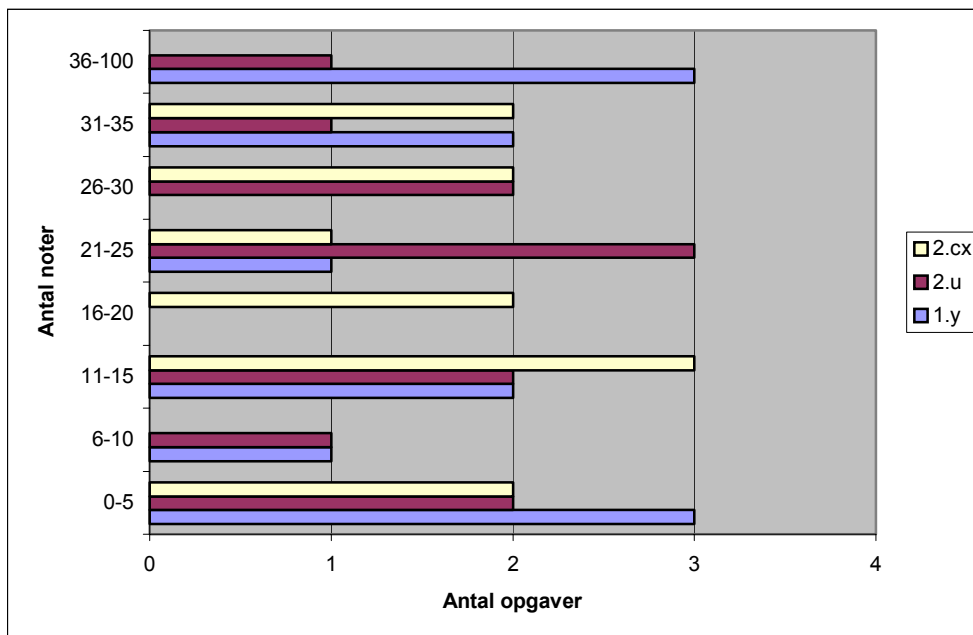
Bibliotekarens større tilstedeværelse i 1.y og 2.cx synes ikke at afspejle sig i opgavernes brug af noter.

Figur 7 viser, at der er problemer med noteapparaterne. Næsten halvdelen af opgaverne (17 ud af 36) anvender noterne upræcist ifølge evaluators vurdering. Ofte er der for få noter i historieopgaverne. 13 af opgaverne har direkte fejl i noteapparatet.

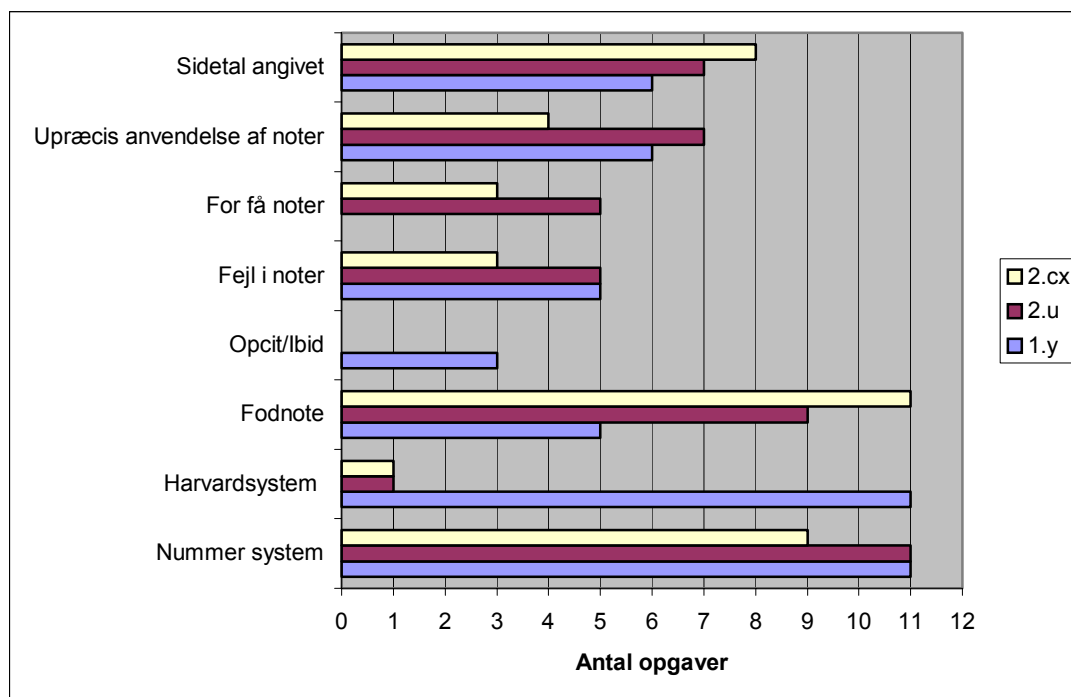
Danskopgaverne anvender Harvard-systemet, som i dag er fremherskende på videregående uddannelsesinstitutioner. Ofte kommer danskopgaverne til at betjene sig af dobbeltsystemer. I samme opgaver anvendes både Harvard-systemet (forfatterens efternavn, år, side) og fodnoter, eller noter bagerst i opgaverne. Dette bliver tungt og vanskeligt både for opgaveskrivere og læserne. Få danskopgaver anvender forkortelsen "ibid." (på samme sted).

Evaluator kan ikke konkludere at bibliotekarens større tilstedeværelse i 1.y og 2.cx kan aflæses af figur 7.

Figur 6: Brug af noter



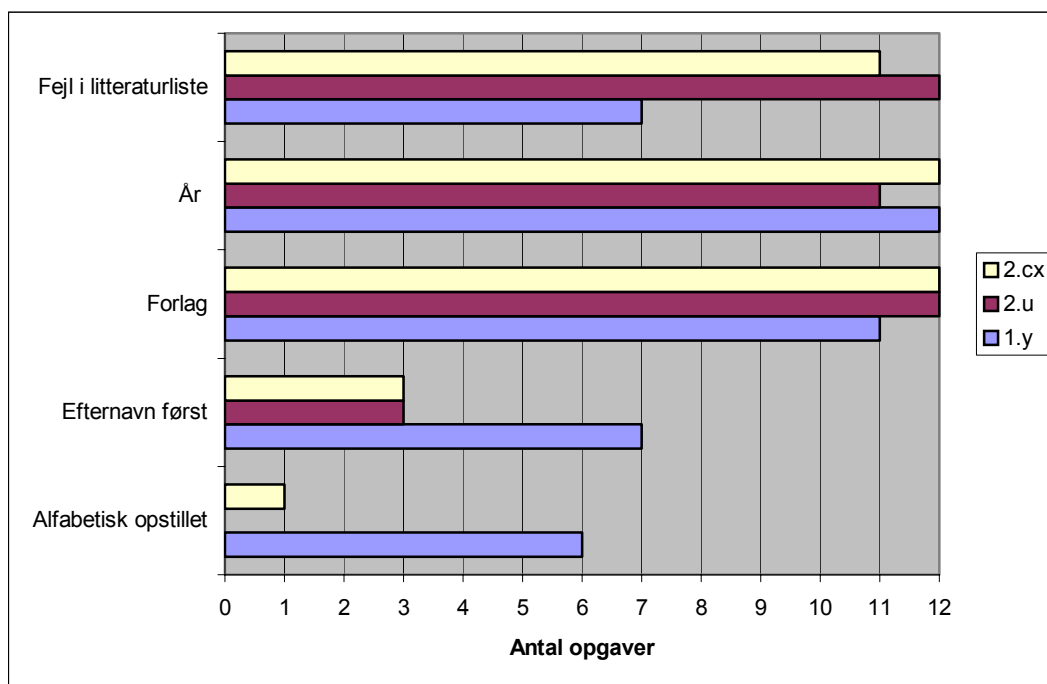
Figur 7: Typer af noteapparater mm.



Da Det Refleksive Læringsmiljø handler om studiekompetence anbefaler evaluatoren, at der sættes fokus på formalia som noteapparater. Det er en færdighed, der kræves på videregående uddannelsesinstitutioner. Der er ikke nogen almindelig autoritativ konvention om, hvilke systemer der skal anvendes.

Der er mange opgaver som ifølge evaluatør ikke har en korrekt litteraturliste. I de fleste litteraturlister nævnes titel, forfatter, år og forlag. 7 ud af 36 opgaver har en alfabetisk litteraturliste. Litteraturlisterne i dansk er mere korrekte sammenlignet med de to historiefag. Bibliotekarens ekstra indsats i 1. y og 2.cx kan ikke klart aflæses af figur 8. Dog har 1.y færre fejl i litteraturlisten.

Figur 8: Fejl i opgavernes litteraturlister



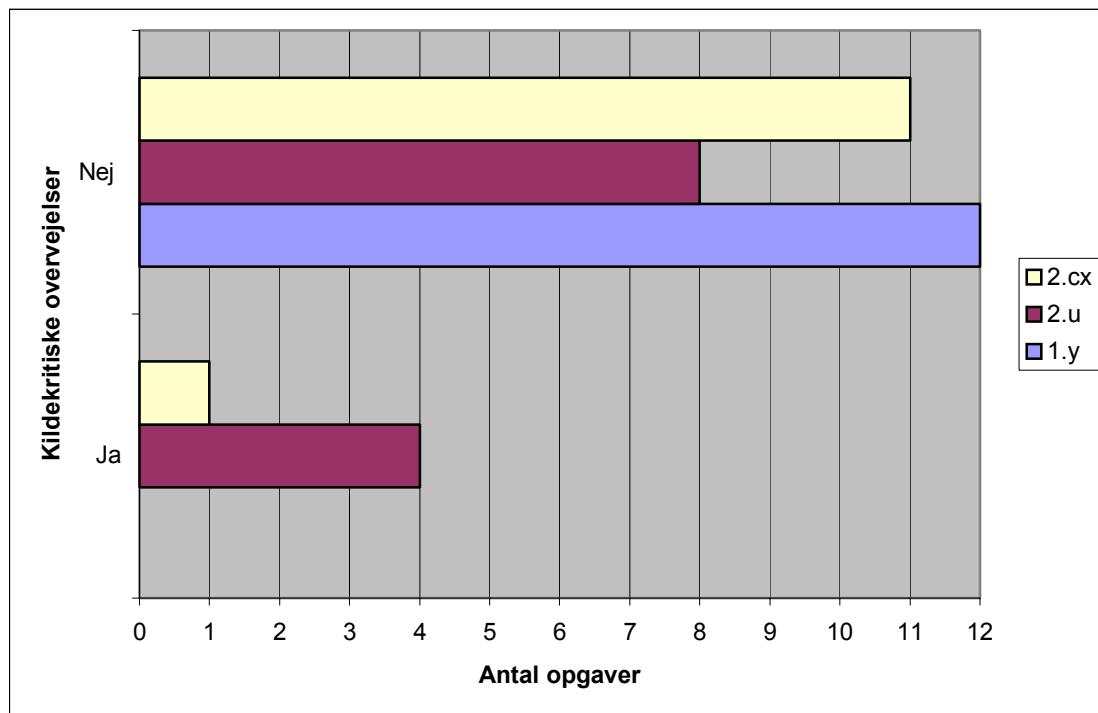
I de 36 opgaver har evaluatør forsøgt at registrere om der er kildekritiske overvejelser, da det kan betragtes som en del af refleksionen i Det Refleksive Læringsmiljø. Kildekritiske overvejelser er en vigtig studie- og informationskompetence.

Figur 9 viser at 5 ud af 36 opgaver har kildekritiske overvejelser. Der er ingen kildekritiske overvejelser i dansk, men det skyldes at det havde man gjort på et tidligere tidspunkt. Eleverne havde udarbejdet synopsis. Traditionelt er kildekritik noget man beskæftiger sig med i historie og samfundsfag.

I Det Refleksive Læringsmiljø må det være relevant, at eleverne forholder sig kritisk til den information de finder og arbejder med. Evaluatør kan ikke afvise, at det også har været tilfældet, men det fremgår ikke skriftligt og eksplicit i opgaverne. Evaluatør er bekendt med, at i dansk har eleverne som indledning skulle skrive kommentarer til deres litteraturlister.

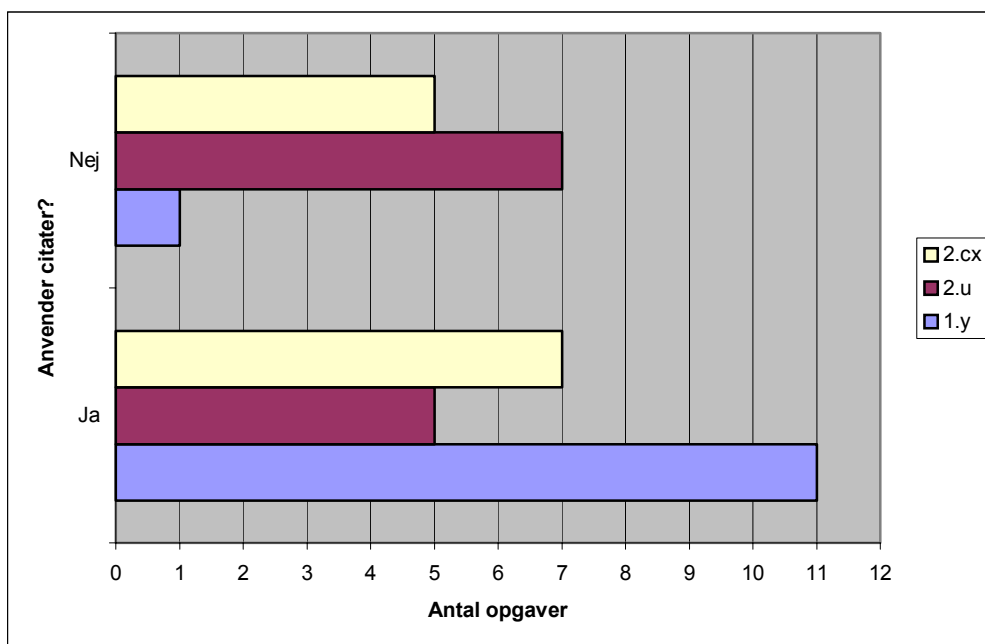
Bibliotekarens større tilstedeværelse i 1.y og 2.cx synes ikke at kunne aflæses ud af figuren, når fokus er på kildekritiske overvejelser. Der er ligefrem flere kildekritiske overvejelser i den klasse, hvor bibliotekarens deltagelse har været lille.

Figur 9: Kildekritiske overvejelser i opgaverne fordelt på klasserne



To-tredjedele af opgaverne anvender citater (23 ud af 13 opgaver). Næsten alle danskopgaver citerer fra den skønlitteratur der analyseres. Det kan undre, at der ikke citeres mere fra kilderne i historie. Ud fra figur 10 kan man ikke se, at bibliotekaren har været mere tilstede i 1.y og 2.cx.

Figur 10: Anvendelse af citater



Evaluators har subjektivt forsøgt at klassificere de 36 opgaver ud fra Blooms taksonomi (Grinsted & Olsen 1994:25-30; Damberg 1998:79-81; Laursen 2000:38-47). Det skal understreges, at evaluators ikke har en faglig baggrund i hverken historie eller dansk, men i samfundsfag.

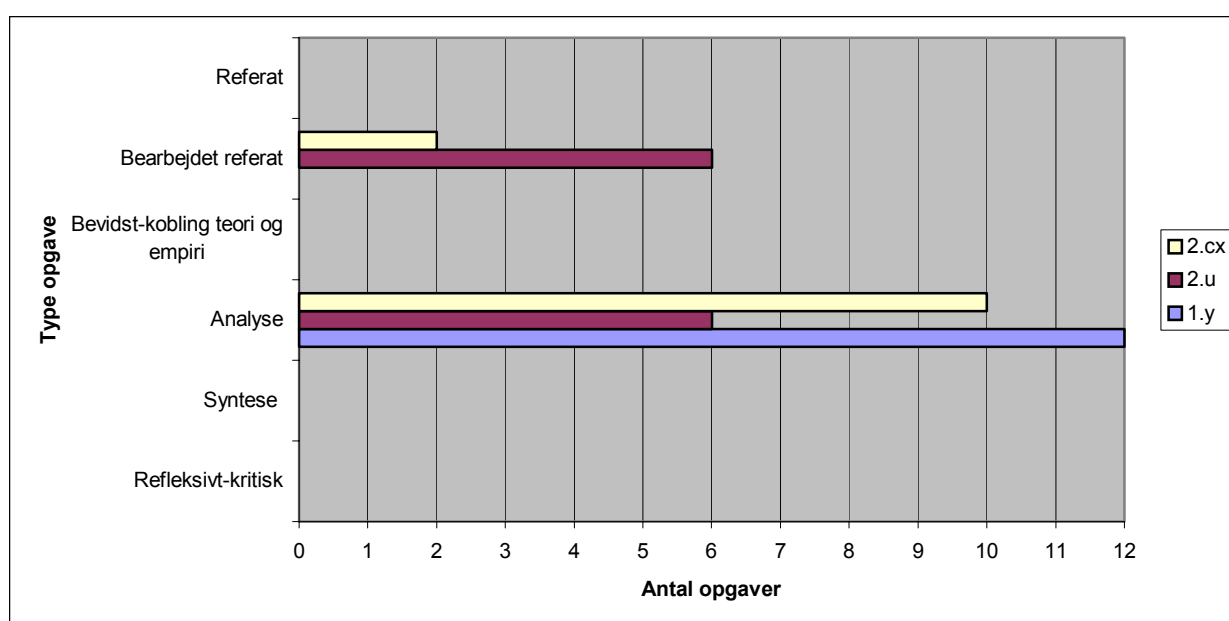
Ud fra figur 11 ses, at evaluators vurderer, at der findes en selvstændig analyse i trefjerdedele af opgaverne (28 ud af 36). I alle de læste dansk opgaver findes der ifølge evaluators en selvstændig analyse.

Flere historieopgaver synes at være bearbejdede referater, hvor der ikke sker nogen selvstændig analyse. Halvdelen af de læste opgaver i 2.u synes at være bearbejdede referater.

Evaluators har subjektivt forsøgt at kategorisere opgaverne efter om de er problemorienterede eller emneorienterede. Der er mange definitioner af, hvad der kræves af et problemorienteret arbejde og en god problemformulering. En pædagogisk diskussion af dette ligger udenfor rammerne af denne evaluering. Evaluators støtter sig til den opfattelse (Nielsen 26-29; Adolphsen & Quist 1994:23-30; Holten-Andersen et al. 1987:10-11), som evaluators har anvendt som universitets- og seminarielærer. Se evt. andre og nyere opfattelser i Problembaseret Læring (PBL) (Pettersen 2001:47-48).

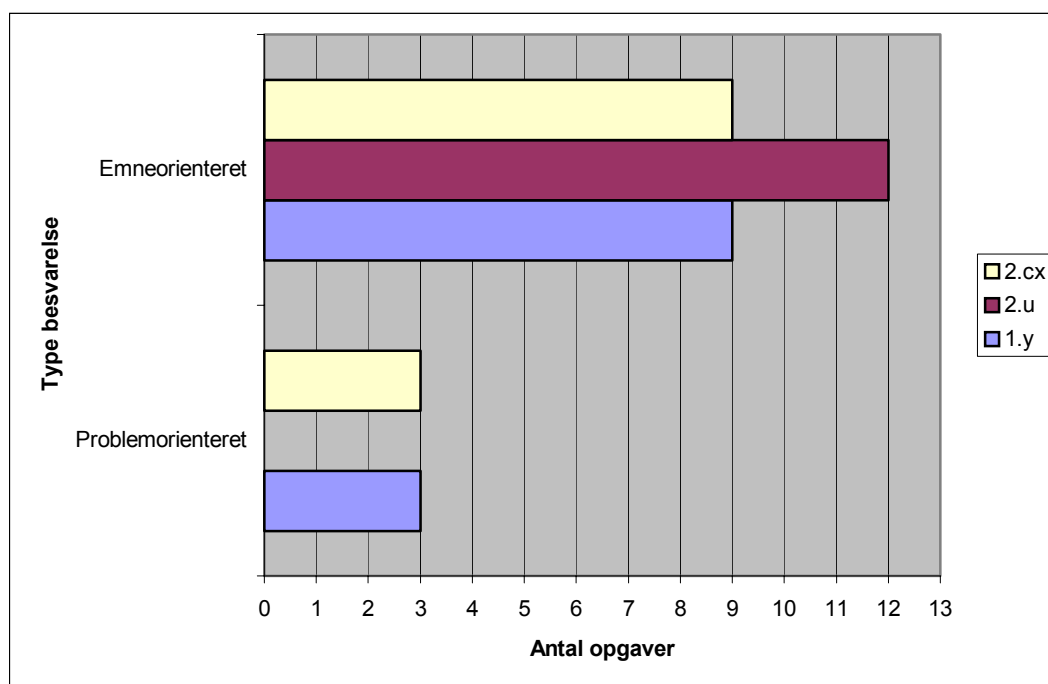
Et emnearbejde er en bred beskrivelse uden nogen klar problemstilling (Kristensen 1991:75-78). Det kunne være en beskrivelse af vikingetiden eller romerriget. En problemorienteret arbejde tager sigte på at besvare et konkret problem. Der skal gerne være en anomali (Adolphsen & Quist 1994:24-25), et paradoks eller en ubalance mellem ønsket tilstand og faktisk tilstand (Nielsen 26-29). F.eks. *"Hvordan kunne det mægtige og stærke romerrige gå til grunde?"*

Figur 11: Typer af opgaver med baggrund i Blooms taksonomi



Figur 12 viser, at 6 ud af 36 opgaver er problemorienterede ifølge evaluatoren. Ingen af de læste opgaver fra 2.u er problemorienterede. Evaluatoren afholder sig fra at udrede sammenhænge mellem elevernes refleksion og det at arbejde problemorienteret.

Figur 12: Typer af opgaver fordelt på klasser

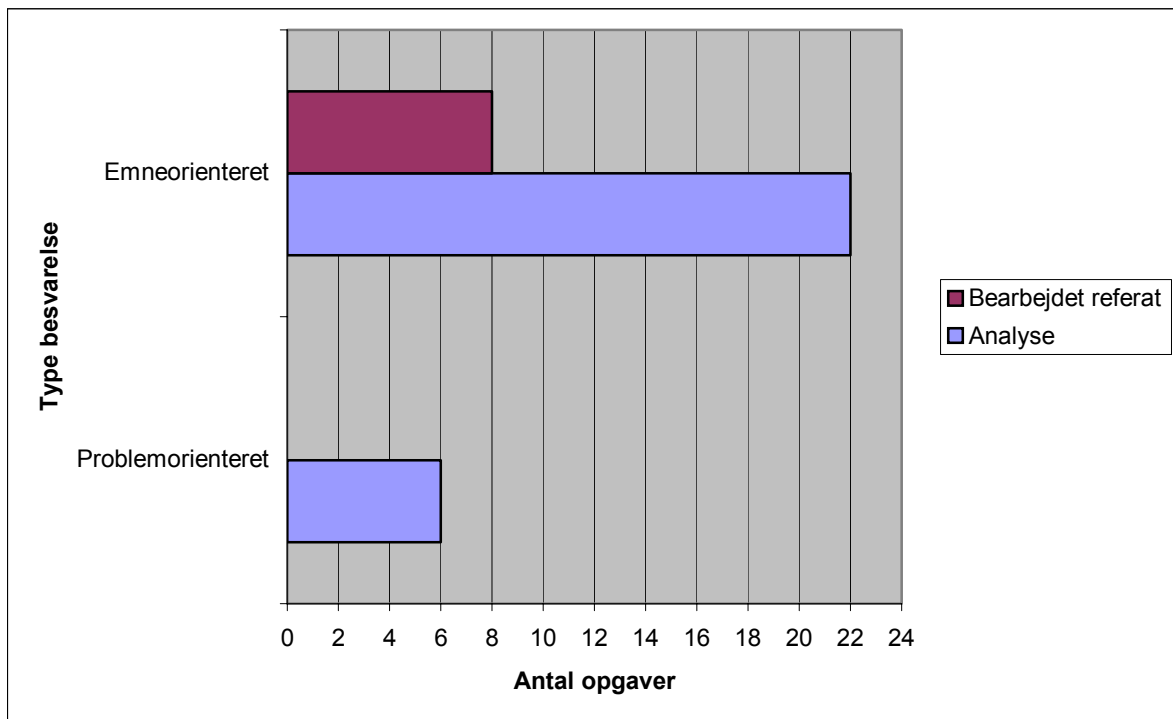


Krydstabuleringer

Da kun 36 opgaver indgår i indholdsanalysen bør man være opmærksom på, at kun meget markante tendenser i krydstabuleringerne kan tillægges værdi.

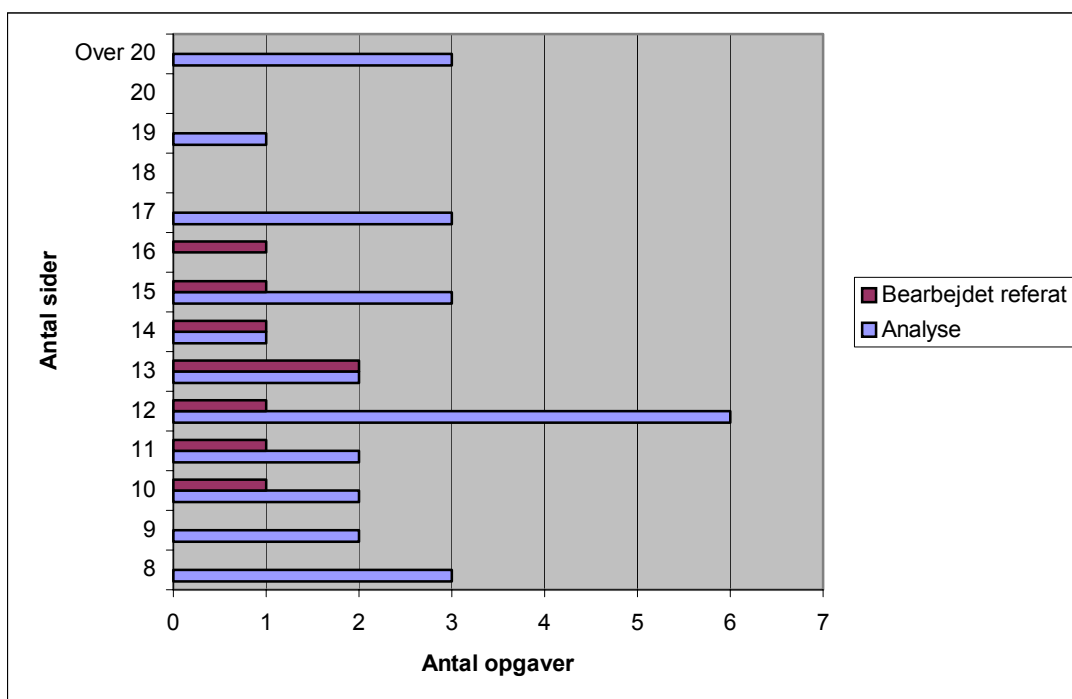
Figur 13 viser at der er en sammenhæng mellem de opgaver som er problemorienteret, og om der er foretaget en analyse. I de 6 opgaver, som er kategoriseret som problemorienterede, findes der også en selvstændig analyse. Det at arbejde problemorienteret synes dermed automatisk at føre til at der sker en selvstændig analyse, men der kan også ske analyse i emneorienterede opgaver. Alle bearbejdede referater er emneorienterede.

Figur 13: Sammenhæng mellem anvendelse af Blooms taksonomi og om opgaverne er problem- eller emneorienterede



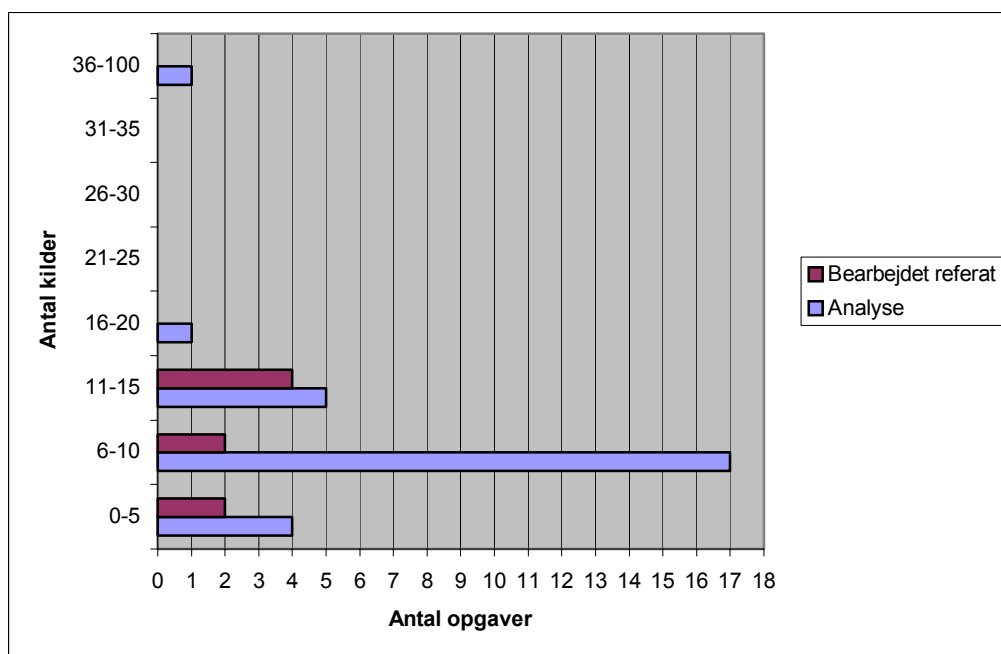
Ud fra figur 14 synes der ikke at være en klar sammenhæng mellem opgavernes sideantal og type af opgavebesvarelse. Dog er alle lange opgaver analysebesvarelser.

Figur 14: Sammenhæng mellem antal sider og besvarelse



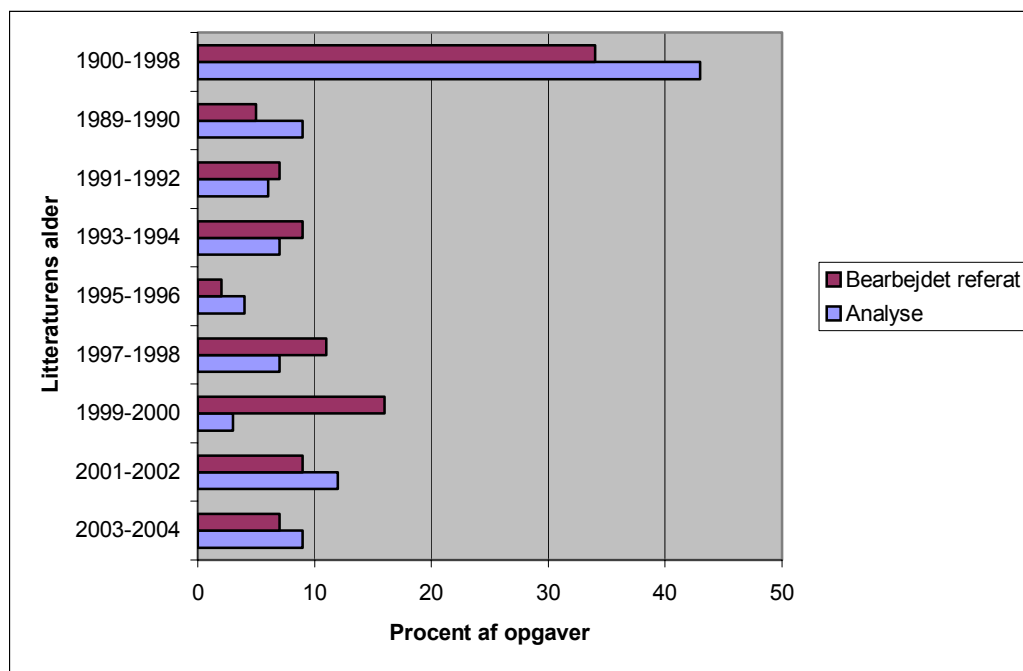
Figur 15 viser, at analyseopgaverne synes at anvende flere kilder. Dog er der analyseopgaver, som kun anvender 0-5 kilder.

Figur 15: Sammenhæng mellem besvarelse og antal af kilder



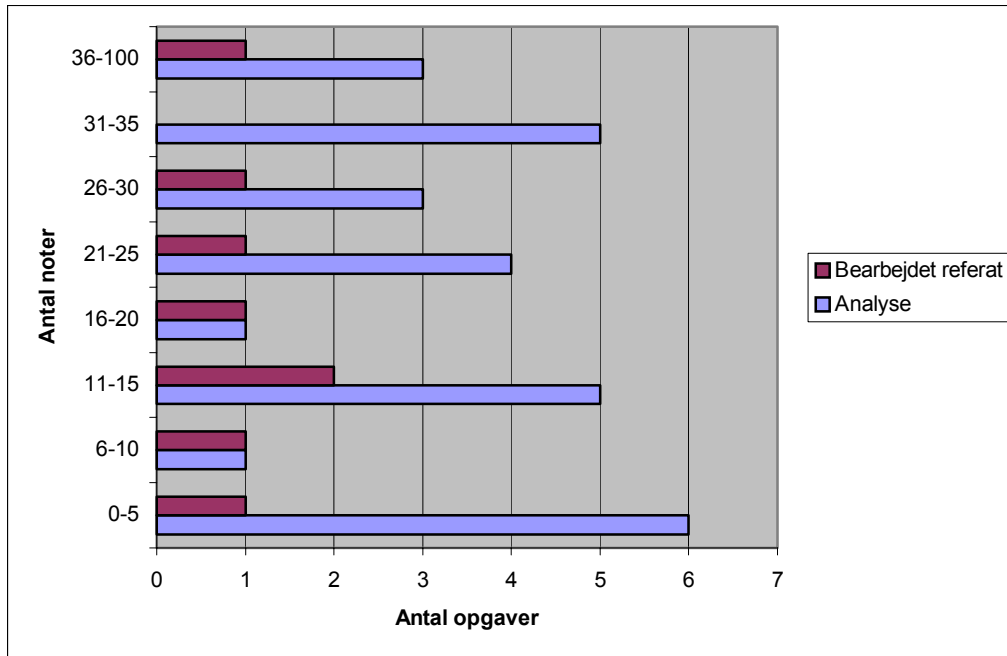
Der synes ikke at være nogen sammenhæng mellem type besvarelse og litteraturens alder jævnfør figur 16.

Figur 16: sammenhæng mellem type besvarelse og litteraturens alder



Udfra figur 17 synes der ikke at være nogen sammenhæng mellem type af besvarelse og størrelsen af noteapparatet. Mange analyseopgaver betjener sig af et lille noteapparat, men det skyldes antageligvis at opgaverne anvender Harvardsystemet.

Figur 17: Sammenhæng mellem type besvarelse og størrelsen af noteapparatet



I figur 18 ses en række tekniske forhold ved opgaverne krydstabuleret med besvarelsestyper. Bemærk, at kun 8 opgaver er kategoriseret som bearbejdede referater, hvorfor en enkelt opgave kan give et stort procentvis udsving (13 procent).

Der synes ikke at være nogen sammenhæng mellem type af besvarelse og formalia. Dog ses udfra figur 18, at de besvarelser, der har en korrekt litteraturliste og anvender avisartikler, alle er analyseopgaver.

Figur 18: Sammenhæng mellem type besvarelse og tekniske formalia

