

Refleksionsopgaver som pædagogisk værktøj

Mona Chor Bjørn

Institut for Miljø og Plantevidenskab
Københavns Universitet

I de seneste 5 år har botanikerne på Sektion for Organisme Biologi, Institut for Plante og Miljøvidenskab, Københavns Universitet (KU) oplevet en stadigt stigende efterspørgsel på efteruddannelse i plantebestemmelse fra de grønne erhverv (f.eks. landskabsarkitekter, hortonomer, byplanlæggere). Ofte med begrundelsen: *"vi har brug for at få genopfrisket vores botanik"* eller *"jeg vil gerne vide mere om planter"*. Denne øgede interesse for at opgradere botaniske færdigheder, fra erhvervets side, har blandt underviserne medført en interesse for hvordan vi kan øge motivationen blandt landskabsarkitektur (LA) studerende på KU for at specialisere sig inden for botanik, plante- og vegetationsøkologi i deres studietid.

Motivation for læring (at opnå viden, færdigheder og kompetencer inden for et emne) påvirkes ifølge Illeris (2017, s.45) af en samspilsproces mellem tre overordnede faktorer 1) den kognitive dimension (fagligt indhold), 2) den psykodynamiske dimension (den studerendes egen drivkraft/motivation) og 3) den sociale dimension (samspil med andre, herunder både medstuderende og underviseren).

For at få indsigt i de studerendes motivation for at specialisere sig inden for kernefag (botanik, plante- og vegetationsøkologi) vil jeg anvende refleksionsopgaver som undersøgelses metode. Refleksionsopgaver er et interessant pædagogisk redskab fordi formatet muliggør 1) aktiv deltagelse fra alle typer af studerende uanset baggrund, køn, alder og læringsstil, 2) frigør den enkelte fra den sociale kontekst som vedkommende måtte befinde sig i samt 3) muliggør at underviseren kan invitere de studerende til dialog i takt med at relationen opbygges.

Problemformulering

I denne udviklingsopgave undersøges: hvordan kan anvendelsen af refleksionsopgaver bidrage til, at øge den studerendes motivation for at opnå viden, færdigheder og kompetencer i kernefagområder set fra de studerendes perspektiv?

Opgavens relevans

Ved at belyse dette problem kan andre undervisere måske finde inspiration til, hvordan man som underviser kan 1) undersøge de studerendes forventninger til et undervisningsforløb, 2) italesætte den faglige og samfundsmæssige relevans af kurser 3) sikre at formålet med undervisnings- eller kursusforløbet er klart for den enkelte studerende såvel som hele holdet samt 4) motivere de studerende til at fordybe og forfølge kernekompetencer inden for et fagområdet.

Introduktion

Udviklingsopgaven er gennemført på Bacheloruddannelsen (Figur 1.1) i Landskabsarkitektur på Københavns Universitet i 2018. Uddannelsen består af et naturvidenskabeligt fundament med kernefagene botanik, plante- og vegetationsøkologi som indgår i de obligatoriske kurser: "Naturgrundlaget 2A (NG2A), Naturgrundlaget 2B samt "By- og Landskabsplanternes Botanik" (*Botanik*). Kurserne har normalt ca. 50-60 tilmeldte og inkluderer en hel årgang af LA studerende. Yderligere specialisering indenfor botanik, plante- og vegetationsøkologi kræver et aktivt tilvalg fra den enkelte studerende i resten af studietiden på bachelor- såvel som kandidatuddannelsen i landskabsarkitektur.

Opbygning

Det første halvandet år på uddannelsen opbygger du viden om by- og landskabsudvikling, byøkologi og byers og landskabers udfordringer i dag. Du får en grundig indføring i naturgrundlaget for by- og landskabsudvikling og i byers og landskabers historie. Du bliver introduceret til byernes nutidige problemer, kvaliteter og strømninger. Og du får mange arkitektfaglige redskaber og lærer metoder til kreativ problemløsning, bl.a. lærer du at tegne i hånden og på computer. Desuden får du kendskab til fagets udvikling og videnskabsteori.

| | Blokk 1 | Blokk 2 | Blokk 3 | Blokk 4 |
|-------|---|---|--|---|
| 1. år | Naturgrundlaget 1 – planter og landskaber | | Naturgrundlaget 2A – vegetation og bioressourcer | Naturgrundlaget 2B – vegetation og økologi |
| | Plan og design 1 | | Plan og design 2 | |
| 2. år | Geodesign | | | |
| | By- og landskabs- planters Botanik | Fagets videnskabsteori – landskabsarkitektur og bydesign | | |

Obligatorisk kursus

Figur 1.1. Obligatoriske kurser på Bachelor Uddannelsen i Landskabsarkitektur, Københavns Universitet.

Resumé af den udvalgte litteratur

Til at undersøge problemet, vælger jeg at inddrage litteratur der belyser refleksion som pædagogisk redskab i undervisningen samt didaktiske perspektiver på organisering (individuel eller gruppebaseret refleksion) af undervisningsforløb med fokus på refleksion. Yderligere anvendes litteratur der belyser hvilke faktorer der spiller ind på den studerendes motivation for læring. Desuden inddrages litteratur der belyser kvalitative undersøgelsesmetoder, herunder interviewteknik og -metode.

Rienecker et al. (2015) behandler didaktiske og pædagogiske aspekter af universitetsundervisning fra kursusplanlægning til undervisningsmil-

jø og individets læringsproces. I denne opgave anvendes bogen som inspiration til organisering af undervisning samt perspektiver på hvordan man skaber et godt undervisningsmiljø for de studerende som udgangspunkt for planlægning af interventionen. Illeris (2017) sætter fokus på læring som en tilegnelsesproces der påvirkes af tre dimensioner 1) fagligt indhold (færdigheder, viden, forståelse), 2) drivkraft (motivation, følelser, vilje) og 3) samfund (samspil med omgivelser, medstuderende, underviser). Herudover sætter Illeris (2017) fokus på læringstyper, barrierer mod læring, samt individets forudsætninger, herunder læringsstil (f.eks. aktiv eksperimenterende) eller intelligens (f.eks. logisk-matematisk). Rasmussen og Østergaard (2009) giver grundlæggende introduktion til kvalitative undersøgelsesmetoder samt diskuterer fordele og ulemper ved disse. Desuden anvendes Kvale og Brinkmann (2009) som inspiration til opbygning af interviewguide og interviewteknik af grupper. Wahlgen et al. (2002) stiller spørgsmål ved refleksions- og læringsprocesser i erhvervsmæssig kontekst, men diskuterer i Del II – Refleksion og læringsbegrebet refleksion ud fra 6 forskellige teoretikere herunder Peter Jarvis (Wahlgen et al., 2002, s. 143-155).

Beskrivelse af interventionen og dokumentationen

I perioden februar til oktober 2018 gennemførte jeg to interventioner (anonyme refleksionsopgaver), før og under det samlede obligatoriske kursusforløb i botanik-, plante- og vegetationsøkologi for LA studerende på Københavns Universitet. Herefter blev der gennemført et fokusgruppe interview for at undersøge potentialet i at bruge refleksionsopgaver som pædagogisk redskab til at øge den studerendes motivation for at opnå kompetencer i kernefag set fra de studerendes perspektiv.

Den *første intervention* blev gennemført i kurset *NG2A* og bestod af en skriftlig, anonym refleksionsopgave forud for den officielle introduktion til kurset. De studerende fik 5-10 min. til at besvare spørgsmålet ”X”, hvorefter de blev bedt om at aflevere besvarelsenerne anonymt i en fælles kuvert.

Den *anden intervention* blev gennemført i kurset *Botanik* hvilket afslutter det samlede obligatoriske kursusforløb i botanik-, plante- og vegetationsøkologi. Denne intervention bestod en gruppebaseret refleksionsopgave. De studerende blev inddelt i grupper af 4-6 personer og bedt om at udarbejde et fælles mindmap med udgangspunkt i samme spørgsmål som blev anvendt i den anonyme refleksionsopgave tidligere på året. Mindmaps er en kreativ, logisk tænkemåde der kan anvendes til at strukturere ideer,

skabe overblik, finde sammenhænge mellem emner og som kan anvendes til individuelle, gruppe- eller plenumopgaver (EMU). Efterfølgende blev den anonyme gruppe-baserede refleksionsopgave afleveret til underviseren.

Til at undersøge potentialet i at bruge anonym skriftlig refleksion som pædagogisk redskab, set fra de studerendes perspektiv blev der på baggrund af de to interventioner gennemført et *fokusgruppeinterview* (ultimo oktober 2018). Respondenterne inkluderede 2 kvindelige og 1 mandlig studerende, der alle havde deltaget i begge typer refleksionsopgaver i 2018. Interview deltagerne ønsker alle at være anonyme. Fokusgruppeinterviewet blev gennemført ved hjælp af en interviewguide (Bilag A) suppleret med uddybende og opklarende spørgsmål undervejs. I denne opgave er citater fra fokusgruppe interview gengivet i uredigeret form. Fordelen ved interviewmetoden er, at den giver indsigt i respondenternes motivation og er en velegnet metode til at generere nye ideer, give vurderinger, eller til at få dybere forståelse for respondenternes forståelse af et fænomen, men ulemperne er at udsagn opnået via fokusgruppeinterview er tæt knyttet til de personer som deltager (Rasmussen et al., 2009, s. 92-93).

Analyse og diskussion

Dette udviklingsprojekt skal ses i et relativt langt tidsperspektiv fra første intervention (anonym skriftlig refleksion) i februar 2018 til den anden intervention (grupperefleksion) oktober 2018. I den periode formodes de studerende at have gennemgået en faglig progression (jf. kursernes læringsmål) inden for de kernefag som ligger til grund for projektet. Begge interventioner var en succes i forhold til gennemførelse. Besvarelserne fra første intervention er personlige og giver indtryk af hvad den enkelte studerende forventer (tror/drømmer om) mens grupperefleksionen, godt et halvt år senere, for langt det fleste grupperes vedkommende er faglig og konkret (Bilag B).

Motivation for læring kan også kaldes drivkraft eller vilje til at tilegne sig ny viden. Ifølge Illeris (2017) påvirkes motivationen af mange faktorer, herunder den sociale og den kognitive dimension. Den studerendes interesse for stoffet kan stimuleres af underviseren ved f.eks. at sætte stoffet i relation til den studerendes verden og lave en tydelig kobling mellem teori og praksis. Denne pointe bekræftes af interviewdeltagerne. Én siger: *"generelt på NG2 - at I var gode til at samle lidt op på det og sige det er det her vi har lært i dag, hvorfor er det relevant, altså "hvorfor er en strandeng*

vigtig” og det mere samfundsorienterede, bredere kontekst end hvorfor er den her rosen-familie vigtig for samfundet?” en anden studerende supplerer ”man går aldrig fra en systematisk / botanik time med fornyet viden, man kan bruge til en pind. Jo, måske – ah ha, den plante har en virkelig sjovt formet maske og nu skal du høre hvorfor”. . . . Det er ligesom bezzer-vizzer viden”. Der kan således opstå en barriere for læring, hvis stoffet ikke giver mening for den enkelte, eller i værste fald for et større antal kursister. En studerende siger ”den kursus beskrivelse man tager med sig, er den fra de ældre årgange, snakken går om hvad det er for nogle kurser man skal have og hvad man kan forvente sig”. Som underviser har man flere handlemuligheder. F.eks. at finde ud af hvad de studerende interesserer sig for, synliggøre relevansen af kurset, eller undersøge hvad de studerende tænker om indholdet (Reinecker et al., 2015, s.123-126). Refleksion i form af tænkeskrivning, summe opgaver (enkeltvis eller i grupper) (Ulriksen, 2014), kan være metoder til at undersøge de studerendes tanker og forestillinger om stoffet, og samtidig en måde at evaluere om undervisningen virker efter hensigten. En studerende siger ”jeg føler, at jeg er ret godt inde i min faglighed, så for mig vil det ikke være noget problem at skulle lave en refleksion selv, (. . .) men jeg tænker også at for andre gælder det sammen ikke (. . .). For en underviser kan det være fint at have en individuel refleksion hvis man skal præge undervisningen. Hvis folk sidder og rent faktisk er i tvivl om hvad de får ud af kurset eller hvis halvdelen sidder og ikke kan få noget på papiret, så er det jo kritisk i forhold til undervisningen”.

Ifølge læringsteoretiker P. Jarvis kan læring opdeles i 9 processer herunder ”ræsonnement og læring” (Wahlgren et al., 2002). Refleksion kan underinddeles i 3 former hvoraf den ene er reflekterende læring. Reflekterende læring kan være kontemplativ læring, hvor tænkningen skal udmunde i en konklusion (Wahlgren et al., 2002, s. 149). At stoffet giver mening i en større sammenhæng kan være afgørende for den enkeltes læringsproces. En studerende kommenterer: ”vores uddannelse er naturvidenskabelig - vi bliver uddannet på Science, det er en svær kobling for vores fag, men hidtil har det givet total god mening – lær om naturen før du kan arbejde med den som et værktøj. . . Hvis man kan få undervisningen til at give mening i en større sammen, så er den en sund erfaring at tage med sig videre, hvor det måske halter med vores botanik fag”. Sammenhængen mellem ræsonnement og refleksion bliver her tydelig, fordi den studerende italesætter at stoffet måske ikke er lige relevant for alle. En anden studerende siger: ”det har slet ikke været et issue med de andre kurser vi har haft, det er meget det her kursus (red. By og Landskabsplanternes Botanik), jeg tror der er

mange der stopper op nu og tænker hvorfor? ”. Det faglige indhold er i dette tilfælde tilsyneladende en barriere for læring, hvilket ifølge interview deltagerne forklares ved følgende: ”jeg kan godt se hvad du mener . . . fordi vores fag er så bredt, nogle vil højst se på et par træer og nogle der virkelig gerne nørde, også alt imellem”. To ting er interessante her 1) interviewdeltagerne bekræfter hinanden i at udsagnet er rigtigt, hvilket refererer tilbage til ulemperne ved at interviewe i grupper (Kvale et al., 2009, s. 170-171, Rasmussen et al., 2009, s. 93) samt 2) at de studerende sætter fokus på kompleksiteten mellem den sociale og den kognitive dimension i forhold til læring (Illeris, 2017). I den konkrete situation stiller flere studerende tilsyneladende kollektivt spørgsmålstejn ved meningen med systematik-undervisningen, hvilket vil påvirke deres personlige drivkraft for at tilegne sig de specifikke faglige færdigheder. En didaktisk handlemulighed kan være løbende refleksion samt at organisere undervisningen i grupper. En fokusgruppeinterviewdeltager kommenterer: ”jeg kan meget godt lide at få stillet spørgsmål, hvad forventer du af det? hvad kan vi bruge det til? Og man så bagefter samler op, eller løbende samler op. Nåh – nu forstår jeg bedre hvad I snakker om, nu er jeg lidt mere inde i jeres terminologi (. . .). Det vil hjælpe til sidst, at man samler det op i grupper, det kan sagtens være anonymt, men kan også sagtens være i grupper. I grupper får man en lidt bredere forståelse af stoffet – nåh det var det du fik ud af det – det kan jeg godt se”. Den studerende opfatter således sine medstuderende som en ressource, som kan udnyttes til at få nye perspektiver på det faglige indhold i kurset.

Gruppearbejde i forbindelse med refleksion i grupper kan organiseres som kortvarige summe grupper eller længerevarende diskussionsfora hvor hovedformålet er, at de studerende skal ”tale med hinanden” for til slut at udforme et produkt (Reinecker et al., 2015 s.189). Interventionen (grupperefleksion => mindmap) som ligger til grund for denne opgave kan beskrives som en kortvarig summe opgave. Selv om forløbet var kortvarigt kan gruppedannelsen og sociale interaktioner blandt gruppens deltagere stadig have indflydelse på resultatet fordi de studerende vil påtage sig roller fx ”den der noterer”, ”den der styrer diskussionen”, eller baseret på tidligere erfaringer med gruppearbejde; være mere eller mindre positive over for processen (Reinecker et al., 2015 s.192). Fordelen ved gruppearbejde er at de studerende kan optimere deres læring, få nye perspektiver eller minimere misforståelser af stoffet gennem dialogen med medstuderende. En anden studerende kommenterer: ”det betyder noget at det er i grupper (. . .) det kan være at man sidder, som enkelt person svarer på noget - også ikke op-

dager før bagefter, når man så snakker med de andre, men gud jeg har jo også lært det og det og det. At man måske bare lige kan huske det man har lært inden for de sidste to uger, man kan huske noget man lige bed specielt mærke i, hvorimod i grupper, så er der nogen der kan huske noget og nogen der kan huske noget andet. Nogle ting man lærer lægger man ikke helt mærke til at man lærer”.

At vi i de senere år oplever en stigende efterspørgsel på efteruddannelse i botanik (red. plantebestemmelse, botanik) er måske et udtryk for at refleksionsprocessen omkring ”meningen” med undervisningen i kernefagene botanik, plante- og vegetationsøkologi på landskabsarkitekt-uddannelsen rækker langt ud over det normerede uddannelsesforløb. Motivationen for at tilegne sig de specifikke kompetencer som 1. års-studerende er således afhængig af den enkelte studerendes evne til at sætte indholdet i en faglig kontekst. Som underviser har man en lang række didaktiske handlemuligheder for at organisere undervisningen således, at det faglige indhold sættes ind i en større kontekst samt udnytte at langt størstedelen af de studerende evaluerer kurset positivt jf. obligatorisk skriftlig evaluering (Bilag C).

Konklusion på erfaringerne fra projektet

Refleksionsopgaver kan anvendes til forventningsafstemning, faglig evaluering og perspektivering. På baggrund af interventionen som ligger til grund for denne udviklingsopgave, den udvalgte litteratur samt empiri, udtrækkes fire væsentlige pointer a) hvis man som studerende er inde i stoffet er refleksionsopgaver unødvendige, b) refleksion der sætter det faglige indhold i et større perspektiv kan understøtte den studerendes motivation c) refleksionsopgaver i grupper kan aktivere mere viden og bredere perspektiv samt d) underviseren skal spørge sig selv: hvad er hensigten med refleksionsopgaven, og hvem skal den gavne?

Perspektivering og eventuelle begrænsninger i projektet

Interventionen gennemført i denne udviklingsopgave har været et godt redskab, for mig som underviser, til at få indsigt i de studerendes tanker, forståelse og holdning om kernefagsområder. Om interventionerne har gavnet de studerendes motivation er ikke dokumenteret, men det kvalitative interview afslørede at refleksionsopgaver kan være gode til at opsummere viden

samt sætte denne i relation andre kurser og faget. Som studerende kan man måske først se sammenhængen mellem alle de brikker et uddannelsesforløb byder på i slutningen af uddannelsen, hvorfor den løbende perspektivering (faglig og samfundsmæssige) er gavnlige for de studerende.

Den kvalitative undersøgelses metode kan forbedres i forhold til organisering og tidspunkt. Det lykkedes ikke at skaffe det anbefalede antal (6-10) frivillige studerende (jf. Rasmussen et al., 2009) til deltagelse i det kvalitative fokusgruppeinterview, hvilket kan betyde at de studerendes udsagn ikke er repræsentative for årgangen. Ulempen ved fokusgruppeinterviewet var at deltagerne i løbet af interviewet endte med at bekræfte hinanden, eller forsøger at finde frem til en fælles holdning, fremfor at diskutere og fremføre egne synspunkter. Til allersidst var det derfor nødvendigt at spørge ind til deltagerens personlige synspunkt hvilket 2 ud af de 3 deltagere kunne redegøre for. Dataindsamlingen kan derfor forbedres ved at få flere frivillige deltagere, eller alternativt suppleres med flere dybde gående individuelle kvalitative interview. Undersøgelses metoden kunne udvides ved brug af online spørgeskemaer for at inddrage et større antal studerende. Fokusgruppeinterviewet blev gennemført umiddelbart efter en botanikforelæsning, hvorfor de første 10 min. af interviewet blev brugt til en åben samtale blandt deltagerne for at belyse deres tanker om hvorvidt fagområderne botanik, plante- og plantesamfundsökologi er et kernefag i deres uddannelse eller ej. Denne indledning vurderende jeg var afgørende for kvaliteten af fokusgruppeinterviewet fordi de studerende var frustrerede over den dags undervisningsforløb. En studerende kommenterede: *"kan man lave et eller andet for at bruge det, fordi lige nu virker det utroligt uoverkommeligt... det er virkelige de færreste der kan magte lære det"*. Kvaliteten af interviewet kan måske forbedres, hvis det afholdes efter kursusforløbet således at de studerende har gennemført hele kursus inden der spørges ind til processen.

Det kunne være interessant og relevant at sammenligne betydning af refleksionsopgaver for obligatoriske kurser og valgfrie kurser. Min formodning vil være, at refleksionsopgaver i valgfrie kurser vil have størst effekt som løbende opsamling eller underviserens evaluering af læringsprocessen fordi de studerende må formodes, at have en del personlig drivkraft som indre ressource til at opnå viden, færdigheder og kompetencer i valgfag.

En anden ting som jeg gerne ville studere nærmere er sammenhængen mellem de studerendes læringsstil og betydningen af refleksionsopgaver. Ifølge Reinecker (2015) og Illeris (2017) findes der ikke en generel definition på begrebet læringsstil, men som underviser skal man være opmærk-

som på at ikke alle studerende har en ens læringsproces. Undervisningen kan derfor med fordel tilrettelægges således, at der anvendes varierende undervisningsmetoder. I den specifikke kontekst ift. kernefag på LA uddannelsen kunne det ligeledes være interessant, at undersøge hvilke styrende intelligens typer de studerende har. Er de *logisk-matematik* tænkende, eller har de en styrende *spatial intelligens* og hvordan påvirker det deres motivation til at tilegne sig færdigheder i naturvidenskabelige kernefagsområder. Dog er der blandt psykologer og læringsteoretikere enighed om at en endimensionel intelligens forståelse er alt for unuanceret (Illeris, 2017, s. 211-12).

Referencer

- Illeris, K. (2017). *Aktuel Læringsteori I Spændingsfeltet Mellem Piaget, Freud Og Marx*. 3. udgave, 3. oplag, Frederiksberg C, Samfundslitteratur
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview: introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, E. S., Østergaard, P., & Andersen, H. (2009). *Samfundsvidenskabelige metoder-En introduktion*.
- Rienecker, L., Jørgensen, P. S., Dolin, J., & Ingerslev, G. H. (2015). *Universitetspædagogik*. Samfundslitteratur.
- Ulriksen, L. (2014). *God undervisning på de videregående uddannelser*. Frydenlund.
- Wahlgren, B., Høyrup, S., Pedersen, K., & Rattleff, P. (2002). *Refleksion og læring. Kompetenceudvikling i arbejdslivet, Samfundslitteratur*.
- EMU: <https://www.emu.dk/modul/mindmap-som-et-undervisningsv\T1\ae rkt\T1\o j> (15.11.2018, kl. 17.01)
- Landskabsarkitekt uddannelses opbygning:
<https://studier.ku.dk/bachelor/landskabsarkitektur/undervisning-og-opbygning/>
 (10.12.2018 kl. 08)

A Interviewguide

| INTERVIEWGUIDE | | |
|---|---------------------------------------|---|
| Afslutende projekt: Potentialet ved Refleksionsopgaver som Universitets pædagogisk redskab | | |
| Baggrund | | |
| Præsentation af interviewerne | Hvem | Mona Chor Bjørn |
| | Hvor kommer jeg fra | Jeg kommer fra Institut for Plante og miljøvidenskab, Gennemfører Adjunkt pædagogikum i 2018 |
| Præsentation af projektets formål | Formål med interview | Jeg gerne undersøge følgende: hvordan kan anvendelsen af anonyme refleksionsopgaver (faglige eller samfundsrelaterede) bidrage til at som pædagogisk redskab til at øge den studerendes motivation for at opnå viden og færdigheder i kernefagområderne botanik, plante- og vegetationsøkologi set fra de studerendes perspektiv? |
| Rammerne for interview | Tidsramme | Fokus gruppe Interview kommer til max at tage 45 min |
| | Gør opmærksom på at interview optages | Jeg vil gøre jer opmærksom på at interviewet optages på diktafon. Optagelsen vil blive brugt til at støtte min hukommelse i projektarbejdet samt uddrage relevante citater |
| | Anonymisering | Interview vil blive behandlet frotrøligt og destrueres efter 3 mdr. Jeres udsagn vil være anonyme i opgaven. |
| | Rollefordeling | Min opgave er at stille uddybende spørgsmål og at tage noter. |
| | Redegørelse | Du må endelig stille spørgsmål, undervejs samt hvis der er noget som du er tvivl om. jeg gør dig opmærksom på at du deltager frivilligt og at du altid kan trække dit samtykke tilbage. Du kan fravælge at besvare de enkelte spørgsmål |
| Præsentation af informanten | Informanten præsentere sig selv | Vil du præsentere dig selv? Navn, uddannelse (årgang) |
| Forskningsspørgsmål | | Interviewspørgsmål |
| hvordan kan anvendelsen af anonyme refleksionsopgaver (faglige eller samfundsrelaterede) bidrage til at som pædagogisk redskab til at øge den studerendes motivation for at opnå viden og færdigheder i kernefagområderne botanik, plante- og vegetationsøkologi set fra de studerendes perspektiv? | | Hvad forstår du ved en refleksionsopgave? |
| | | Hvordan påvirker din sociale relation til dine medstuderende din motivation for at være en aktivt i gruppe baserede versus anonyme refleksionsopgaver? |
| | | Set fra dit perspektiv – hvad er potentialet ved at bruge anonym skriftlig refleksion som pædagogisk redskab til at øge den studerendes motivation for at opnå kompetencer botanik/systematisk? |
| Afrunding | | Så er vi ved at være færdige med interview |
| | | Må jeg kontakte dig hvis jeg har opklarende spørgsmål |
| Opsummering | | Tusind tak for din hjælp. Du er velkommen til at kontakte mig, hvis du på et senere tidspunkt har spørgsmål. |

C Kursusevaluering 2018

Uddrag af Kursus evaluering ”By og Landskabsplanternes Botanik” 2018

- 2.3 Jeg mener at have opnået kompetencerne beskrevet i kursusmålene [Se kursets læringsmål fra kursusbeskrivelsen]



- 2.4 Jeg oplevede, at der var en god sammenhæng mellem de forskellige delelementer (forelæsninger, øvelser m.v.), der indgik i kurset (Uddyb gerne på næste side)



- 2.5 Jeg synes, at undervisningsmaterialet var relevant i forhold til kurset



- 2.6 Jeg synes, at jeg har fået relevant faglig respons på mit skriftlige og mundtlige arbejde på kurset



- 2.7 Jeg synes, at jeg har haft adgang til de nødvendige informationer omkring kurset



- 2.8 Jeg synes samlet set, at kurset har været udbytterigt



