

PRØVEN I TEORETISK PÆDAGOGIKUM
mandag den 13. maj til tirsdag 21. maj 2013

Ved opgaveperiodens udløb afleveres opgavebesvarelsen i tre eksemplarer på ansættelsesskolen. På baggrund af ministeriets udmelding sendes et eksemplar af besvarelsen straks til hver af de to udpegede censorer. Skolen beholder således et eksemplar.

Kandidatens navn:	Torsten Borgstrøm Fix
Cpr. nr.:	
Kandidatens ansættelsesskole:	HANSENBERG GYMNASIUM
Kandidatens hovedfag:	Kommunikation / IT
Kandidatens sidefag/bifag:	
Kandidatens undervisningsfag:	Kommunikation / IT
De(t) beskrevne undervisningsforløb er i faget/fagene:	Kommunikation / IT
Besvarelsens omfang (antal anslag):	39836

Opgavebesvarelsene kan i anonymiseret form anvendes i forbindelse med undervisningen i teoretisk pædagogikum.

X Jeg giver hermed tilladelse til, at min besvarelse eller dele af den må anvendes til ovenstående formål
Min besvarelse eller dele af den må IKKE anvendes til ovennævnte formål.

Kandidatens underskrift

Denne blanket skal sammen med opgavetemaet indsættes som forblad til besvarelsen.

OPGAVE I TEORETISK PÆDAGOGIKUM 2013

TEMA B:

FAGLIG PROGRESSION

I indledningen til artiklen om progression i Gymnasiepædagogik skriver Jens Dolin:

"Al planlægning og gennemførelse af undervisning og al vurdering af læringsudbytte baserer sig (...) på mere eller mindre bevidste forestillinger om progression. Man er som lærer nødt til at have en ide om, hvad det vil sige at blive 'bedre' i ens fag."

Progressionsbegrebet er også centralt i styredokumenterne for de gymnasiale uddannelser. Alle de fire bekendtgørelser slår fast: "eleverne/kursisterne skal gennem uddannelsens faglige og pædagogiske progression udvikle faglig indsigt og studiekompetence"¹, og det understreges, at det skal ske med henblik på at styrke deres vidensbaserede selvstændighed.

Med 2005-bekendtgørelsernes vægt på målstyring og på elevernes kompetenceudvikling er progressionsbegrebet således blevet centralt, og på skolerne er der udviklet og offentliggjort progressionsplaner. Disse har dog ofte med et alment blik og på tværs af fag haft fokus på progression i brug af arbejdsformer, progression i udviklingen af elevernes skrivekompetence og progression i det faglige samspil. Men som Jens Dolin antyder, er det også nødvendigt at gøre sig fagdidaktiske refleksioner over progression med udgangspunkt i de enkelte fag: Hvordan kan man tale om progression i et fag?

Hvordan kan man som lærer tilrettelægge sin undervisning i faget, så den understøtter elevernes kompetenceudvikling og dannelse? Hvad vil det sige, at eleverne bliver 'bedre' i det enkelte fag? Og hvad vil det sige at kunne et fag på gymnasialt niveau?

En rapport fra 2006² afdækker, hvilke progressionsforestillinger der gør sig gældende blandt lærere i de gymnasiale uddannelser. Forestillingerne systematiseres i 3 metaforer: korthuset, spiralen og trappen. Rapporten viser, at de tre metaforer anvendes på tværs af fag, men at den første dominerer i de naturvidenskabelige fag, den anden i de humanistiske fag og den tredje i de samfundsvidenskabelige fag.

Korthuset knytter progressionen til det faglige stof, og lærerens opgave er her at tilrettelægge undervisningen, sådan at eleverne starter med det enkle og simple og gradvist bevæger sig frem mod mere komplekse sider af faget. Spiralen knytter progressionen til eleven og elevens læring. Der fokuseres på, hvordan eleven i stadig højere grad mestrer de tolkende processer. Trappen kobler ligeledes progression til elevens læring, men i et taksonomisk perspektiv. De tre metaforer lægger bl.a. op til en diskussion af, hvordan man kan tale om progression i elevernes læring i et fag, og om det er meningsfuldt at tale om progression i faget uafhængigt af eleven.

¹ kapitel 1, stk. 3

² Bente Lukman Christensen, Birthe Dalsgaard, Henriette Knudsen, Aase Munk: Progressionsforestillinger. Odense: Gymnasiepædagogik Nr. 57. 2006. Side 2/3

Debatten om progression er i de gymnasiale uddannelser ofte blevet ført med udgangspunkt i en tillempet udgave af Blooms kognitive taksonomi. I en artikel fra 2002 kommer David R. Krathwohl med forslag til, hvordan man kan videreudvikle den³. Han opererer både med en progression i vidensformer (faktuel, begrebslig, metodisk og metakognitiv) og i gørensformer, dvs. elevernes evne til mere selvstændigt at få de forskellige vidensformer i spil (huske, forstå, anvende, analysere, evaluere og skabe). En anden kognitiv taksonomi, der har vundet udbredelse, er Biggs og Collis's SOLO-taksonomi⁴. Den omtaler en progression, hvor eleven bliver i stand til at inddrage flere, relevante videnselementer, at forstå og diskutere relationerne mellem dem og til slut at kunne reflektere over emnet på baggrund af teoretisk indsigt.

Bl.a. som følge af den bredere rekruttering til gymnasiet og dermed en større andel af elever, der er fremmede overfor den faglige kode, taler man også om progression forstået som en bevægelse fra elevernes hverdagsproglige tilgang til faget til en fortrolighed med at formulere sig fagsprogligt under inddragelse af de enkelte fags teorier, metoder og begrebsapparat. Videre har bl.a. norsk skriveforskning peget på, at skriftsproget progressivt kan anvendes til bl.a. kundskabslagring, kundskabsproduktion og meningsdannelse/overtalelse⁵, og den førnævnte progressionsundersøgelse peger på, at der i de gymnasiale uddannelser efter 2005-bekendtgørelserne og måske specielt i forbindelse med projektarbejde i fagligt samspil, er udviklet en forståelse af progression, der fokuserer på, at eleven bevæger sig fra at kunne reproducere faglig viden til at skabe faglig viden og videre til at kunne anvende faglig viden.

Dermed knyttes progressionsbegrebet til kompetence og dannelse – to andre centrale begreber i 2005-bekendtgørelserne. Rapporten "Fremtidens uddannelser. Den ny faglighed og dens forudsætninger"⁶ forstår kompetence som en vidensbaseret parathed til at handle hensigtsmæssigt i situationer, der rummer faglige udfordringer, og tilføjer, at "kompetence er dannelse i aktion". Dermed lægger rapporten op til endnu en diskussion af begrebet progression, nemlig om progression kun skal ses i relation til videnskabsfaget, eller om progression også skal ses i forhold til de dannelsesmål og handleorienterede mål, der er formuleret for de enkelte fag og for uddannelserne som helhed.

³ "Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview". In: Theory into Practice, Vol. 41, No. 4, side 212-218, 2002

⁴ Introduceres bl.a. i Steen Beck, Jens Ditlev Hansen, Annette Lind og Mette Lyng: Studiebogen til hhx. Side 13ff. København: Gyldendal 2011

⁵ Se fx Ellen Krogh: Vidensskabsretorik og skriveidaktik. Side 34 ff. Odense: Skriftserien Gymnasiepædagogik. Se også http://lesesenteret.uis.no/leseopplaering/skjulte_dokumenter/article2114-975.html

⁶ [http://pub.uvm.dk/2004/fremtidens/Side 3/3](http://pub.uvm.dk/2004/fremtidens/Side%203/3)

Du skal formulere et problem inden for temaet faglig progression. Din problemformulering skal afgrænse og fokusere på et eller flere aspekter ved temaet som udfoldet ovenfor.

Med udgangspunkt i dit valgte problem skal du analysere og vurdere et kortere eller længere undervisningsforløb. Du skal dels reflektere over, hvordan forløbet i kraft af dine didaktiske og pædagogiske valg bidrager til progression i elevernes læring af faget, og dels hvordan det bidrager til elevernes samlede kompetenceudvikling og dannelse gennem uddannelsen. Forløbet kan være planlagt eller gennemført.

Begrund de didaktiske og pædagogiske valg, du har foretaget, såvel teoretisk som praktisk.

Se i øvrigt om krav til opgaven i Studieordningen for Uddannelsen i teoretisk pædagogikum: http://static.sdu.dk/mediafiles//Files/Om_SDU/Institutter/Ifpr/paedagogikum/Studieordningpaedagogikum09.pdf

Teoretisk pædagogikum opgave

Torsten B. Fix



HANSENBERG GYMNASIUM

Indholdsfortegnelse

Indledning	7
Formelle krav	7
Problemformulering	8
Beskrivelse af forløbet	9
Første undertema	9
Andet undertema	10
Opsummering af forløbet	12
Hvad er progression?	13
Blooms taksonomi	14
SOLO taksonomien	15
Dannelse / kompetence	16
Redegørelse for opbygning af temaet	17
Forløbets opbygning	18
Første undertema	18
Andet undertema	19
Næste iteration af forløbet	21
Konklusion	22
Bibliografi	23

Indledning

Der findes mange forskellige tilgange til undervisning. Ud fra de teoretikere vi har hørt om på teoretiske pædagogiske kurser, så er essensen, at man som underviser skal være åben for nye ting. Det er vigtigt, at man udforsker de metoder man anvender, og helt essentielt, at stille spørgsmål ved ens vænner.

Alle elever er forskellige, og kommer derfor til den gymnasiale uddannelse med forskellig tilgang. Det er derfor op til underviseren, at differentiere undervisningen, så alle elever får noget ud af undervisningen. I denne opgave vil jeg fokusere på to forløb, hvilke skal illustrere, hvordan man ved hjælp af progressionsmålene kan forhøje motivationen hos eleverne til et nyt emne.

I denne opgave vil jeg fokusere på Tema B i opgaveoplægget – Faglig progression. Jeg vælger denne opgave da progression er en væsentlig del mit fag Kommunikation / IT på HTX.

Formelle krav

I forbindelse med denne opgave har vi fået udleveret en vejledning for teopæd opgaven. I vejledningen er der angivet, hvilke kompetencer kandidaten skal kunne.

Kandidaten skal i opgaven

- *afgrænse og definere et emne inden for et udmeldt tema og med udgangspunkt heri formulere en problemstilling*
- *tage udgangspunkt i en kort beskrivelse af problem/problemkompleks fra sin undervisningspraksis*
- *kvalificeret kunne bestemme og redegøre for anvendt litteratur og eventuelt andet materiale udvalgt i forhold til problemstilling og på baggrund af relevant litteratur fra den samlede pædagogikumuddannelse*
- *kunne systematisere anvendt teori og eventuelt andet materiale og udvælge og prioritere dette i forhold til egen undervisningspraksis*
- *kunne tage kritisk stilling til anvendt teori og kilder og dokumentere anvendelsen ved hjælp af referencer, noter og bibliografi*
- *kunne gennemføre en undersøgelse, analyse og kritisk diskussion af den valgte problemstilling og egen undervisningspraksis*
- *kunne uddrage, sammenfatte og evaluere sine resultater i en klar, struktureret og sprogligt korrekt fremstillingsform*
- *på baggrund af fagligt overblik og den indsigt, der er opnået i pædagogikumuddannelsen, kunne perspektivere opgavens resultater med henblik på potentielle fremtidige muligheder*

(Damberg, sud.dk, 2013)

I den officielle opgaveformulering for Tema B – Progression står følgende:

Du skal formulere et problem inden for temaet faglig progression. Din problemformulering skal afgrænse og fokusere på et eller flere aspekter ved temaet som udfoldet ovenfor.

Med udgangspunkt i dit valgte problem skal du analysere og vurdere et kortere eller længere undervisningsforløb. Du skal dels reflektere over, hvordan forløbet i kraft af dine didaktiske og pædagogiske valg bidrager til progression i elevernes læring af faget, og dels hvordan det bidrager til elevernes samlede kompetenceudvikling og dannelse gennem uddannelsen. Forløbet kan være planlagt eller gennemført.

Begrund de didaktiske og pædagogiske valg, du har foretaget, såvel teoretisk som praktisk.

(Syddansk Universitet, 2013)

Problemformulering

Kan jeg forbedre et forløb i faget Kommunikation / IT således, at der sker en progression i løbet af forløbet og med tidligere elevernes faglig viden? Har progression, dannelse og kompetenceudvikling et væsentlig indflydelse på et sådan forløb?

Målet med denne opgave er, at gennemgå et tema jeg tidligere har afviklet, og få bekræftet, at der er en naturlig progression gennem forløbet.

I opgaven vil jeg først beskrive forløbet. Efterfølgende vil jeg gennemgå hvordan jeg ser progression, og dannelse. Dernæst vil jeg analysere og vurdere forløbet. Under denne analyse vil komme ind på tidligere års erfaringer om forløbet og relatere dem til, hvordan jeg har ændret forløbet ved dette års afvikling. Efter analysen vil jeg samle de gode og dårlige erfaringer jeg har fået og vurdere, hvordan forløbet kan forbedres, hvis det skal afvikles på et senere tidspunkt.

Beskrivelse af forløbet

Forløbet jeg vil bruge i denne opgave er et todelt forløb – senere kaldet tema. Den første del af forløbet er et analytisk, den anden er mere praktisk orienteret. Hovedemne for hele forløbet er computerspil. Det første undertema er omkring analyse af computerspil. Grundpræmissen for temaet er, at eleverne med stor sandsynlighed har nogen erfaring med computerspil, men at denne erfaring primært ligger indenfor brug af mediet. De færreste kigger kritisk på emnet. Efter en dialog med elevernes dansklærer har jeg ligeledes konstateret, at de ikke har arbejdet med analyse af computerspil. Temaerne bliver afviklet på elevernes tredje skoleår, og andet undertema afsluttes som det sidste inden elevernes sidste skoledag.

Første undertema

Temaet lægger derfor op til, at eleverne skal udvikle deres egen analysemodel på baggrund af de modeller de bl.a. ser i faget dansk. Målet med temaet er, at eleverne får en kritisk indsigt i computerspil. Dette gøres ved, at eleverne bliver sendt ud i matrix grupper, hvor de først fælles skal spille et specifikt computerspil og derefter vurderer, hvilke analytisk værktøjer de skal bruge for at komme ind til kernen af spillet. Når de i matrixgrupperne har en grov model skal de ud i grupper, som har udviklet model for andre computerspil. Det er så målet, at de får lavet en bredere model, som dækker over flere spilgenrer. Afslutningsvis skal eleverne anvende deres færdige analysemodel på et selvvalgt computerspil og ud fra det skrive en kort essay / analyse.

Opsat i undervisningsministeriets undervisningsbeskrivelsesskema ser det således ud:

Titel 12	SO (Oplevelsesteknologi): Introduktion til spil og spiludvikling (3.g)
Indhold	<p>Eleverne introduceres til spil. Vi vil i undervisningen fokusere på de små spil, altså ikke store Blockbuster spil. Disse spil kaldes indiegames og indeholder ofte provokerende emner, samt politisk indhold. Spillende er ofte lavet af få personer med lille eller intet budget.</p> <p>I dette tema vil vi spille spil og analysere spil. Det er målet at alle skal få noget ud af undervisningen, der skal derfor være et fagligt indhold til både den øvede elev og nybegynderen.</p> <p>Analysemodel Dokumentar: Indie Game The Movie Spil: Limbo Spil: Braid Spil: Superbrothers Sword & Sworcery EP Spil: Super Meat Boy Spil: Snuggle Truck Spil: Cogs Spil: Zen Bound 2 Spil: Canabalt Diverse artikler</p>

Omfang	December – Januar
Særlige fokus-punkter	<ul style="list-style-type: none"> - Gøre rede for juridiske og etiske aspekter i praktisk kommunikation og demonstrere kendskab til problemstillinger omkring ophavsret og personfølsomme - Gennemføre forundersøgelser, herunder målgruppeanalyse og afsenders forhold, og derfra udarbejde en plan for kommunikationens gennemførelse - Anvende forskellige metoder og modeller til analyse og vurdering af behov og budskab i en kommunikationsopgave <p>Essay hvor eleven analyser et selvvalgt spil</p> <p>Klasseundervisning</p> <p>Gruppe opgaver</p> <p>Individuel essayskrivning</p>
Væsentligste arbejdsformer	<p>Klasseundervisning</p> <p>Individuel opgaveløsning</p>

Andet undertema

Det andet tema er det store tema. Det primære mål med dette tema er, at eleverne kan bruge deres viden fra tidligere undervisning, men særdeles viden fra tidligere undertema til at lave deres eget spil. Spillet de skal lave er et undervisningsspil. Grundideen med spillet er, at det skal laves delvist i samarbejde med en anden faglærer. Eleverne deles op i grupper på 5-6, og har frie hænder til, at vælge hvilken målgruppe og hvilket fag, der skal være fundament for deres spil. Denne frihed giver dem mulighed for at lave forundersøgelser, fokusgrupper og meget andet.

Den viden de fik fra det første undertema kan de bruges til at skabe en bedre historie og mere motiverende spil. Noget som undervisningspil ofte mangler.

Undervisningen i forbindelse med andet undertema bliver lavet om. Frem for lange forelæsninger som eleverne muligvis ikke har brug for, bliver undervisningen lavet om til workshops. Der vil blive afholdt workshops indenfor de teoretiske områder de skal anvende i rapporten, og være workshops i de mere tekniske områder såsom programmering, grafisk design til spil osv. Workshoppene vil blive gradueret således, at der vil være et begynderniveau, mellemniveau og avanceret niveau. Alle elever bliver anbefalet, at deltage i mindst at deltage i begynderniveauet. Skulle eleverne have behov for en workshop indenfor et specifikt område vil dette bliver arrangeret.

Kravet til opgaven i dette tema er en prototype af et spil, en rapport som indeholder forundersøgelser og delvis dokumentation af deres spiludvikling. Sidst er et krav om, at der skal være en eller anden form for kontakt til en anden faglærer.

Opsat i undervisningsministeriets undervisningsbeskrivelsesskema ser det således ud:

Titel 13	SO: Interaktive medier (3.g)
Indhold	<p>Udviklingen af et computerspil til brug i undervisningen. Dette projekt laves i samarbejde med lærer fra det / de udvalgte fag. Samarbejdet mellem den specifikke faglære og eleverne vil primært være til udformningen af spillet og som fagspecifik kvalitetssikring af produktet.</p> <p><u>Faglitteratur</u> "Kommunikation/IT-C" - Meyhoff - Hele bogen "Det kommunikerende menneske" - Bangsholm "Afsætning" - Pernille Schnoor (efter behov) Lav computerspil med Game Maker - Jon O. Christiansen Awesome game creation: No programming required - Jason Darby The Game Maker's Companion - J. Habgood, N. Nielsen & M. Rijks Usability Testing Essentials - Carol M. Barnum</p>
Omfang	Januar – ultimo april
Særlige fokus-punkter	<ul style="list-style-type: none"> - Anvende forskellige metoder og modeller til analyse og vurdering af behov og budskab i en kommunikationsopgave - Analysere markedsforhold og den politiske, kulturelle og samfundsmæssige kontekst, kommunikationsproduktet indgår i - Anvende systematiske søgestrategier ved informationssøgninger og vurdere informationer kritisk i forhold til anvendelsen - Gøre rede for juridiske og etiske aspekter i praktisk kommunikation og demonstrere kendskab til problemstillinger omkring ophavsret og personfølsomme - Gennemføre forundersøgelser, herunder målgruppeanalyse og afsenders forhold, og derfra udarbejde en plan for kommunikationens gennemførelse. - Planlægge og styre den praktiske udførelse af kommunikationen på baggrund af forundersøgelsen, herunder forvaltning af ressourcer og styring af kvalitet udvikle kommunikationsstrategier med vægt på budskab, udtryksmidler og medier - Vælge medie til formidling af kommunikation og gennemføre den praktiske tilrettelæggelse i forhold til det valgte medie - Gennemføre produktion af kommunikationsprodukter, herunder anvende relevante it-værktøjer. <p>anvende udvalgte metoder til vurdering af egne kommunikationsprodukter og give forslag til optimering af produkt og proces</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kunne generalisere erfaring med henblik på at forbedre egen praksis - Formidle og dokumentere såvel produktionen som de tekniske og kommunikationsmæssige overvejelser i arbejdsprocessen.
Væsentligste arbejdsformer	Produkt og rapport, undervisning i form af workshops, projektarbejde og Elev præsentation

Opsummering af forløbet

Jeg har afviklet dette forløb i en eller anden form de sidste 3 år. Temaet har jeg løbende finpudset og tilpasset. Den store tilføjelse i år var tilføjelsen af det analytiske tema. Det var oprindeligt tænkt som et SO forløb med faget Teknologihistorie, men grundet sygdom blev det udelukkende til et Kommunikation / IT tema. Det gav mig mulighed for, at gå i dybden med det analytiske, og til min overraskelse var der faktisk elever, som ikke havde spillet computerspil før. Deres holdning var, at computerspil var overfladiske, og kun var folk, som skød hinanden. Denne kliché blev modbevist i den første del af forløbet.

En anden stor ændring var valgmulighederne i opgaven. Da jeg de første to år kørte opgaven havde eleverne mulighed for, at vælge undervisningsspil opgaven og en mere traditionel opgave. Ved at fjerne denne mulighed har jeg som underviser en bedre chance for, at tilrettelægge undervisning så alle kan være med. Det giver ligeledes mulighed for midtterm lignende elevpræsentationer. Denne gang kørte jeg forløbet i to klasser, som så naturligvis skulle præsentere deres projekter for hinanden. Dette gav en ret god feedback fra klasserne, og elever har efterfølgende sagt, at det var rart, at de havde en anden klasse at sparre med, når de havde problemer.

Fagligt set er forløbet blevet rimeligt godt. Elevernes analysemodeller var meget beskrivende, men en håndfuld præsterede at få lavet dybdegående analyser af deres selvvalgte spil. I anden del af temaet blev opgaverne meget gode. Kun en enkelt gruppe prioriterede deres tid forkert, og derfor ikke lavet en fungerende prototype. Interaktionen med målgruppen var desværre også problematisk. Der var kun en enkelt gruppe som havde valgt en gymnasial uddannelse som målgruppe, resten havde valgt folkeskolen. Da de kom til at skulle lave brugertests var størstedelen af klasserne aflyste pga. lærekonflikten. Det har givet udslag i nogle lidt naive opgaver, hvor eleverne gætter sig til, hvad målgruppen ville fortrække.

Hvad er progression?

Inden jeg gennemgår mit forløb er jeg nødt til at fastlægge hvad jeg forstår ved progression. Progression kan nemlig definere og forstås på mange forskellige måder.

Tager jeg udgangspunkt i rapporten "Progressionsforestillinger" af Bente Lukman Christensen, Birthe Dalsgaard, Henriette Knudsen & Aase Munk er der tre hovedmåder med at se progression på.

1. Simpel – kompleks – "Korthuset"
2. Taksonomi i kognitive niveauer – "trappen"
3. Helhed – "Spiralen"

"Korthuset" bygger i grove træk på at læren planlægger undervisning således, at ny viden bygger ovenpå den gamle. Som metaforen antyder kan der være problemer med denne form for planlægning. Hvad sker der f.eks. hvis eleven ikke forstår noget af det grundlæggende? Vil eleven så kunne blive bedre til det mere avancerede?

"trappen" bygger bl.a. på Blooms kognitive taksonomi.

Den kognitive taksonomi som en bærende progressionsforestilling retter sig mod elevernes stadigt mere selvstændige tilegnelse og brug af viden. Imidlertid omsættes taksonomiforestillingen også til lærerens didaktiske planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen. (Christensen, Dalsgaard, Knudsen, & Munk, 2006)

Eller sagt på en helt enkelt måde: Jo længere eleven bevæger sig op af trappen jo bedre forståelse har han for emnet.

"Spiralen"

.. den konstante vekselvirkning mellem en helhedsopfattelse og så fortolkningen af de enkelte dele, hvor enkeltfænomener undersøges i den helhed, de indgår i, og hvor helheden omvendt må forstås ud fra delene. Denne hermeneutiske cirkel kan som en progressionsforestilling snarere ses som en hermeneutisk spiral, når den forbinder fortolkningen af enkelte tekster med indplaceringen af disse i større helheder og samtidig repræsenterer opøvelsen i analysefærdighed og tolkningskompetence. Spiralen som progressionsforestilling knytter sig således til arbejdet med tekster, både receptivt og produktivt. (Christensen, Dalsgaard, Knudsen, & Munk, 2006)

Spiralen kan ses som en stadig forbedring af et område, hvor der bygges ovenpå de kompetencer eleven allerede har. "Spiralen" har ifølge artiklen tre taksonomiske niveauer: *redegørelse, analyse, perspektivering* (Christensen, Dalsgaard, Knudsen, & Munk, 2006) som indgår i vurdering af eleven.

Alle vil kunne se elementer af ovenstående i deres undervisning. I faget Kommunikation / IT, vil jeg mene en kombination af to; "trappen" og "spiralen" er en passende beskrivelse af udviklingen for eleverne. Faget kommunikation / it, er et sammensat fag. Den første del af faget er kommunikation, denne del er meget teoretisk, og vil derfor passe meget godt med beskrivelsen af "spiralen". Der er nemlig en håndfuld kompetencer eleverne skal have, disse bliver brugt gang på gang i projekterne. IT delen af faget er deres erfaring med programmer og udvikling af produkter. Denne del passer godt ind på "trappen". Faget skal dog ses som en helhed, og de to progressionsbeskrivelser passer derfor ret godt på faget.

Blooms taksonomi

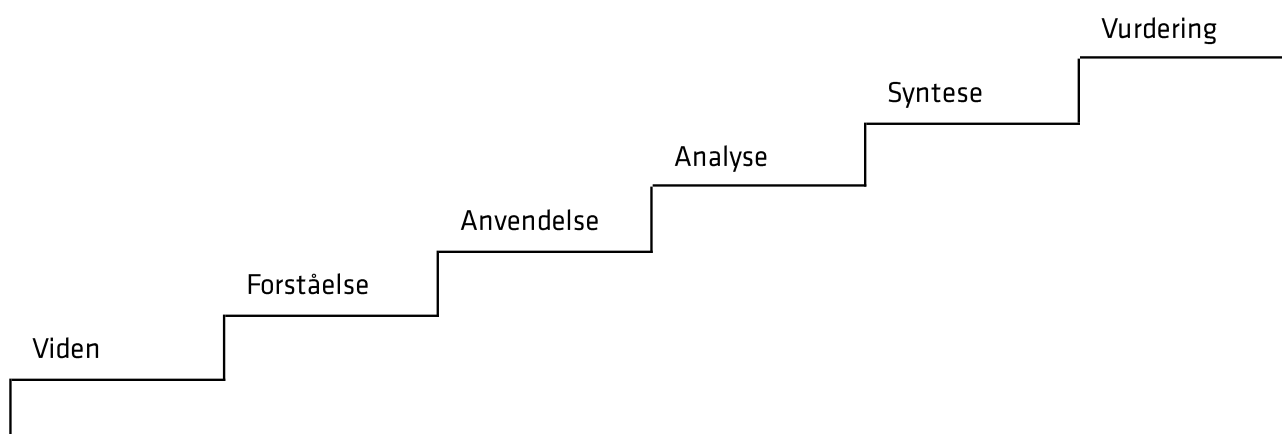
Benjamin Bloom er et af det store navne som næsten altid bliver nævnt når der tales om progression. Det er derfor væsentlig, at gennemgå hvordan han ser progression, og vurdere hvordan det influere min undervisning.

Blooms teori er, at viden og forståelse, kan inddeles i trapper, og jo større forståelse man har for et emne jo længere bevæger man sig op af trappen.

- Første trin er viden
Her skal eleverne kunne genfortælle eller reproducere det de har arbejdet med.
- Andet trin er forståelse
Her forventes det, at eleverne kan forklare beskrive, omskrive, genkende eller reformulere deres viden.
- Tredje trin er anvendelse
Her skal eleverne kunne anvende, bruge, demonstrere, praktisere, skitsere, og tolke den viden de får.
- Fjerde trin er analyse
Eleverne skal kunne analysere, diagnosticere, kategorisere, sammenligne, og teste deres viden.
- Femte trin er syntese
Skal eleverne kunne sammensætte, konkludere konstruere, generalisere og kombinere deres viden.
- Sjette trin er vurdering
På dette sidste niveau skal eleverne kunne bedømme, vurdere, udvælge, kritisere, konstatere og evaluere et emne ud fra deres viden.

(Dolin, Progression, 2006)

Illustreret ser det således ud:



Figur 1 Blooms taksonomi (Beck & Beck, 2012)

Set helt generel på faget Kommunikation / IT, så passer denne progressionsvurdering godt på IT delen af undervisningen. Vi kan tage et specifikt eksempel – brug af et billedbehandlingsprogram eksempelvis
Adobe Photoshop.

- På det første trin lærer eleverne, at der findes et program som kan manipulere med billeder.

- På andet trin kan eleverne vurdere at de i en given opgave skal benytte Photoshop til at forbedre billedet.
- På tredje trin kan eleverne arbejde med programmet for at løse opgaver.
- På fjerde trin kan eleverne vurdere, hvilke problemstillinger der er i at manipulere med billeder.
- På femte trin kan eleverne vurdere, hvornår andre har anvendt billedbehandling, ligeledes vil de begynde at kunne abstrahere, hvilken indflydelse anvendelsen har.
- På sjette trin kan eleverne kritisere brugen af billedmanipulation, og vurdere, hvornår det bør anvendes og, hvornår det ikke bør.

SOLO taksonomien

Blooms taksonomi er blevet revideret mange gange. En af disse er SOLO taksonomien. SOLO står for "Structure of Observed Learning Outcome" og er udviklet i 1982 af John Burville Biggs og Kevin Francis Collis. Opbygningen af taksonomien er delt op i 5 forståelses niveauer og ser således ud:

- Ikke struktureret
- Ensidigt struktureret
- Flersidig struktureret
- Relationelt
- Abstrakt

I bogen Gymnasiepædagogik side 338 er der god figur som forklarer betydningen af de enkelte niveauer. I grove træk kan de forklares således:

- Ikke struktureret er der ingen eller ringe sammenhæng i det eleven laver
- Ensidigt struktureret har eleven en tendens til kun af fokuserer på et specifikt område af teorien / opgaven
- Flersidig struktureret, her viser eleven en større forståelse og behandler flere områder af teorien / opgaven
- Relationelt, her viser eleven et stort overblik over teorien og kan integrere flere relevante områder i opgaven
- Abstrakt, her viser et suverænt overblik og kan inddrage viden fra andre områder til en given opgave

Fælles for taksonomierne er, at de skal forklare hvordan en udvikling sker. Der står i artiklen "Progressionsforestillinger" at de fleste lærer kan se elementer fra de enkelte taksonomier i deres fag, men artiklen fremhæver at specifikke fagområder vil anvende mere af en taksonomi end andre. For mit fag, så har jeg tidligere nævnt at "trappen" og "spiralen" beskrevet i "Progressionsforestillinger" er de to som passer bedst på mit fag. "Trappen" ser jeg som en opsummering af Blooms taksonomi og "Spiralen" som en måde at beskrive udviklingen indenfor den mere teoretiske del af mit fag, primært kommunikations delen. SOLO taksonomien kan jeg så anvende til, at beskrive hele forløbet.

Dannelse / kompetence

Er et af de mere usagte områder indenfor faget Kommunikation/it. I forbindelse med denne opgave har jeg været læreplanen igennem og dannelse er faktisk ikke nævnt direkte. Kikker man på den indirekte hentyder planen til dannelse. Eksempelvis:

Kommunikation/it A bidrager til uddannelsens overordnede formål ved at styrke elevernes generelle og specifikke kompetencer med henblik på at gennemføre videregående uddannelse. Formålet er, at eleverne bliver i stand til at arbejde systematisk og reflekteret med løsning af kommunikationsopgaver, herunder vælge og anvende teknikker og værktøjer til udformning af kommunikationsprodukter.

(Undervisningsministeriet, 2010)

I dette henviser de til kompetencer for at gennemføre en videregående uddannelse, samt fagspecifikke kompetencer.

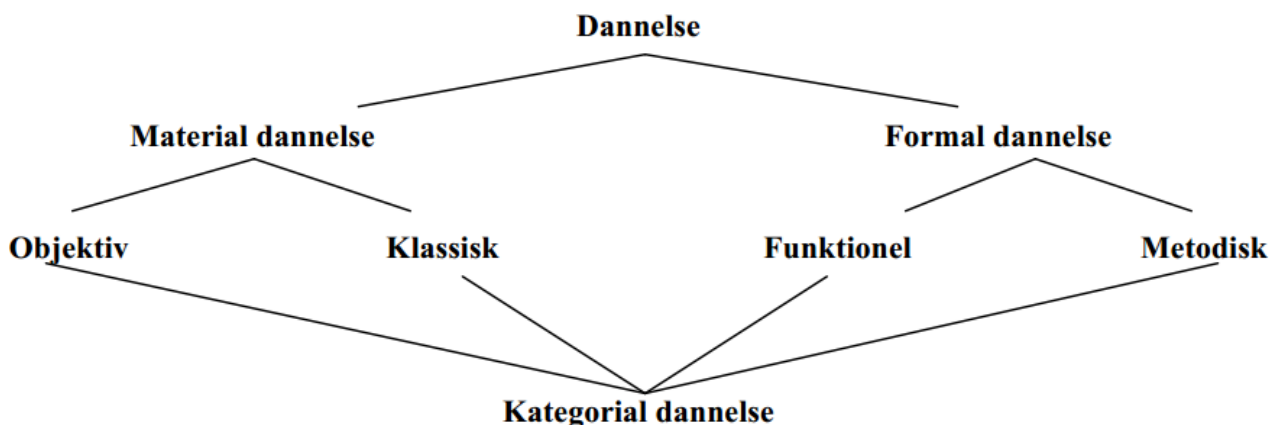
Læser jeg videre i den bekendtgørelsen for HTX står der følgende:

Stk. 4. Uddannelsen skal have et dannesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af personlig myndighed. Eleverne skal derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: med mennesker, natur og samfund, og til deres egen udvikling. Uddannelsen skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner samt deres kritiske sans.

Stk. 5. Uddannelsen og skolekulturen som helhed skal forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Undervisningen og hele dagliglivet må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Eleverne skal derigennem opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund og forståelse for mulighederne for individuelt og i fællesskab at bidrage til udvikling og forandring samt forståelse af såvel det nære som det europæiske og globale perspektiv.

(Undervisningsministeriet, 2010)

Dannelse i bekendtgørelsen henviser til at eleven skal udvikles til en god samfundsborger. For at bliver det er eleven nødt til, at forholde sig kritisk til omverdenen og det der sker i den. Dette minder meget om Klafki's dannelsesteori (Klafki, 2001). Klafki deler dannelse op i material dannelse, og formal dannelse. Disse bliver igen fordel i flere.



Figur 2 Klafki - dannelse - hentet fra: http://www.dansk.dk/uploads/media/Kompetent_toeven.pdf

I Kommunikation/IT bekendtgørelsen bliver der kun nævnt noget om kompetencer, fagets faglige kompetencer er specifikt nævnt, men de almene gymnasiale kompetencer er ikke. Disse er ifølge Jens Dolin i Gymnasiepædagogik side 71 fordelt på fire punkter.

1. Faglig
2. Almene
3. Personlige
4. Sociale

I mit forløb bliver der naturligvis arbejdet meget med de faglige kompetencer, men mindre på de andre. Mindre betyder dog ikke at de er glemt. Eleverne fremlægger f.eks. deres opgaver. Dette kan tillægges almene kompetencer.

Redegørelse for opbygning af temaet

I dette afsnit vil jeg samle tråden op på beskrivelsen af forløbet jeg gik i gang med i starten af denne opgave. Under denne gennemgang vil jeg komme ind på udviklingen der er foregået inden afviklingen denne gang, og til sidst vil jeg vurdere, hvad kan gøres bedre, hvis forløbet skal afvikles igen.

I temaet omkring udvikling af computerspil, inkluderer jeg en række af de formelle krav for faget. Størstedelen af disse kommer fra Kommunikation / IT-A bekendtgørelse. Årsagen til at jeg direkte bruger formuleringer fra den er, at det sikre elevernes forståelse af sammenhæng mellem bekendtgørelsen og de projekter de laver, foruden det gør det elevernes arbejde med, at lave portfolioen nemmere.

Ideen med temaet er, at eleverne skal indse, at teorier de har arbejdet med til markedsføring og design af plakater, hjemmesider, videoer mv., også kan anvendes til at skabe noget til en specifik målgruppe. Dette betyder, at eleverne tvinges til at tænke på en anden måde omkring eksempelvis målgrupper.

Temaet jeg har valgt at bruge i denne opgave, er et tema som dækker over et helt semester. Faget Kom/IT-A er et 3 årig forløb (5 semestre, hvis man ikke medregner grundforløbet), og dette tema ligger på elevernes 6 semester - det sidste semester. I løbet af de første 5 semestre, gennemgår eleverne emner som spænder fra markedsføringsopgaver til formidlingsopgaver indenfor tryksager, video og

internet kommunikation. Det er min erfaring, at eleverne skal meget i gennem, ikke kun i faget Kommunikation / IT, men også Design og ikke mindst Teknik fagene. Jeg har derfor erfaret, at et stort sammenhængende projekt giver stort mening for eleverne. Til en eventuel eksamen, har de nemmere ved, at huske et stort forløb frem for flere små.

Forløbets opbygning

Jeg har valgt, at temaet skal deles op i to faser. De tidligere år har der kun været et enkelt og stort forløb. Forløbet var delt op i to mulige retninger, et undervisningsspil eller en markedsføringsopgave. I år har jeg valgt at droppe markedsføringstemaet, den primære årsag til dette var at undervisningen blev fragmenteret, og eleverne havde svært ved at hjælpe hinanden på tværs af grupperne. I år har forløbet været meget mere sammenhængende.

Største delen af undervisningen har været gruppe arbejde og min rolle som underviser har ligget i vejleder rollen. Placeret i Beks læringscirkel så vil størstedelen af undervisningen foregå i nedre venstre halvcirkel. I tilfældet med workshops i undertema 2, så bevæger jeg mig lidt op i den øvre højre side af cirklen som træneren. Men kan dog argumentere for, at jeg stadig befinder mig en den nedre venstre side, da jeg er en konsulent, og workshopene er frivillige..

Første undertema

Den første fase, skal eleverne lære, at se computerspil som andet end bare underholdning. Dette gøres ved, at lade dem analysere nogle, af mig, udvalgte spil. Udvikle deres egen analysemodel for spil, og afslutningsvis lave en kort analyse af et spil de selv vælger.

Inden forløbets start delte jeg eleverne op i matrixgrupper. Inden eleverne blev delt ud i matrixgrupperne - blev de delt op i:

1. Elever med stort erfaring i computerspil
2. Stærke elever – som næsten altid klarer sig godt i faget
3. Elever som klarer sig mindre godt i faget
4. Elever som havde udvist en modvilje omkring computerspil

På baggrund af denne udvælgelse, placerede jeg elever fra gr. 1 og 4 således at de ikke kom i gruppe med hinanden både de horisontale og vertikale grupper. Efterfølgende placerede jeg elever fra gr. 2 og 3 så de blev fordelt jævnt.

Matrixen blev del op på følgende måde

	Spil 1	Spil 2	Spil 3	Spil 4
Analysegruppe 1				
Analysegruppe 2				
Analysegruppe 3				
Analysegruppe 4				

Forløbet blev startet med en introduktion til emnet, specielt med fokus i spilgenre "Indiegames"⁷. Efter introduktionen blev eleverne sendt ud i de vertikale grupper, hvor de, hver især skulle installere og starte på at spille det udleverede spil. De efterfølgende 6 lektioner var en vekselvirkning mellem forelæsninger omkring analyseværktøjer de kunne vælge at anvende i deres analysemodel, visning af spil og spillemekanismer, og så gruppearbejde omkring gennemførelse og udarbejdelse af udkast til analysemodel for deres spil. Da de havde et udkast klar, blev de bedt om, at præsentere deres arbejde for de andre grupper. Efter præsentationen blev de sendt ud i de horisontale grupper, hvor de blev bedt om at tilpasse deres individuelle udkast til en analysemodel til en samlet model. Til sidst fik de til opgave, at vælge et spil som de skulle analysere.

Ved at gennemføre dette undertema, har eleverne fået nogle nye kompetencer. En af dem er, at se mere kritisk på computerspil. Jeg havde en dialog med elevernes dansklærer hvor hun oplyste, at de havde lært mange af de enkelte analyseredskaber såsom aktantmodellen, men, at de aldrig havde anvendt dem på computerspil. Jeg vil derfor mene, at dette første undertema har givet viden til elevernes faglige, almene, og faglige kompetencer. At få den viden og kunne analysere et medie de før har taget for givet, eller helt har ignoreret, har flyttet nogen af elevernes holdninger. Jeg havde en snak med en af de meget kritiske elever, som var meget overrasket over, hvordan en fortælling foregik i et ikkelineært computerspil. Ser jeg på dannelse af eleven vil denne analytiske egenskab også give eleven mulighed for, at se mere kritisk på det samfund eleven færdes i.

Det er ligeledes min fornemmelse, at ved at køre dette første undertema har eleverne fra starten af en meget større indsigt i spil. En grov vurdering, så ligger de på "analyse" trinnet i Blooms kognitive taksonomi, og på "flersidigt struktureret" i SOLO taksonomien.

Andet undertema

Anden fase af forløbet er meget mere udførlig. Det er tillige med, hvad jeg skrev i starten af opgaven, også den del jeg har prøvet at afvikle før, dog ikke som det eneste valg.

Fordelen ved ikke at give eleverne valgmuligheden for forskellige temaer er, at det er meget nemmere for mig som underviser, at styre. Ved tidligere afvikling har jeg være nødsaget til, at lave forelæsninger for hver af opgavetyperne. I klassen er der en chance for, at der sker en splittelse af eleverne, alt efter, hvilken opgave de har valgt. Det kan selvsagt ødelægge sammenarbejdet i klassen. Fagligt set, så vil denne splittelse også mindske elevernes muligheder for, at arbejde på tværs af grupperne.

I denne iteration af temaet har jeg valgt, at sætte nogle meget faste rammer for grupperne og udformningen af projekterne. Sidste år oplevede jeg elever som sad alene i grupper, og skulle udvikle deres eget computerspil. Dette er meget vanskeligt, så i år satte jeg kravet: max 4 grupper, hvilket gav en gruppestørrelse på mellem 5 og 6 medlemmer. Dette er uden tvivl store grupper, men opgaven er tilsvarende større. Opgaven indeholder en række primære områder disse skal dækkes i en tilstrækkelig grad for, at de kan komme i mål med opgaven. Områderne er:

- målgruppe arbejde
- research omkring undervisningsspil

⁷ Indiegames er spil udviklet af et begrænset udviklingshold og med et meget mindre budget end normale computerspil.

- udvikling af koncept til et undervisningsspil
- produktion af prototype
- fokusgruppe test af spil
- processen dokumenteret i en rapport

I de to klasser jeg afviklede projektet differentierede jeg lidt på gruppensammensætningen. Den ene klasse bad mig om, at lave grupperne. Den anden ønskede selv at lave grupper. Klassen som jeg lavede grupperne for, valgte jeg grupperne lidt på samme måde som under første underforløb. Mine udvalgsparametre var lidt anderledes. Den første var om de havde flair for programmering – disse oplysninger fik jeg fra min kollega som underviser i valgfaget programmering. Disse elever blev fordelt ligeligt mellem de fire projektgrupper. Dernæst valgte jeg ledertyperne/de organisatorisk stærke elever, og fordelte dem. Efterfølgende middel-niveau eleverne og sidst de svage elever, blev fordelt ligeligt. Mit mål var grupper, hvor der var mindst en som var god til programmering og en ledertype. Disse vil højne motivationen ved de svageste elever, og forhåbentlig skabe en god gruppedynamik. I den anden klasse valgte eleverne, at gå sammen med dem, som de plejede at arbejde sammen med. Mit krav om, at der kun måtte være fire grupper i alt, skabte lidt ændringer i grupperne, hvor to lidt svagere grupper slog sig sammen. I samme klasse stod jeg med en enkelt elev, som ikke havde nogen at være sammen med. For at løse det tog jeg en snak med grupperne med færrest medlemmer og fik eleven placeret der.

Disse grupper ønskede jeg at lave autonome, med meget lidt styring fra min side af. Ved tidligere afvikling af dette tema, havde jeg insisteret på, at lave mere traditionelle forelæsninger, hvor jeg først underviste i emner som var umiddelbar relevante for elevernes projekter, dernæst begyndte at repetere deres grundbog. Til forelæsningerne var der mødepligt, og eleverne ville typisk få et sted mellem 30 og 60 minutter til at arbejde med deres projekt. Denne gang valgte jeg workshop formen med det eneste krav, at eleverne deltog i de grundlæggende workshops. Ændringen betød, at i løbet af den første ¼ af projektet, var eleverne typisk til en halvtimes forelæsning for hver dobbeltlektion, hvorefter de kunne arbejde i grupper med projektet. Ved nogen af emnerne lavede jeg flere niveauer, f.eks. var der en workshop om GameMaker – programmet vi anbefalede eleverne, at lave deres spil i. Den første workshop introducerede eleverne til brugerfladen de kunne lave et lille hurtigt spil. Den anden workshop gik så mere i dybden, om hvordan de kunne lave walk cycles, lave baggrunde osv. Denne graduering gav eleverne mulighed for at vælge forelæsninger, som kun var relevant for dem. Ulempen ved denne form er, at jeg ikke kan garantere at eleverne tilegner sig nok viden til at lave spillet. Det er derfor at rollen som vejleder / supervisor er vigtig. Når der ikke blev kørt workshops, gik jeg rundt mellem grupperne og hørte om status på projektet og, hvordan den enkelte elev indgik i projektet.

Foruden undervisningen og vejledningen arrangerede jeg nogle elevpræsentationer i løbet af forløbet. Den første var en midtvejspræsentation, hvor jeg arrangerede, at begge klasser blev samlet i et lokale, hvorefter de fik 15 minutter til at præsentere deres ide, målgruppe og evt. vise noget fra deres undervisningsspil. De andre elever blev bedt om, at spørge ind til de præsenterede projekter samt komme med gode ideer og feedback. Det er ikke første gang jeg laver denne type præsentation, det er dog første gang, at det er lykkedes mig, at få arrangeret det på tværs af to klasser. Jeg mener, at den type præsentation er en god måde, at få eleverne til at se kritisk på deres eget arbejde, samtidigt med, at der ses hvordan andre laver deres. Skal det relateres til dannelse, så vil en præsentation som denne kunne spænde på tværs af de fire dannelser i de gymnasiale uddannelser. Det vil dog være den almene og den personlige, som bliver anvendt mest i præsentationen. Den almene fordi eleverne skal kunne formidle deres arbejde til andre. Det kræver, at de har og kan bruge deres kommunikative evner. Den personli-

ge, fordi det stadig kræver en selvtillid at præsentere for andre, og når så feedbacken er behagelig vil det give et selvtillidsboost, og øge motivation til at fortsætte arbejdet. Den sidste præsentation blev planlagt cirka $\frac{3}{4}$ del gennem projektet. Målet med denne præsentation var, at eleverne skulle give en kort status på deres projekt og ytre eventuelle problemer, hårknuder eller andet de havde, eller var kommet igennem. Denne præsentation var meget kortere, kun 5 minutter, plus den efterfølgende klassediskussion.

Da de obligatoriske workshops var overstået, blev eleverne opfordret til at komme til mig med forslag til nye workshops. Vurderede jeg, at deres forslag var relevant for alle, ville jeg lave nye obligatoriske workshops. Hvis ikke ville jeg bare hjælpe den enkelte gruppe. I tilfældet med dette underforløb kunne jeg allerede, efter afviklingen af de middelsvære workshops se, at eleverne i deres projekttid havde gennemført meget af det, som skulle undervises i på de svære workshops. Dette betød kun en enkelt eller to af eleverne deltog i de sidste workshops.

Gennem forløbet var det meget tydeligt at se hvordan eleverne hurtigt blev bedre og bedre til det de lavede. Overordnet vurderede jeg dem til, at være på det analytiske trin i Blooms kognitive taksonomi, og på "flersidigt struktureret" i SOLO taksonomien. Dette passede godt på den teoretiske del af opgaven, men den praktiske – altså udvikling af prototypen – var de på et lavere niveau. Nogle grupper måtte næsten starte på begynderstadiet. Jeg ser ikke dette, som noget stort problem. Hvis det var et problem burde jeg have introduceret eleverne til spiludvikling tidligere i deres uddannelsesforløb. Ved slutning af projektet havde alle grupper, med udtagelse af en enkelt fået lavet en prototype, de havde alle vurderet og analyseret deres spil og vurderet, hvordan det de havde lavet kunne forbedres. Skal jeg derfor placere eleverne i Blooms, så vil det være på syntese eller vurderings trinnet. I SOLO vil det være på "Relationelt" eller "Abstrakt" niveauet.

Næste iteration af forløbet

Mine oplevelser gennem dette forløb har næsten kun været positive. Tilføjelsen af det første underforløb, har givet eleverne en større indsigt i emnet. I år valgte jeg at fokusere på indiegames. Først fordi de er billige i anskaffelse. For det andet, fordi der i øjeblikket sker en stor udvikling inden for den type spil. Relateret til udviklingsprojektet har eleverne ikke fået så meget gavn af dem, som jeg havde håbet på. Mit faglige valg på indiegames var, at spillene var små, billigt producerede, og lavet af små udviklingshold og at dette skulle være med til, at motivere eleverne. Det er jeg ikke overbevist om, har hjulpet dem på vej. En bedre valg kunne være undervisningsspil. Det største problem med dem er, at de enten er for små børn – her tænker jeg på Cirkeline, Magnus og Myggen osv., eller er det spil som kun skolerne har adgang til. Man kunne argumentere for, at interaktive hjemmesider er en form for spil, men opfatter brugerne af spillene det som spil? Jeg tror at eleverne, som gennemfører dette projekt allerede i deres forundersøgelse indser, hvor lidt spillemediet bruges i undervisningen.

Selve det store udviklingsprojekt synes jeg, at er forløbet godt. Der var flere store overraskelser i går. Den første var gruppearbejdet, normalt virker det som om, at eleverne slæber sig gennem timerne, når de arbejder i grupper. Under dette forløb har arbejdsmoralen ligget meget højt. Grupperne har fordelt opgaverne, men har haft en stor selvjustits, når det kom til arbejdet. I en enkelt gruppe opstod der problemer med et medlem, fordi medlemmet ikke overholdte de deadlines gruppen havde lavet. Men det er ingenting i forhold til tidligere år.

Det var desværre ikke kun positivt. Et af de store problemer jeg havde, var af pædagogisk karakter. I opgaveoplægget, under præsentation og utallige gange under vejledningsseancerne, pointerede jeg, at

det var utroligt vigtigt, at få etableret kontakt til en ekstern underviser. De fleste af grupperne valgte folkeskolen som målgruppe, men fik aldrig etableret kontakt. Da de endelig kom i gang med det løb de ind i folkeskolelærer konflikten. Selvom der ikke var en konflikt, ville det have været alt for sent, for at få ordentlig udbytte af en kontakt. Mit mål var, at de skulle etablere kontakt i starten af forløbet, så de kunne få designet et spil som dækkede målgruppens helt specifikke behov. Pga. den langsomme opstart blev kontakten etableret i sidste øjeblik og blev mere til en fremvisning af spillet med lidt feedback. For at undgå dette problem en anden gang, vil jeg sætte deadlines for, hvornår de skal have etableret kontakt.

Forskellen på grupper sammensat af mig, og grupper sammensat af eleverne. I klassen hvor jeg havde sammensat grupperne lå karaktererne mellem 7, 7, 7, 10 i den anden klasse 4, 4, 10 og 12. Hvilket giver et snit henholdsvis 7,75 og 7,5. Helt subjektiv følte jeg at projekterne var bedre i den sidste klasse, men arbejdsmoralen bedre i den første. Jeg har derfor svært ved at vurdere om jeg skal lave grupper. Fordelen er, som jeg nævner tidligere, at jeg kan styre at kompetencerne i klassen bliver fordelt jævnt. Med som gennemsnittet også viser, så er det praktisk talt det samme.

Konklusion

I opgaven søgte jeg om det var muligt, at forbedre et forløb således, at der blev skabt en tydeligere progression. Til det er svaret et utvetydigt ja. Ved at tilføje et underforløb, men analyse af computerspil har jeg givet eleverne en forbedret indsigt i emnet. Dette betyder dog ikke at forløbet er perfekt. Jeg har identificeret flere områder, som kunne forbedres, deriblandt en lidt mere striks styring af opgavens krav.

Med hensyn til om progression, dannelse og kompetenceudvikling har en væsentlig indvikling på et forløb, så er svaret lidt vanskeligere. Progression er vigtig at medtage i planlægning af et forløb, ligeledes er kompetenceudviklingen, men dannelse er svært at få med i et forløb som dette. Vælger jeg at fortolke og muligvis overfortolke, hvad eleverne har været igennem, så kan jeg kalde evnen til at analysere et nyt medie som computerspil som noget dannende, da det giver eleven evnen til at se kritisk på de omgivelser han/hun nu befinder sig i.

Bibliografi

- Beck, S., & Beck, H. R. (2012). *Gyldendals studiebog* (1. udgave, 6. oplag udg.). København: Gyldendal A/S.
- Christensen, B. L., Dalsgaard, B., Knudsen, H., & Munk, A. (Juli 2006). Progressionsforestillinger. *Gymnasiepædagogik*, s. 11-15.
- Damberg, E. (2006). Elevtilpasset undervisning. I E. Damberg, J. Dolin, & G. H. Ingerslev, *Gymnasiepædagogik* (s. 341-352). København: forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- Damberg, E. (1. 1 2013). *sud.dk*. Hentede 10. 5 2013 fra Syddansk universitet: https://e-learn.sdu.dk/modules/_555_1/Omteop%C3%A6dopgaven2013.pdf
- Damberg, E., Dolin, J., & Ingerslev, G. H. (2006). *Gymnasiepædagogik - En grundbog* (1. udgave 5. oplag udg.). København: forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2011). *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip*. København Ø: Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).
- Dolin, J. (2006). Fag, hovedområder og fagligt samspil. I E. Damberg, J. Dolin, & G. H. Ingerslev, *Gymnasiepædagogik* (s. 195-208). København: forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- Dolin, J. (2006). Læringsteorier. I E. Damberg, J. Dolin, & G. H. Ingerslev, *Gymnasiepædagogik* (s. 140-182). København: forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- Dolin, J. (2006). Progression. I E. Damberg, J. Dolin, & G. H. Ingerslev, *Gymnasiepædagogik* (s. 330-340). København: forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- Elf, N. F., & Paulsen, M. (2013). Brug af it i gymnasiet – muligheder og umuligheder. I ubekendt, *Gymnasiepædagogik – en grundbog (upubliceret 2013 udgave)* (s. 1-15). København: Hans Reitzels Forlag.
- Ingerslev, G. H. (2006). Elevers opfattelse af læring og undervisning. I E. Damberg, J. Dolin, & G. H. Ingerslev, *Gymnasiepædagogik* (s. 128-138). København: forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, H. S. (2012). Digital Dannelse - Et overblik. upubliceret: upubliceret.
- Klafki, W. (2001). Grundbestemmelser for et nyt almindannelseskoncept. I W. Klafki, *Dannelsesteori og didaktik - nye studier* (s. 65-91). Århus: Forlaget Klim.
- Rienecker, L., Harboe, T., & Jørgensen, P. S. (2005). Vejledningsforløbet - et overblik. I L. Rienecker, T. Harboe, & P. S. Jørgensen, *Vejledning* (s. 69-76). Forlaget Samfundslitteratur.
- Saugstad, T. (Marts 2009). Vejledning og intimitetssamfund. *Tidsskriftet KvaN*, s. 7-15.
- Syddansk Universitet. (2013). Opgave i teoretisk pædagogikum 2013 - Tema B: Faglig progression. Århus.
- Undervisningsministeriet. (Juni 2010). *Retsinformation.dk*. Hentede 4. Maj 2013 fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132640#B19>

Ågård, D. (11. November 2011). Drop ansvar for egen læring. *Weekendavisen*, s. 12.