



WEBQUEST OG MOTIVATION FOR HISTORIE

Frederik G Nielsen: 204970



Bachelor projekt

Vejleder: MMOG og JERP

Antal anslag: 64.961

29. MAJ 2017
VIA UC SILKEBORG

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Problemformulering	3
Formålet	3
Metode afsnit	4
Læsevejledning	4
Teoriafsnit	4
IT	4
Didaktik 2.0 – Den frie læringsresurse	4
WebQuest	5
Stilladsring	5
Cooperative learning	6
Learning by doing	6
Induktiv/deduktiv tilgang	6
Historie	6
Historiebevidsthed	6
Elevforståelse	7
Fortælling og simulering i undervisningen	7
Fortælling i undervisningen	8
Motivation	8
Mestringsforventning	8
ARCS motivationsmodel	9
Evaluering	9
Empiri	9
Analyse	10
WebQuest og IT – påvirkning på motivation	10
WebQuestens opbygning	10
WebQuest og IT – påvirkning på historiebevidsthed	11
CL struktur og åbne/induktive opgaver øger elevmotivationen	12
Analyse af undervisningen	13
Propaganda	13
Motivation	13
Historiebevidsthed	14
Breve fra fronten	15

Motivation	15
Historiebevidsthed	16
Dokumentarfilm	17
Motivation	17
Historiebevidsthed	17
Et spørgsmål om at sælge "varen"	18
Diskussion:.....	19
Konklusion	21
Litteraturliste.....	22

Indledning

Jeg har været interesseret i historie lige siden mit første møde med faget i folkeskolen. Det var dog ikke på grund af undervisningen, som oftest var en kedelig klasseundervisning, men dokumentar(film), spil m.m., som fangede min interesse. Derfor gør det mig også trist at læse diverse rapporter, der viser at eleverne i den danske folkeskole finder faget kedeligt og meget læsetungt. En af grundene er, at faget tydeligvis ikke har ændret sig siden, jeg selv gik i skole: "Der er nogen variation, men det er karakteristisk, at læreren gennemgår et stof ("tavleundervisning"), der læses i et læremiddel, og der besvares spørgsmål. (Poulsen, 2016, s. 9)" Eleverne savner variation i undervisningen, og i den sammenhæng vil jeg undersøge, om et IT-baseret undervisningskoncept som WebQuest kan skabe den variation, som eleverne savner. Undersøgelser foretaget af Rambøll viser, at det er motiverede for eleverne at arbejde med det *digitale*. Og derfor mener jeg også, at WebQuesten er oplagt, da alt er *digitaliseret*.

Problemformulering

Hvordan kan en WebQuest som undervisningskoncept medvirke til at styrke elevernes motivation med henblik på at udvikle elevernes historiebevidsthed?

Formålet

Hovedbegrundelsen for at arbejde med *historiebevidsthed* i WebQuesten ligger indlejret i fagets formålsparagraf: "Stk. 3. Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund. (EMU, 2016)" Som det fremgår af formålsparagraffen er *historiebevidsthed* et af grundelementerne i historiefaget. Derfor var det oplagt at designe min WebQuest med fokus på dette. Jeg valgte derfor at fokusere på disse færdigheds- og vidensmål:

Historisk bevidsthed:

Færdighedsmål: "Eleven kan redegøre for brugen af fortiden i argumentation og handling."

Vidensmål: "Eleven har viden om funktion af historie i fortid og nutid."

Konstruktion og historiske fortællinger:

Færdighedsmål: "Eleven kan redegøre for sammenhænge mellem fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger."

Vidensmål: "Eleven har viden om sammenhænge mellem fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger."

(EMU, 2016)

Disse færdigheds- og vidensmålene er valgt ud fra en begrundelse af, at jeg ville undersøge om IT, eller nærmere om en WebQuest kan være med til at forøge elevernes *historiebevidsthed*. Dette vil jeg forsøge at begrunde gennem, disse færdigheds- og vidensmål.

Metode afsnit

Læsevejledning

Jeg vil starte denne opgave med at definere først, hvad web 2.0 og didaktik 2.0 er ud fra René B. Christensen og Karsten Gynthers forskning, samt forklare hvad en WebQuest er. Til det har jeg brugt Bernie Dodge og Tom March, som opfandt denne IT pædagogiske undervisningsmodel. Derefter vil jeg definere hvordan jeg forstår motivation. Dette vil jeg gøre ud fra Einar M Skaalviks teori om *mestringsforventning*, og John Kellers ARCS motivationsmodel. Og sidst vil jeg forklare hvordan jeg forstår *historiebevidsthed*, og dette vil jeg gøre ud fra Erik Lund og Jens Pietras og Jens Aage Poulsen. Selve forløbet blev evalueret ud fra Hans Jørgen Kristensen begreb "den professionelle evaluering" hvor jeg både arbejdede med den, *formative* og *summative* evaluering. Derefter vil mit empiriske grundlag blive beskrevet. Selve analyse delen vil blive startet med først en grundlæggende undersøgelse af "WebQuest og ITs påvirkning af motivation" efterfulgt af en analyse af WebQuestens opbygning, samt den påvirkning af motivation. Derefter vil der grundlæggende blive analyseret på "WebQuest og IT påvirkning af *historiebevidsthed*" inden at jeg vil begynde at analysere på elementer af undervisningen. Jeg har valgt tre episoder ud, som jeg har valgt at analysere ud fra først, motivation og derefter *historiebevidsthed*, inden at jeg vil slutte af med en diskussion om brugen af WebQuests og IT i skolen. Dette ville blive diskuteret ud fra Jesper Balslev og Eva Fog.

Teoriafsnit

IT

Didaktik 2.0 – Den frie læringsressurse

¹Siden internettets indtog i undervisningen har vores undervisningskultur ændret sig. Den traditionelle lærermiddelskultur er under et kraftig pres af internettets nye informations- og vidensmedier. Dette er en konklusion som René B. Christensen og Karsten Gynther har lavet på deres undersøgelser: "Resultaterne af denne undersøgelse viser, at gratis og frit tilgængelige læringsressourcer i vidt omfang er slået igennem i lærernes forberedelseskultur og i elevernes selvvalgte læringsaktiviteter. (Christensen & Gynther, 2010, s. 11)"

René B. Christensen og Karsten Gynther definerer begrebet lærermiddelkultur i skolen således: "alle de måder, hvorpå læremidler indgår i struktur, processer og symboler, som lærere og elever deltager i og danner for at skabe mening og sammenhæng i en praksis, der har læring som mål. (Christensen & Gynther, 2010, s. 13)" En definition som jeg selv er meget enig i, og som jeg mener passer meget godt med den måde, en WebQuest er bygget op på, hvilket også er grunden til, at jeg vælger at bruge deres definition til analysen.

Perspektiver på web 2.0

²Der er ifølge Nina Bonderup Dohn og Lars Johnson to tilgange til web 2.0. Det ene er *web 2.0 som teknologi* som fokuserer på, hvilke nye muligheder internettet giver læreren og eleverne for at hente informationer og andet indhold. Den anden tilgang er *web 2.0 som praksis*, hvor fokuset ligger på kommunikation og læring. Web 2.0-medier er: "alle gratis internetbaserede og frit tilgængelige medier. (Christensen & Gynther, 2010, s. 9)" Den største forskel på de to tilgange er, at web 2.0 som *teknologi* hovedsagelig fokuserer på mulighederne internettet giver og web 2.0

¹ (Christensen & Gynther, 2010, s. 9-20)

² (ibid., s.38-40)

som *praksis* fokuserer på, hvordan internettet bruges til at skabe læring og kommunikation. Forskellen på didaktik 2.0 og web 2.0 er at web 2.0 er læringsressourcerne. Det er altså alle medierne, teknologien, platforme og programmer som bruges i undervisningen, hvorimod at didaktik 2.0 handler om lærerens didaktiske overvejelser ved brugen af internettet og web 2.0 medier generelt. I gennem opgaven har jeg fokus på web 2.0 som *praksis* (ses gennem WebQuesten), hvorimod at jeg vil benytte mig af web 2.0 som *teknologi* i diskussionen, hvor jeg vil diskutere internettets muligheder for at forbedre undervisningen.

Jeg har valgt at bruge Christensen og Gynthers begreb didaktik 2.0 for at skabe et grundlag for WebQuesten. Jeg mener, at man meget fint kan supplere deres begreb didaktik 2.0 med didaktikken bag WebQuest.

WebQuest

³I februar 1995 skabte Bernie Dodge og Tom March begrebet *WebQuest*. WebQuest er en internet baseret undervisningsplatform, hvor alle elevernes materialer er lagt op på: "Hele konceptet går ud på at fokusere læring gennem en velplanlagt og struktureret platform. (Nielsen, 2017, s. 3)" Den skal give eleverne overblik, nem adgang til materialet samt sikre en differentieret undervisning. I en WebQuest skal eleverne ikke bruge tiden med at søge efter informationer på internettet, men bruge tiden på at arbejde med dem. Derfor er det lærerens vigtigste opgave at finde gode, relevante, interessante og autentiske materialer til eleverne. Det er derfor en god idé at bruge åbne spørgsmål, så eleverne har mulighed for at diskutere emnet med hinanden, og derved måske skabe en ny forståelse. WebQuestens arbejdsform er i grupper, hvor der indimellem er mulighed for at arbejde individuelt med mulighed for at skabe *ekspertviden*, som deles med de andre i gruppen. Hele pointen er, at man arbejder sammen som et hold og ikke er i stand til at løse den samlede opgave alene.

⁴Hvis man følger disse fem regler af Bernie Dodge, sikrer man sig en god WebQuest: "Find great sites, **O**rchestrate your learners and resources, **C**hallenge your learners to think, **U**se the medium, **S**caffold high expectations. (Dodge, 2001, s. 7)"

Jeg har valgt at benytte mig af Dodge og March definition af undervisningsmetoden WebQuest, fordi de skabte den. Så selvom at deres teorier er godt 15 år gamle, finder jeg dem stadig relevante. Jeg har desuden valgt at supplere deres teori med tyrkisk forskning fra 2015. Den nyere forskning er ligeledes bygget på Dodge og March teori.

Stilladsering

⁵Begrebet *stilladsering* blev i 1976 introduceret af Bruner. Begrebet bygger på Lev Vygotskys *zone for nærmeste udvikling*, som i korte træk går ud på at give eleven tilstrækkelig støtte til at give eleven kompetencer til selv at udføre lignede opgaver i fremtiden. Det karakteristiske ved stilladsbegrebet er ifølge Wood at den: "potentielt gør mere for den lærende end blot at give en behjælpelig løsning af en given opgave. Den fører til udvikling af kompetencer hos den lærende i et tempo, som langt overgår det, som kan opnås uden hjælp. (Hansen & Nielsen, 1999, s. 22)" Dermed passer metaforen godt på begrebet. Man bygger et stillads, som eleverne kan støtte sig opad, som de stille og roligt kan tage ned i det tempo, de kan overskue.

³ (March, 2003)

⁴ (Dodge, 2001, s. 6-9,58)

⁵ (Hansen & Nielsen, 1999, s. 21-24)

Cooperative learning

⁶Hele forløbet er opbygget efter CL principperne, som går godt i tråd med Vygotskys *zone for nærmeste udvikling*: "Læringssynet i CL er socialkonstruktivistisk og baserer sig bl.a. på den sovjetiske psykolog Lev Vygotskys ideer om, at læring er en social proces, der findes i interaktion med andre. (Stenlev, 2010, s. 12)" Læring er socialt, det er noget, vi gør sammen. Jeg har valgt at bygge min WebQuest på principper fra CL, da CL foregår i ⁷teams, som er en samarbejdsenhed, der er formet efter sociale principper for at fremme arbejdsgangen. Jeg har derfor i samarbejde med min praktiklærer forsøgt at danne teams efter CL principperne med en stærk, en svag og to middel elever. Teamene er gode, da de kan blandes indbyrdes. Grupperne skal være *heterogene*, for at de stærke elever kan hjælpe de andre hen til deres *zone for nærmeste udvikling*.

Learning by doing

⁸Jeg har valgt at benytte John Deweys begreb *learning by doing*, da jeg mener, det passer meget fint på den måde en WebQuest fungerer. For at en WebQuest skal fungere optimalt, er eleverne nødt til at arbejde med stoffet og ikke blot lære stoffet. En WebQuest er en opgavebaseret læring og må derfor *søge* at skabe en forbindelse mellem *teori* og *praksis*, hvilket den filosofiske retning *pragmatisme*, *søger* at skabe. Jeg synes, at dette citat meget fint fortæller, hvorfor/hvordan erfaringspædagogikken passer ind i undervisningskonceptet WebQuest: "det er først når en bog, et kursus eller et fag stimulerer til aktiv søgen at man kan tale om egentlig viden. (Egidius, 2003, s. 54)"

Induktiv/deduktiv tilgang

⁹Eftersom en "rigtig" WebQuest bygges op omkring åbne spørgsmål, for at sikre at eleverne bliver udfordret til at tænke og arbejde med det lærte, er det oplagt at tale om begreberne *induktiv/deduktivt princip*. En "rigtig" WebQuest skaber rammerne for undervisning, mens opgaverne er udviklet gennem det *induktive* princip, hvor eleverne opfordres til at arbejde ud fra deres egne interesser i feltet. Opgaverne skal derfor åbne muligheden for, at den enkelte elev kan udforske sin interesse indenfor et givent emne. Det skal altså være elevernes egen motivation/interesse, der skal skabe engagementet i opgaven. Det *induktive* princip er gennemgående gennem det meste af WebQuesten, dog har nogle af opgaverne båret præg af det *deduktive* princip, hvor fokuset har været en systematisk at opbygget vidensbank, som senere hen kunne bruges i de *induktive* opgaver.

Historie

Historiebevidsthed

¹⁰Siden folkeskoleloven af 1993 blev implementeret, har *historiebevidsthed* haft stor indvirkning på nutidens historieundervisning: "Formålet med undervisningen i historie er at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet og øge deres lyst og motivation for aktiv deltagelse i et demokratisk samfund. (Pietras & Poulsen, 2011, s. 62)" *Historiebevidsthed* er; *fortidsfortolkningen*, *nutidsforståelse* og *fremtidsforventninger*, de tre ting indgår i et samspil: "Ens forventninger til

⁶ (Kagan & Stenlev, Hvad er Cooperative Learning?, 2010, s. 12-13)

⁷ (Kagan & Stenlev, De pædagogiske grundprincipper i Cooperative Learning-strukturerne, 2010, s. 23-25)

⁸ (Egidius, 2003, s. 52-57)

⁹ (Winther-Jensen, 2013)

¹⁰ (Pietras & Poulsen, Historiebevidsthed i centrum, 2011, s. 62-65)

fremtiden er påvirket af ens forståelse af nutiden og tolkninger af fortiden. (Pietras & Poulsen, 2011, s. 64)”

Den danske historiedidaktiker B.E. Jensen definerer *historiebevidsthed* således:

”Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. (Lund, 2016, s. 23)” Alle mennesker er ifølge Erik Lund¹¹ historiebevidste, vi benytter os af den i hverdagen uden at tænke over det: ”Hvis elever forstår at endring og årsak i historie er prosesser over tid, kan de også forstå hvordan fortid, nåtid og fremtid står i forhold til hverandre. Fremtiden er ikke bestemt, men fremtidige muligheder er ikke uendelige. De er avgrænset. Hva vi kan få til å skje er begrenset av det som allerede har hendt, og det som hender nå. Men fortiden tilbyr oss ikke en modell for hva som er mulig eller ønskelig i fremtiden. (Shemilt 1986, oversat af Lund). (Lund, 2016, s. 38-39)” Lund taler om at man skal arbejde med elevernes ¹²*hverdagsforestillinger*, for at kunne øge deres *historiebevidsthed*. *Hverdagsforestillinger*, bruges til at forklare misforståelse af centrale begreber. Og for at kunne det, må vi se på elevernes forståelse af historie.

Jeg har valgt at bruge både Lund og Pietras og Poulsens definition af *historiebevidsthed*, fordi de supplere hinanden godt. *Historiebevidsthed*, er grundstenen i hele faget, så derfor var det oplagt at benytte det til at analysere om en WebQuest kunne forøge dette.

Elevforståelse

¹³Ifølge Shemilt findes der fire niveauer for elevforståelse:

På niveau 1 er historie kundskab givet, så lærebogen og kilderne i bøgerne flyder sammen for eleven. Der skelnes: ”ikke mellom hva vi vet, og hvordan vi kan vite. (Lund, 2016, s. 34)”

På niveau 2: ”er historisk kunnskap noe som kan oppdages. (Lund, 2016, s. 34)”

På niveau 3 må eleverne arbejde sig frem til kundskab, og de lærer at der findes vidner, som kan fortælle/bevidne om fortiden. Eleverne udvikler kildekritiske kompetencer og begynder at stille spørgsmål omkring troværdighed.

På niveau 4: ”begynner eleven å innse at historiske fremstillinger er en rekonstruksjon som kan gjøre synlig sammenhenger og motiver som de som levde den gang ikke ville ha oppfattet, kanskje heller ikke ha forstått. (Lund, 2016, s. 34)”

Jeg har valgt at bruge Shemilts fire niveauer for elevforståelse, da jeg syntes den er meget god til at beskrive hvilke stadier af *historiebevidsthed* eleverne befinder sig i. Jeg har tænkt mig at benytte den som en del af analysen til at se hvilke stadie eleverne befinder sig på.

Fortælling og simulering i undervisningen

¹⁴Fortælling er en af de ældste undervisningsformer i verden, som bl.a. fører tilbage til antikkens undervisning. Ligeledes var det Jesus’ foretrukne undervisningsmetode at fortælle gennem lignelser. Fortælling bruges i film, dokumentarer, romaner, og fortælles af lærer såvel som forældre og slægtninge.

¹¹ (Lund, Historisk kunnskap - et begrep i endring, 2016, s. 23-29)

¹² (Lund, Nøkkeltbegreper og historiebevisshet, 2016, s. 33-34)

¹³ (ibid., s. 34.)

¹⁴ (Pietras & Poulsen, Fortælling i historieundervisningen, 2011, s. 125)

Fortælling har en helt unik evne til at fastholde og motivere børn og unge: "Ifølge Ricoeur er årsagen til vores interesse i fortællingen ønsket om at få begreb om tiden, dvs. at skabe sammenhænge mellem fortid, nutid og fremtid. Nutiden - den tid vi lever i - bliver uforståelig og meningsløs, hvis vi ikke forsøger at sætte den i tidsmæssig sammenhæng. (Pietras & Poulsen, 2011, s. 125)"

Fortælling i undervisningen

For at en historisk fortælling kan bruges i undervisningen, skal den være funderet i troværdige/relevante kilder. Reinhart Koselleck beskriver således sammenhængen mellem kilder og historisk fortælling sådan: "Strengt taget kan kilder ikke bestemme, hvad vi fortæller. Men de forhindrer os i at fremsætte udsagn, der ikke kan begrundes i kilderne. Kilderne har vetoret. (Pietras & Poulsen, 2011, s. 126)"

Den store fordel ved at bruge fortællinger i undervisningen er at eleverne ofte finder dem interessante. Og at: "*Simuleringer som læreren kan skreddersy til sine faglige mål, kan gi eleverne dyp innsikt i de valg som menneskene gjorde i fortiden* (Lund, 2016, s. 125)" som dermed er en medvirkende faktor til at forbedre elevernes historiebevidsthed, hvilket er en af grundene til, at jeg benyttede mig af fortællinger i min WebQuest.

Jeg valgte at bruge *fortælling* i mit undervisningsforløb, da denne undervisningsmetode giver eleverne mulighed for at arbejde historiebevidste, i deres historier. Jeg bruger Lund, Pietras og Poulsens definition af *fortælling* i undervisningen, fordi den passer godt ind i hvordan jeg har forsøgt at gøre "historien" i Questen spændende og interessant for eleverne. Hele formålet med *fortællings* opgaven er at gøre historien så spændende at eleverne glemmer at de har undervisning.

Motivation

Mestringsforventning

¹⁵Motivation er en forudsætning for at kunne lære, den har betydning for hvilke valg vi tager, hvor stor en indsats vi yder, og hvor udholdende vi er, når vi bliver presset. Motivation kan ikke observeres direkte, det er elevernes adfærd, som kan observeres, men det forklarer ikke, hvad der motiverer dem. Ifølge Einar Skaalvik viser forskningen: "at der er en stærk sammenhæng mellem elevernes forventninger om at mestre opgaverne i skolen (mestringsforventning) og deres motivation for skolearbejdet. (Skaalvik, 2007, s. 45)" Bandura ser begrebet *mestringsforventning* ud fra et socialt kognitivt synspunkt, hvor mennesket er selvregulerende og selvreflekterende. Vi agerer ud fra intentioner, sætter mål, vurderer, handler, reflekterer m.m. Ser man det ud fra et sådant synspunkt er det klart, at elevernes *mestringsforventning* har afgørende betydning for hvilke mål og strategier de bruger, og hvordan de håndterer modgang. Ifølge Bandura har vi "en tendens til at undgå situationer og aktiviteter, som vi ikke tror, vi kan indfri. (Skaalvik, 2007, s. 46)" Måden hvorpå vi kan ændre elevernes *mestringsforventninger* er ved at differentiere elevopgaverne ved at ændre på forventningerne, give ekstra hjælpemidler eller arbejdsforhold. Det er specielt denne *mestringsforventnings* del, som jeg mener passer godt på WebQuesten. Det er overblikket og dens muligheder for at give/finde nye hjælpemidler, som jeg mener er dens store styrke i forhold til motivation.

¹⁵ (Skaalvik, 2007, s. 44-47)

ARCS motivationsmodel

¹⁶Siden 1980'erne er John Keller's *ARCS model of Motivational Design*, blevet brugt til at forøge elevernes villighed til at arbejde effektivt og engageret i undervisningen. Eftersom modellen er på engelsk, har Jeg valgt at beskrive modellen på engelsk, da den forkortede model ikke giver mening på dansk. *A*'et står for *Attention*, vækker opgaven/aktiviteten en opmærksomhed hos eleven? *R*'et står for *Relevance*, er opgaven/aktiviteten relevant i forhold til deres interesser og behov? *C*'et står for *Confidence*, giver opgaven/aktiviteten eleverne forudsætninger/sikkerhed for at opnå succes? Og sidst står *S*'et for *Satisfaction*, vil gennemførelsen af opgaven give eleverne stolthed over deres opnåede succes?

Jeg har valgt at tage denne model med, da den passer rigtig godt på den måde, man bør designe sin WebQuest. Dertil går den fint i tråd med Skaalvik's teori om motivation specielt i området om *mestringsforventning*.

Evaluering

¹⁷Jeg har valgt at arbejde med Hans Jørgen Kristensens definition af evaluering. Jeg har fokuseret på hans begreb *professionel evaluering*, men jeg har valgt at benytte mig af flere forskellige evalueringstyper. Hele forløbet ligger op til, at man har løbende evalueringer (formativ). Det er tænkt, at man evaluerer på dagens udbytte sidst i lektionen, men jeg har også brugt en *summativ evaluering*, til at vurdere eleverne kundskabs- og færdighedsniveau. Det gjorde jeg igennem dokumentarfilmen, som skulle vise en udvikling hos elevernes *historiebevidsthed*. Det vigtigste ved evaluering er at udvælge, hvad der skal evalueres. Det har jeg valgt i overensstemmelse med historiefagets forenkede fællesmål.

Empiri

Hovedparten af min empiri stammer fra mit fjerdeårs praktik på Silkeborg Efterskole i vinters, dog har jeg efterfølgende lavet en ny undersøgelse til at supplere det gamle med. Jeg har valgt at benytte mig af både *kvantitative* (spørgeskemaundersøgelser) og *kvalitative* (interviews) metoder til min analyse. Den nye undersøgelse er et spørgeskema, som søger at besvare elevernes grundlæggende tanker om "ordet" historie og "faget" historie samt at besvare nogle stereotype udsagn om historiefaget. Undersøgelsen er blevet gennemført på 4 skoler og mere end 100 elever har besvaret undersøgelsen, der er lavet med elever fra Silkeborg og Ringkøbing-Skjern kommune. Deltagerne er fra udskolingen og hovedsageligt 7 og 8 klasse i den danske folkeskole. Den indsamlede empiri fra praktikken er således et spørgeskema fra min 9 klasse, der søgte at bevare spørgsmål omkring WebQuestens virkning på læring og motivation, samme spørgeskema er blevet besvaret af eleverne på Ulfborg Skole, som har kørt mit forløb sideløbende med min praktik. Jeg har også foretaget flere elevinterview som søgte samme svar. Interviewene er semistruktureret, da jeg finder den mest anvendelig. Sidst har jeg samlet en masse elevprodukter i form af skriftlige afleveringer breve, plakater, og dokumentarfilm. Jeg har også skrevet logbog over dagens forløb. Beretninger fra disse er skrevet ned efter endt undervisning, så de var friske i hukommelsen. Jeg skrev bevidst ikke noget i min undervisning, da jeg havde fuldt fokus på at få undervisningen til at køre.

¹⁶ (March, 2003)

¹⁷ (Kristensen, 2012, s. 154-158/161)

Analyse

WebQuest og IT – påvirkning på motivation

”En del elever mener, at undervisningen er kedelig. De efterlyser større variation i undervisningen som løsning på problemet. (Poulsen, 2016, s. 10)” Med dette citat vil jeg gerne starte min analyse. Først vil jeg analysere på, hvordan motivation har spillet ind i min WebQuest. Det vil jeg gøre ved at analysere flere forskellige episoder i undervisningen.

Eleverne mener, at undervisningen er kedelig, men hvordan kan vi ændre det? Som citatet også siger, så efterlyser eleverne noget variation i undervisningen. Dette er også hvad mine erfaringer fra praktikken og mine undersøgelser fortæller mig. Således mener de 100 elever, der har besvaret undersøgelsen¹⁸, at det vigtigste forhold for at gøre historiefaget mere interessant er; ” Mere variation i undervisningen. (bilag 1. sp. 10)” Der findes forskellige metoder til at skabe variation i undervisningen, eks. viser undersøgelser foretaget af Rambøll, at brugen af IT bidrager til motivation specielt igennem ””*Det digitale*”: Elementer, som muliggør funktioner, farver, lyd, billeder, film mv. (Rambøll, 2014, s. 8)” Således viser min undersøgelse om WebQuesten, at 85% af eleverne mener, at: ”det er motiverende at arbejde på computeren (bilag 2. sp.5)” Det er dog vigtigt, når vi taler om WebQuest, at brugen af IT skal være meningsfyldt. Ifølge March skal IT ikke bruges bare for at bruge det, men fordi det er meningsfyldt. Således kan man sige, at hvis udbyttet ville være det samme uden brugen af IT, så bør vi spare den væk. Dette vil også kunne være en hjælp til de lærere som har svært ved brugen af web 2.0 midler. Som Gynther konkluderer i sin undersøgelse, har flere lærere store problemer med brugen af meningsfyldt IT. Det bliver ofte blot en erstatning, og de udnytter dermed ikke det store potentiale som IT har. Jeg har med min WebQuest forsøgt at udnytte de mange muligheder, som IT kan byde på. Da jeg selv er ny i feltet, må jeg erkende, at jeg til tider ikke fuldt ud har formået at gøre brugen af IT meningsfyldt. Hvordan har jeg så forsøgt at gøre brugen af IT meningsfyldt? Det har jeg bl.a. gjort igennem min WebQuest, hvor jeg har forsøgt at gøre brugen af IT essentielt for at udføre opgaven. Jeg har f.eks. fundet autentiske kilder, som dagbøger, breve, avisartikler, videoklip og foto/plakater, som ellers ikke ville være tilgængelige uden internettet. Eleverne har således ikke været i stand til at besvare opgaven uden at bruge IT, ligeledes har jeg brugt diverse web 2.0 redskaber i undervisningen. Vi har bl.a. arbejdet med tidslinjer i Tiki-toki, som er en del af skoletube, arbejdet med at uploade videoer til YouTube, samt samarbejdsværktøjer som Google docs.

WebQuestens opbygning.

Som beskrevet i teori afsnittet er en WebQuest en undervisningsplatform, hvor alt materiale, spørgsmål osv. er tilgængeligt, hvilket skal give eleverne et overblik over hele forløbet. Således giver 85% af eleverne mig ret i at: ”det er dejligt at have alle opgaver samlet på webquesten (overskueligt). (bilag 2 sp. 5)” Den giver eleverne et overblik ved at man fra starten får af vide, hvad formålet med WebQuesten er. I dette tilfælde bliver eleverne opmærksomme på, at de skal følge en person igennem en række begivenheder, som så skal ende op med en dokumentarfilm om 1. verdenskrig. Som nævnt i Rambøll rapporten, så er det specielt det ”digitale” element som motiverer eleverne. Derfor har WebQuesten teoretisk en fordel da alt er digitaliseret. Men der hvor jeg ser dens største potentiale er, at den er bygget op som en opdagelse/søgen (Quest). Målet er at ”historien” skal være så spændende at eleverne helt ”glemmer”, at de arbejder, fordi de er så spændte på at finde ud af, hvordan det ender. I en undersøgelse fra Tyrkiet viser

¹⁸ Spørgeskemaundersøgelse lavet i Silkeborg og Ringkøbing-Skjern kommune.

resultatet, at: "WebQuests had positive effects on the motivation of the primary school students to learn. (Halat, 2013, s. 71)" Og en af grundene var: "I completed the lesson because of the story used in the WebQuest. I gave my full attention to the lesson because I wondered what was going to happen at the end of the story. (Halat, 2013, s. 72)" Måden hvorpå jeg forsøgte at skabe nysgerrighed og interesse for historien var ved at lade eleverne følge forskellige personer, så hver gruppe havde deres egen helt unikke historie (søværnet, flyvevåbnet, infanteri og tankkorpset). Dette er med til at øge interessen for faget og kan medvirke til en øget historisk diskussion mellem eleverne. Det oplevede jeg flere gange i klassen, hvor eleverne på tværs af grupperne forhørte hinanden om deres historier. Før vi kommer langt nok til at kunne konkludere på, om det er motiverende for eleverne at arbejde med en WebQuest, vil jeg starte med at analysere på opbygningen og derefter på nogle enkelte undervisningssituationer.

WebQuesten er i sin helhed bygget op ud fra *stilladserings* princippet, hvor den som udgangspunkt forsøger at hjælpe eleverne til selvstændigt eller i grupper at kunne besvare spørgsmålene. Det har jeg f.eks. gjort ved at differentiere teksterne, indsætte diverse video/lydklip og lave hjælpe videoer. Således siger en elev: "jeg synes det var fint, at der var alle de her hjælpemidler, som man kunne benytte sig af hvis man ikke vidste præcist, hvordan man skulle gøre det, så var der hele tiden en video du kunne se. Så du ved at se den video igennem og følge den rimelig punktlig, så kunne du faktisk lave opgaven uden problemer. (bilag 3 elev 3)" Strukturen i WebQuesten er lavet ud fra CL principperne, hvor læringen ses som socialt anlagt. Jeg kan da også se i min undersøgelse om WebQuesten, at CL arbejdet var en god idé, således mener godt 90% af eleverne, at: "det er motiverende at arbejde i grupper" og godt 55% at de: "får størst udbytte af gruppearbejde." Som en del af CL strukturen er den bygget op med synlige mål, som er med til at forbedre arbejdet indenfor elevernes *zone for nærmeste udvikling*.

Dertil arbejdes der med Deweys *erkendelses* princip, bedst set igennem de *induktive* opgaver, hvis åbenhed søger at skabe de optimale rammer for elevernes selvstændige erkendelser: "det er først når en bog, et kursus eller et fag stimulerer til aktiv søgen at man kan tale om egentlig viden. (Egidius, 2003, s. 54)" Vi skal altså søge at skabe en interesse hos eleverne som stimulerer dem til aktivt at deltage i deres egen læringsproces. Det gør vi ved at lade dem arbejde indenfor deres *zone for nærmeste udvikling*. Til mit spørgsmål om, hvad der var det bedste ved forløbet, svarede eleven: "det har været den frihed omkring opgaverne, at man har kunne specificere sig indenfor områderne. Muligheden for fordybelse. (Bilag 3 elev nr. 3)" Netop muligheden for at påvirke sin "egen" historie er efter min mening WebQuestens stærkeste våben, hvilket citatet tilkendegiver.

WebQuest og IT – påvirkning på *historiebevidsthed*.

Inden jeg vil begynde at analysere på specifikke undervisningslektioner, må vi lige se på, hvad eleverne forbinder med faget historie: "Generelt giver eleverne udtryk for, at historie handler om fortid. De er bevidste om, at det ikke er alt vedrørende fortid, der indgår i undervisningen og faget – kun de store og afgørende begivenheder. (Poulsen, 2016, s. 9)" Mine egne undersøgelser viser lignende tendenser, således mener ca. 60% af de 100 elever, der har besvaret undersøgelsen, at historie handler om; "Noget fortidsorienteret (bilag 1 sp. 5)" og kun ca. 10% og 5% mener, at det handler om nutiden og fremtiden. Dog skal det med, at ca. 30% af eleverne mener, at der er: "en sammenkobling mellem fortid, nutid og fremtiden (bilag 1 sp. 5)" Noget kunne tyde på at eleverne hovedsageligt befinder sig på niveau et og to af Shemilts elevforståelser. Det skal der ændres på, hvis vi skal have gjort eleverne mere *historiebevidste*. For at få eleverne op på fjerde niveau skal de lære at forstå, at der er sammenhæng mellem fortid, nutid og fremtid, og at historisk viden er

rekonstruktioner af fortiden, som nogen har nedskrevet med et vis formål. Dertil må eleverne også forstå at historie skal ses/forstås igennem *fortidsfortolkningen*, *nutidsforståelse* og *fremtidsforventninger*: "historiske fremstillinger er en rekonstruksjon som kan gjøre synlig sammenhenger og motiver som de som levde den gang ikke ville ha oppfattet, kanskje heller ikke ha forstått. (Lund, 2016, s. 34)" Det kan derfor være at man tidligere skal sætte ind i forsøget på det. Således at der er et større fokus på sammenhængeforståelsen, så eleverne bliver i stand til at se forbindelserne fra fortiden til i dag.

Hvilke fordele har en WebQuest for at øge elevernes *historiebevidsthed*? Det første er helt klart, at den er IT baseret. Som undersøgelserne beskrevet i afsnittet "WebQuest og IT – påvirkning på motivation" viser, så er IT en kæmpe vinder blandt eleverne, og som Skaalvik fortæller, så har motivation stor påvirkning på læring. Så derfor er det også nødvendigt, at eleverne er motiveret for undervisningen, før vi kan forøge deres *historiebevidsthed*. Fordelen ved IT er, at den sætter os i stand til at skaffe nye og interessante kilder, som er med til at gøre historien mere "levende" eller "nærliggende" for eleverne, hvilket er en stor forudsætning for at arbejde *historiebevidst*. Sidst er hele WebQuestens opbygning (som en opdagelse/søgen) med til at, lade eleven skabe sin "egen" historie på baggrund af forskellige kildetyper og vidensgrundlag. Dermed får eleverne mulighed for at fortolke fortiden i et nutidsperspektiv. Men før vi kan få fuldt udbytte af at arbejde *digitaliseret*, er det vigtigt at vi bruger vores didaktiske evner, og skaber denne *didaktik 2.0*. Eleverne arbejder ikke nødvendigvis mere *historiebevidst*, ved at arbejde på computeren. Det er lærerens ansvar at designe opgaver som skaber/øger elevernes *historiebevidsthed*, det er derfor vigtigt at læreren skelner mellem *didaktik 2.0* og *web 2.0*.

CL struktur og åbne/induktive opgaver øger elevmotivationen

Hvis vi starter med at kigge på opgaven "Nye våben (Nielsen, 2017)", kan vi se en meget åben opgave, der er bygget op efter det *induktive* princip og CL struktur. Opgaven er opbygget efter CL struktur og kan ikke løses individuelt. Eleverne må i teams beslutte sig for, hvem der tager hvad og hvordan. Det fungerer godt, da det giver eleverne mulighed for at være "eksperter", som er med til at øge elevernes *mestringsforventninger*. I mit interview bliver eleverne spurgt, om det er motiverende at være "eksperter", hvor til eleven svarede: "ja det vil jeg sige, at gå ind og være "ekspert" på det, og skulle kunne forklare sine klassekammerater, hvad det her går ud på. Det vil jeg sige er motiverende, fordi så står du bag det, og kan videre give informationer. (bilag 3 elev nr.3)" Samtidig er det *induktive* princip med til at åbne opgaven for eleverne, så de selv kan arbejde med emnet som de vil, hvilket giver eleverne muligheden for at fordybe sig indenfor sine interesser. Det mener Dewey er meget godt for læringen: "jeg synes det har været sjovt at arbejde med WQ. Meget selvstændigt arbejde, der har givet mange åbne opgaver, hvor man har kunne fordybe sig i det man synes er sjovt. (bilag 3 elev 3)" Mine undersøgelser om WebQuesten bevidner også, at eleverne har fundet opgaverne åbne og med mulighed for fordybelse, således svarer ca. 90% at: "opgaverne var åbne (bilag 2 sp. 6)" og ca. 75% at: "opgaverne gav lyst til fordybning. (bilag 3 sp. 3)"

I opgaven "Nye våben" har eleverne f.eks. fået et slag, hvor de selv skal udvælge de ting, der er mest relevant. Eleverne har altså fri råderum til at udvælge efter deres egne interesser, hvilket en elev også mener var det bedste ved forløbet: "det har været den frihed omkring opgaverne, at man har kunne specificere sig indenfor områderne. Muligheden for fordybelse. (bilag 3 elev 3)" Opgaven er differentieret ved de mange forskellige materialetyper og sværhedsgrader, som igen er med til at øge elevernes *mestringsforventninger*.

Jeg spurgte i mit interview ind til fremgangsmåden og opgavetyperne i min WebQuest, og om det var en bedre måde at undervise på end klasseundervisning, hvortil en elev svarede: "ja, det syntes jeg bestemt at det er, fordi jeg syntes at vi lærer mere af det med den måde du har lavet den på. Vi har lavet gruppearbejde og har om et specifikt emne hver. Så får man lært mere hurtigere. (bilag 3 elev 1)" Eleverne syntes altså, det er godt at arbejde med disse CL strukturer og åbne opgaver, men lærer de også nok ved det? Vi ved jo, at alt for elevstyret undervisning kan gå ud over kvaliteten. Til det spørgsmål må jeg bare sige, at jeg har oplevet begge. Til det negative vil jeg fremhæve opgaven "Nye våben" (beskrevet ovenover). Opgaven var tydeligvis for åben og ustruktureret. Eleverne kunne ikke håndtere de frie tøjler så godt som håbet. Og selvom eleverne selv mener, at de: "kender meget til de "nye" våben" (75%) er jeg ikke helt enig. Jeg mener, at deres fremlæggelser manglede kvalitet og struktur. Netop den manglede struktur, tror jeg, er med til at forværre nogle elevers *mestringsforventning*, som derfor gjorde, at de ikke ydede en maksimal indsats i denne opgave. Som interviewet også fortæller, så var det ikke mangel på motivation, der var problemet i denne opgave, nærmere den manglende struktur. Jeg har fundet ud af, at det er vigtigt at finde en balancegang mellem elevstyret og lærerstyret undervisning.

Analyse af undervisningen

Propaganda

Motivation

Jeg forsøgte at skabe denne balancegang ved at bruge Kellers ARCS model. Som nævnt i teoriafsnittet har jeg forsøgt så vidt muligt at bruge denne motivationsmodel i alle opgaver. Jeg vil her analysere, hvordan ARCS modellen og induktiv tilgang til undervisning har øget motivationen i opgaven "Propaganda (Nielsen, 2017)".

Når eleverne klikker sig ind på opgavesiden vil det første, der møder dem være overskriften efterfulgt af en kort baggrundsvideo om emnet samt billeder. Det er en meget kort tekst som omfatter det emne, der skal arbejdes med i dag. Jeg har valgt at gøre det, for at fange elevernes **opmærksomhed**. Den korte tekst og billederne skulle gerne vække elevernes nysgerrighed. Dermed har vi opnået Aet i modellen, derefter kan vi begynde at kigge på, om opgaven er relevant for dem. Det viser jeg ved, at jeg på forsiden har skrevet læringsmål, så eleverne hele tiden er bevidste om hvad der forventes af dem. Et af målene for denne time var bl.a.: "jeg kan analysere og vurdere propaganda plakater fra 1. verdenskrig. (Nielsen, 2017)" Dette læringsmål er også med til at fortælle, hvorfor emnet propaganda er **relevant** for eleverne, fordi det stadig findes i dag. Godt nok ofte i andre skikkelser end plakaten, men den ses ofte i forbindelse med valgkampagner og er derfor stadig aktuel for eleverne. I opgaven bliver eleverne fortrolige med analysemodeller som bruges til at forstå plakaterne samt en tekst, som forklarer hvad og hvordan propaganda blev brugt under krigen. Modellen og teksten skal give eleverne de **forudsætninger** der skal sikre, at de kan klare opgaven: "jeg synes det var fint, at der var alle de her hjælpemidler, som man kunne benytte sig af hvis man ikke vidste præcist, hvordan man skulle gøre det, så var der hele tiden en video du kunne se. (bilag 3 elev 3)" Sidst skal de arbejde kreativt på en *induktiv* måde, hvor eleverne skal lave deres egne aktuelle propaganda plakater. Den kreative proces er med til at give eleverne en vis **stolthed** over det, de har opnået. Det er en god idé at lade eleverne lave et "fysisk" produkt. Her mener jeg ikke, at de decideret skal designe noget fysisk, men at produktet er andet end opgavebesvarelser. Selvom eleverne var lidt skeptiske i starten, så syntes de, det var sjovt og motiverende at arbejde kreativt, således mener 60% af eleverne at: "det er motiverende at arbejde kreativt med propaganda plakater. (bilag 2 sp. 8)" Det var: " Specielt under brainstorm

hvor eleverne kom med ideer havde de det sjovt og grinede. (bilag 5) Det at opgaven var helt åben gav eleverne mulighed for at være kreative og arbejde med deres interesser, hvilket resulterede i mange forskellige produkter.

Historiebevidsthed

Jeg vil nu forsøge at analysere på, om eleverne har arbejdet *historiebevidst* i denne opgave. I den første del af opgaven skal eleverne analysere propagandaplakater fra deres eget område (søværnet, flyvevåbnet, infanteri og tankkorpset). I forhold til *historiebevidsthed* skulle eleverne tage stilling til plakaternes formål, samt om den havde virket på dem. Plakaten skulle fremlægges på klassen, hvor klassen i fællesskab diskuterede plakaterne og mest interessant snakkede om plakaternes påvirkning på eleverne. Således kunne nogle af eleverne godt forestille sig, at plakaterne kunne have virket på dem, de var dog ikke overbeviste om, at lignende plakater ville fungere i dag: "Flere elever gav udtryk for at plakaterne godt ville have fungeret på dem, men ikke i dag. (bilag 5)" Det mener de, fordi vi i dag er blevet langt mere digitale, og at menneskene i dag er langt mere opdateret end tidligere. Man kan her se, at nogle elever er *historiebevidste* i deres argumentation, hvor de bl.a. brugte deres *nutidsforståelse* som argumentation for, hvorfor de ikke tror, at en lignende propagandaplakat ville fungere i dag. De viser samtidig også prøvelser på deres *fortidsforståelse*, hvor de bruger deres forståelse af fortiden som argumentation for, hvorfor de tror, at en propagandaplakat ville have fungeret på dem i fortiden, og hvorfor det virkede på mændene dengang.

I næste del af opgaven arbejder eleverne ud fra en af Lunds TT-strategier "En må ut. (Lund, 2016, s. 86)" som er en lille leg, hvor eleverne skal finde fire plakater, der som udgangspunkt har samme ting tilfælles. Eks. tre hverveplakater og en skræmmekampagne fra 1. verdenskrig. Formålet med denne opgave er; 1. eleverne skal vise, at de selv kan finde relevante plakater. 2. Eleverne skal bruge deres historiske viden som argumentation for deres valg. Som nævnt i FFM 2016: "Eleven kan redegøre for brugen af fortiden i argumentation og handling. (EMU, 2016)"

Som en sidste del skulle eleverne lave deres egne propagandaplakater. Det var noget, eleverne syntes var sjovt, der samtidig gav dem mulighed for at arbejde *historiebevidst*. Eleverne skulle således bruge deres viden om emnet til at lave deres egne plakater om et aktuelt emne. Den *induktive* tilgang, gav en masse forskellige plakater, som både havde miljø, politiske og skræmme virkning. Foruden at sikre forskellighed, er den *induktive* tilgang med til at åbne emnet op for eleverne, hvilket er med til at udfordre elevernes *erkendelsesproces*. Eleverne skal således ikke bare læse og besvare spørgsmål teoretisk, men bruge den viden de tilegner sig. Som i denne opgave, hvor eleverne får mulighed for at skabe en forbindelse mellem teori og praksis ved, at bruge deres viden om fortiden samt *nutidsforståelse* af emnet til at danne en sammenhæng til i dag.



(elevprodukt)

For som Dewey siger: "Uden praksis bliver teorien ubegribelig, og uden teori forstår man ikke det praktiske. (Egidius, 2003, s. 56)" I denne opgave, skabes forbindelsen mellem teori og praksis, igennem det kreative produkt, som eleverne laver ud fra deres viden om fortiden til at aktualisere et nutidsproblem.

Som elevproduktet viser, så har eleverne ladet sig inspirere af skræmmekampagner til at bringe et budskab om terror. Plakaterne skulle fremvises på klassen, hvorefter eleverne skulle argumentere for deres valg. Dette skulle ses i lyset af de plakater, vi arbejdede med tidligere på dagen. Dette skal ses som en *formativ* evaluering, hvor eleverne fik mulighed for at vise, at "Eleven kan redegøre for sammenhænge mellem fortids-fortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger. (EMU, 2016)" Ved at vi samler op på klassen sidst i undervisningen, får jeg mulighed for at se, om eleverne kan arbejde *historiebevidst*. Det vurderer jeg ud fra deres argumentation for deres plakater. Jeg tænker specielt på, hvordan de har brugt fortiden i et nutidsperspektiv. Dertil gav denne opgave mig også muligheden for at udfordre elevernes *fremtidsforventninger* ved at spørge dem til, hvordan de tror, at fremtidens propaganda ser ud. Mine undersøgelser viser da også, at eleverne mener, at de har lært meget om propaganda. Således svarer ca. 80% af eleverne at "Jeg har kendskab til propaganda og dens formidling under 1. verdenskrig. (bilag 2 sp. 9)"

Breve fra fronten

Motivation

En anden opgave som fungerede godt var "Breve fra fronten. (Nielsen, 2017)" Alt efter hvilken gruppe eleverne tilhørte, fik de tilsvarende autentisk materiale i form af aviser og *øjenvidneberetninger* fra breve og dagbøger, som de kunne lade sig inspirere af, samt læremidler som forklarede dem begrebet *censur*. Eleverne skulle nu med deres viden om *censur* skrive et brev hjem til deres pårørende, hvor de gerne måtte lade sig inspirere af de autentiske midler de havde læst. De eneste krav der var til opgaven var, at de skulle fortælle hvor de befandt sig, hvem de er og hvem de skriver til. Resten var op til deres fantasi. Selvom der er nogle krav til eleverne, er opgaven stadig meget åben, hvilket også resulterede i en masse forskellige og interessante fortællinger. Eleverne virkede til at synes, at det var sjovt og motiverede at arbejde på denne måde: "Eleverne virkede ret interesseret i at læse soldaternes breve og dagbøger. [...] Opgaven med brevskrivning var en kæmpesucces hvor selv de normalt ikke historie interesseret var meget engageret. (bilag 5)"

Jeg mener, at alle hjælpemidler eleverne har fået til denne opgave var med til at sikre deres *mestringsforventninger*, så de var sikre på, at de kunne klare opgaven. Specielt igennem de autentiske materialer, som de fandt sjove og interessante at arbejde med. F.eks. mente ca. 65% af eleverne at: "det er motiverende at arbejde med, soldaternes rigtige dagbøger og breve. (bilag 2. sp.5)". Desværre ligger 1. verdenskrig så langt tilbage i tiden, at eleverne ikke længere har bedste/oldeforældre som oplevede krigen. Så derfor kan autentiske materialer være med til at styrke elevernes *virkelighedsforståelse*. Jeg tænker at en af grundene til at eleverne finder det interessant at arbejde med dagbøger og breve er, at de lettere bliver i stand til at sætte sig i soldaternes sted og derfor arbejder tættere på deres egen *livsverden*, hvilket kan være motiverende for dem. Det er med til at gøre historien "virkelig" og skabe en forbindelse til dem hver især. Eller som Lund forklarer det, så er: "Fortellingens kanskje vigtigste misjon er at den, for en stakket stund, kan oppeve vår rolle som tilbakeskuende og gjøre oss til samtidige "medaktører". (Lund, 2016, s. 128) Dermed bliver noget, der er sket for længe siden, pludselig aktuell i deres verden: "det er interessant i den form at der får du også sproget fra den gang, det gør det mere livligt, og relevant, dog lidt svære at læse, men mere interessant. (bilag 3 elev nr.3)"

Historiebevidsthed

I forhold til at arbejde *historiebevidst* kan man sige at opgavetypen lægger meget op til arbejdet med fortiden i en nutidsforståelse. Jeg valgte at bruge *fortælling* som undervisningsmetode ud fra Lunds citat: "Simuleringer som læreren kan skreddersy til sine faglige mål, kan gi eleverne dyp innsikt i de valg som menneskene gjorde i fortiden. (Lund, 2016, s. 125)". Eleverne skal skrive brev hjem fra "fronten", hvor de skal bruge al den viden de har om brevskrivning og *censur* i starten af det tyvendeårhundrede. Dermed arbejder de ligesom i opgaven "Propaganda" med deres *fortidsfortolkning* og deres *nutidsforståelse* af emnet. Brugen af autentiske kilder er også med til at gøre arbejdet relevant i deres livsverden. Disse kilder skal være med til at udfordre elevernes *fortidsfortolkning* af eks. Skyttegravskrigen. Det gør den ved at eleverne arbejder med øjenvidneberetninger, som muligvis kan gå imod den generelle fortolkning af livet i skyttegravene. Samtidig åbner den muligheden for at arbejde med deres *nutidsforståelse* af emnet. Jeg mener, at de autentiske kilder har en enestående evne til at udfordre lige præcis elevernes *fortidsfortolkninger* og *nutidsforståelser*, da de bedre påvirker eleverne end en almen lærebog. Det kan være med til at udfordre elevernes *hverdagsforestillinger* om krigen og til hele spørgsmålet om hvordan historie bliver til. Med skyttegravskrigen er den normale forestilling f.eks., at det hovedsagelig var krudt og kugler som tog livet af soldaterne, men disse breve og dagbøger kan også berette om den sanitet, der var tilstede, og at sygdom tog mange soldaters liv.

Jeg har både brugt elevopgaver og den *formative* evaluering til at vurdere elevernes *historiebevidsthed*. Først vil jeg analysere på elevopgaverne. Vi arbejdede med dette læringsmål: "Jeg kender til den virkelighed soldaterne var udsat for. (Nielsen, 2017)" De eksempler jeg her viser er fra en gruppes brev, som jeg synes meget fint illustrerer at eleverne har været i stand til at arbejde *historiebevidst*: "Jeg trænger til afstresning jeg kan ikke klare følelsen af ikke at kunne bestemme over mit eget liv, det er da ikke mit valg at jeg står her i dag og får pløkket hovedet af. (bilag 6)" Jeg synes, at gruppen meget fint har formået at bruge deres dagbøger og breve til at lave en autentisk beretning fra "Jyllandslaget". Jeg finder dem meget *historiebevidste*, da de formår at inkludere holdninger, som jeg tror, at mange danske soldater har haft i den tyske hær. Frygten står klart og tydeligt i brevet, samt frustrationen over at være blevet trukket ind i nogle andres konflikter. Samt: "Håbet om at vi måske kan undslippe Briterne giver mig adrenalin i kroppen nu gælder det bare om at slippe helskindet væk. (bilag 6)" Jeg synes, at det står klart og tydeligt i disse citater, at eleverne har formået at bruge deres *fortidsfortolkninger* af emnet til at gøre brevet realistisk. Samtidig har de brugt deres *hverdagsforestillinger* til at beskrive tanker og følelser: "Jeg har lært at sætte mig ind i hvordan det har været at være en del af 1. verdenskrig. (bilag 3 elev 3)" Således mener jeg også, at det er tydeligt at: "Eleven kan redegøre for sammenhænge mellem fortids-fortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger. (EMU, 2016)" Dermed har eleverne opnået målet for dagens lektion. Brevene blev fremlagt foran klassen, hvorefter vi snakkede om brevene, dette skal ses som en *formativ* evaluering. Hovedformålet med *fortællingen* er som Lund formulerer det: "den kanskje viktigste grunn til å bruke simuleringer er den mulighet de åpner for diskusjon, vurdering og analyse av historieke hendelser og situasjoner. (Lund, 2016, s. 135) Derfor skal *fortællingen*, således ses som en indledningsmanøvre til den afsluttende diskussion på klassen. Formålet med diskussionen på klassen var at lade eleverne argumentere for deres *nutidsforståelse* og *fremtidsforventninger* af både kommunikationsformen for udstationerede soldater og *censur*. Alle eleverne var ikke så overraskende enige i at kommunikationsformen har ændret sig en del siden 1. verdenskrig og forventer samtidigt også, at den vil ændre sig en del i fremtiden. Hvordan kunne de ikke forklare, men de forventer at

fremtidens teknologi vil frembringe nye kommunikationsmetoder. I forhold til *censur* mente eleverne at forholdene mere eller mindre var ens, da koordinater og lignede stadig ikke må falde i fjendens hænder. De var dog enige om, at forholdene for de involverede parter har ændret sig, da presseensuren er forsvundet. Udover at opgaven var motiverende for eleverne, så var deres læringsudbytte tilmed det højeste af alle opgaver, således mener 87% at: "Jeg kender til soldaternes livsvilkår. (bilag 2 sp.9)" Som en afsluttende bemærkning mener jeg, at dette citat gør det meget klart, hvilke fordele *fortællingen* har i undervisningen: "Fortællingen kan føre oss lengst mot målet – å forstå menneskene i en annen tid og på et annen sted. Den kan utfordre og utvikle vår forestillingsevne og den spekulative tenkingen som er hjertet i historiefaget, fordi den imøtekommer og stimulerer vårt behov for undring. (Lund, 2016, s. 128)"

Dokumentarfilm

Motivation

Målet med at eleverne fra start bliver bekendt med forløbets formål er, at det gerne skulle styrke deres *mestringsforventninger*. Ideen er at målene giver eleverne et overblik, som skal gøre det nemmere for dem at overskue forløbet. Skaalvik forklarer: "at der er en stærk sammenhæng mellem elevernes forventninger om at mestre opgaverne i skolen (mestringsforventning) og deres motivation for skolearbejdet. (Skaalvik, 2007, s. 45)" Opgaven bruges som en anderledes og interessant måde at lave en evaluering på. Jeg havde forventet en mere entusiastisk elevgruppe ved denne metode, dog må jeg indse, at kun ca. 50% syntes at: "det er motiverende at lave en dokumentarfilm. (bilag 2 sp. 8)" Heldigvis var det kun ca. 15%, der mente, at det var en dårlig idé. Det kan dog måske være et spørgsmål om tid, og hvordan man har stillet det op. Jeg kan kun tale for mit eget hold, hvor eleverne generelt var mere glad for dokumentaren, hvor ca. 60% mente, at det var en god idé, og de resterende ca. 40% var både og (bilag 4 sp.8): "det var meget spændende, da vi lige kom i gang med det. men det var lidt svært, at finde ud af hvordan vi skulle gribe det an. (bilag 3. elev 2)"

Ud fra hvad jeg observerede var det en flok interesserede elever, som viste tegn på motivation og ejerskab over deres projekt, alle på nær en gruppe, som virkede en smule uinteresserede. På fremlæggelsesdagen virkede eleverne spændte på at se/vise deres videoer frem. Det er min klare opfattelse at eleverne var meget motiverede for at se/vise resultaterne frem, og de virkede også mere interesserede i at stille opfølgende spørgsmål. Da gruppen der ikke var blevet færdig i tide havde set alle andres videoer, viste de interesse for at færdiggøre deres opgave, der også endte med at blive ganske god. Det er min klare opfattelse, at det der gik galt for gruppen var, at det hele blev lidt for uoverskueligt for dem, og at deres *mestringsforventninger* derfor var for lav. Gruppen troede ikke selv på succes, og lagde derfor ikke ret meget arbejde i det, men efter at have set hvordan de andre grupper gjorde, blev det overskueligt for dem, og deres *mestringsforventninger* blev forstærket.

Historiebevidsthed

Som det allerede er blevet nævnt, så skal dokumentarfilmen ses som en *summativ* evaluering. Den indgår i Kristensens *professionelle* evaluering, hvor det handler om at stille klare og tydelige mål. Disse mål er naturligvis lavet ud fra læringsmålene og fællesmålene og er lavet med fokus på at evaluere deres *historiebrug* (EMU,2016), og kan ses på lærersiden (Nielsen, 2017). Da elevernes *historiebrug* ikke bare kan måles ud fra rigtig/forkert svar, må man bruge et vurderingsskema, som skal være med til at definere, om eleverne er i stand til at bruge deres viden. Et sådant vurderingsskema har jeg selv lavet, hvor jeg har ladet mig inspirere af Lunds: "bruk av historie for å

si noe om fremtiden. (Lund, 2016, s. 198) Som nævnt er formålet at eleverne kan bruge alt den viden, de har tilegnet sig i løbet af hele forløbet og skabe en veldokumenteret film ved brugen af historiske henvisninger. Jeg vil her forsøge at analysere et af produkterne med fokus på *historie brug*. Den film jeg vil analysere er lavet af en gruppe, der havde om søværnet. Hvis vi starter med at se i klippet (bilag 7 ca. 28-55 sek.), så kan vi se et fint eksempel på, hvordan gruppen lykkes med at bruge deres viden om "Jyllandsslaget" til at lave en personlig beretning, som tydelig viser, at eleverne har en forståelse for og kan bruge fortiden til at: "redegøre for brug af fortiden i argumentation og handling. (EMU, 2016)" Som også var et af hovedmålene for undervisningen. Eleverne formår tilmed at skabe en trist og trykket stemning, som viser at eleverne har kunne udnytte deres erfaring/erkendelser. Som Lund siger, så kan det at: "speile oss selv, i mennesker i andre tider og på andre steder, og slik perspektivere vår egen situasjon i fortidens mennersker. (Lund, 2016, s. 128)" Jeg mener bestemt, at det at eleverne formår at sætte sig i en "soldats situation" viser stor historisk tænkning. Eleverne har ikke bare forstået historien, men de forstår også at bruge den. Jeg synes tilmed, at det viser hvorledes deres nutidsforståelse spiller ind. Det gør det ved, at eleverne bruger de erfaringer de har på området, (at krig er trist, sørgeligt, skræmmende m.m.). Eleverne viser altså her, hvordan de forstår "Jyllandsslaget" ud fra fortidsfortolkningerne. Eleverne fortolker her fortiden gennem de autentiske breve og dagbøger de har læst, og ved at skrive "sig selv" ind i historien viser de, at vi alle er en del af historien, og at historien afhænger af, hvordan vi tolker den. Eleverne benytter sig også i nogle tilfælde af historiske begreber i argumentationen. F.eks. bruges begrebet *censur* til at begrunde forholdene under krigen. Dette element bliver begrundet af en kort beskrivelse af, hvad *censur* er.

Dokumentarfilmen er måske ikke den mest oplagte metode til at vurdere elevernes sammenhængsforståelse mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventninger. Dette var der større fokus på i den efterfølgende diskussion. Her skulle eleverne argumentere for de valg, de havde taget i dokumentarfilmen. Her bliver det mere tydeligt for eleverne, at fortiden er fortolkninger. Det ses gennem de forskellige fortolkninger, eleverne har af "Jyllandsslaget", som igen kommer til udtryk ved elevernes *hverdagsforestillinger*. Eleverne har i denne film formået at benytte sig af historiske henvisninger, men de har desværre glemt, at et af målene var at skabe en sammenhæng mellem hele forløbet. De mangler derfor at have krigens afslutning med, hvor de med fordel kunne have haft noget om "genforeningen". Med "genforeningen" havde de samtidig haft en åbenlys indgang til at diskutere krigens konsekvenser, og dens påvirkning på Danmark, hvilket de så kunne have trukket frem til i dag, og evt. diskuteret fremtidsudsigterne. Dermed kan jeg også sige, at de ikke kommer helt op, da de mangler en større sammenhængsforståelse hos dem, men det var heldigvis noget de kunne vise i vores diskussion på klassen.

Et spørgsmål om at sælge "varen"

Det er blevet mig meget klart at til spørgsmålet; er det motiverende at arbejde med en WebQuest? Handler det ikke kun om WebQuesten i sig selv, men ligeså meget hvordan man sælger den. Når jeg sammenligner mine oplevelser og resultater fra praktikken med den respons og de svar, jeg har fået fra skolen, der har kørt mit forløb sideløbende, ser jeg en forskel på nogle specifikke punkter. Det får mig til at tro, at det har en stor indflydelse, hvordan man som lærer søger at engagere eleverne i WebQuesten: "Læreren skal brænde for faget. (Poulsen, 2016, s. 12)" Med dette citat beskylder jeg ikke den anden lærer for ikke at brænde for faget. Men som hun selv fortæller mig, så er der flere steder, hvor læreren ikke selv er helt sikker på området, som jeg vurderer til, at hun mangler lidt kompetencer med at arbejde med *web 2.0* midler, og at det måske

kan have påvirket elevernes engagement, da det kan gå ud over deres *mestringsforventninger*. Jeg tænker derfor, at det havde været en idé at have holdt et møde på forhånd, hvor jeg kunne vise hende, hvordan forløbet skulle køre, og hvordan man arbejder med diverse *web 2.0* midler. Der var problemer allerede fra første dag med at bruge tidslinje programmet Tiki-toki, og jeg tror, at den negative start kan have påvirket elevernes motivation for hele forløbet. Jeg tænker måske, at jeg grundet min interesse for emnet samt den utrolige mængde tid, jeg har brugt på WebQuesten, har været bedre til at vise mit engagement, og at det kan have påvirket mine elever positivt. Det viser sig både i dokumentarfilmen som nævnt ovenover, men også til spørgsmålet "Det er motiverende at arbejde med webquesten." hvor ca. 65% mener, at det er motiverende og de resterende ca. 35% "både og" (bilag 4. sp5) mod den anden skoles ca. 45% og ca. 50% "både og" og heldigvis kun små 7% (bilag 2 sp. 5), der syntes, at det har været demotiverende.

Diskussion:

IT og specielt de mange penge, vi har brugt på digitalisering, er med til at puste til diskussionen om, hvorvidt IT er vejen frem. Jesper Balslev, der er Cand. Mag. lektor på Københavns Erhvervsakademi og har forsket i digitaliseringens effekt, mener at: "der er en forestilling om at brugen af digitale medier skaber digitale kompetencer. (Balslev & Fog, 2017)" Men ifølge Balslev er der intet belæg for, at et barn bliver klogere af at arbejde digitalt. Jeg kan i den sammenhæng godt lide den forestilling Eva Fog, der er specialist i "børn og IT", har om, at vi er blevet tvungsdigitaliseret. IT er blevet trukket ned over hovedet på os uden nogle retningslinjer eller formål. Det er ikke nok at staten indfører teknologi, den skal også udvikle på teknologien. Lærerne skal hjælpes til at bruge den. Således kan vi sammenligne det med det, March siger om, at vi ikke bare skal bruge IT for IT-ens skyld, men fordi det er meningsfyldt og har en virkning. Ellers ender den bare med at erstatte de *analoge* materialer, hvilket vil ses som en meget dyr erstatning. Eva fortæller at der: "findes masser af glorificeret whiteboards i klasseværelserne, som bliver brugt til at se film på, eller bare lige at tegne. (Balslev & Fog, 2017)" Dermed kan vi også hurtigt blive enige om, at det er en meget dyr projektor, der er blevet installeret i lokalerne. Man kan ikke bare købe Ipads til hele skolen og forvente, at det er løsningen på alt. Staten bliver nødt til at indse, at der bør fokuseres på at uddanne lærerne i brugen af *web 2.0* midler og teknologi, fordi det åbner utrolige mange muligheder for underviser, såvel som elever. Undersøgelser viser, at der hvor IT ofte er implementeret i undervisningen, indgår det oftest som en direkte erstatning eller som et "søg selv på google", hvilket ikke tilstrækkelig udnytter IT-ens mange muligheder, da eleverne ikke kan administrere om kilden er valid. For lærerne taler Balslev om, at de mangler analytiske modeller og lignede til at vurdere, om det fagligt kan bruges. Han taler om at alle professioner har en eller anden kritisk faglighed, men at det mangles på det digitale.

I den sammenhæng vil jeg dog gerne indskyde som mine undersøgelser også viser, at IT har en motiverende effekt på eleverne. I mit tilfælde kan vi så diskutere, om det udelukkende var WebQuestens eller IT-ens skyld. Samtidig vil jeg også sige, at man kan se en effekt i elevernes *historiebevidsthed*. Det store spørgsmål er så bare om det var WebQuesten eller opgavetypernes skyld. Hvis vi kigger på de tre episoder, hvor der var størst fremgang (*Propaganda*, *Breve fra fronten* og *Dokumentarfilm*). Så kan det være meget svært at vurdere, om det var WebQuesten eller opgavetyperne. Da "Propaganda" og "Breve fra fronten" er isolerede episoder, som ligeså godt kunne have foregået i en almindelig undervisning. Jeg vil dog sige, at specielt "Breve fra fronten" er med til at skabe sammenspillet mellem fortid og nutid i elevernes udforskning/søgen (quest), som samtidig er med til at gøre elevernes historier unikke.

En ting man bør have for øje, når man arbejder med en WebQuest er, at det er enormt tidskrævende. Jeg er derfor i tvivl om en: "lærer i den danske folkeskole har tilstrækkelig forberedelsestid til at kunne designe sådan en platform alene (Nielsen, 2017, s. 6)" Dog tænker jeg, at et samarbejde i et lærerteam (eks. kulturfag) kunne være meget udbytterigt. Man kan med fordel søge efter færdige WebQuests på nettet. Selvom det er meget tidskrævende, er jeg meget begejstret over at arbejde med WebQuest og vil klart bruge det igen. Jeg mener ikke, at WebQuest er løsningen på alt, men at det kan give et godt afbræk i undervisningen, som er med til at motivere eleverne. Sidst kan jeg godt lide, at en WebQuest giver læreren en masse tid til at gå rundt og snakke med eleverne.

Konklusion

Grundlæggende kan jeg konkludere, at det er motiverende for eleverne at arbejde med IT. Og derfor kan man også argumentere for, at det grundlæggende har været motiverende for eleverne at arbejde med en WebQuest. Det kan konkluderes, at WebQuesten giver eleverne et overblik over forløbet, som medvirker til at øge elevernes *mestringsforventning*. Eleverne savner variation i undervisningen, og en WebQuest kan bruges til at give dette afbræk. Dog viser mine undersøgelser, at det er meget vigtigt, hvordan læreren sælger "varen". For lærerens engagement har stor indflydelse på elevernes motivation.

Det kan konkluderes, at *induktive* opgaver har stor påvirkning på elevernes motivation. Eleverne kan godt lide at tage ansvar for deres egen læring, og mere elevstyret undervisning har derfor en påvirkning på elevernes motivation. Det kan samtidig konkluderes, at det er motiverende for eleverne at arbejde ud fra Deweys begreb "learning by doing", hvor eleverne får mulighed for at skabe en forbindelse mellem teori og praksis. Noget som virkede specielt godt i Propaganda og Brevskrivningsopgaven. Erkendelsespædagogikken fungerer rigtig fint i disse opgaver, hvor de får mulighed for at bruge deres egne erfaringer til at skabe en "levende" historie.

Det kan ligeledes konkluderes, at eleverne har arbejdet *historiebevidst* i forløbet med WebQuesten. Dette ses specielt i de tre opgaver (Propaganda, Breve fra fronten og Dokumentarfilm). Jeg kan konkludere, at de *induktive* opgaver giver en forøget *historiebevidsthed*. Det mener jeg, at man kan se igennem de åbne opgaver, hvor eleverne får mulighed for selv skabe deres historiske viden, samtidig kan arbejdet med *erkendelsespædagogikken* hjælpe eleverne til en forståelse af deres *hverdagsforestillinger* og sammenspillet mellem *fortidsfortolkning*, *nutidsforståelse* og *fremtidsforventninger*.

Som nævnt i diskussionsafsnittet kan jeg konkludere, at forløbet har påvirket elevernes motivation og forøget elevernes *historiebevidsthed*. Men jeg kan ikke med 100% sikkerhed fastslå om WebQuesten har forårsaget dette. Det kan jeg ikke, da de tre episoder, jeg har analyseret, ligeså godt kunne have givet samme resultat isoleret set. Alle opgaver kunne i princippet have været implementeret i en hvilken som helst undervisning. Dog kan jeg konkludere, at forløbet har påvirket elevernes *historiebevidste* evner specielt set gennem de tre opgaver (Propaganda, Breve fra fronten og Dokumentarfilm), som analysen viser. Jeg kan samtidig konkludere, at eleverne havde størst læringsudbytte af (Propaganda og Breve fra fronten), som undersøgelserne viser.

Så overordnet kan det konkluderes, at arbejdet med en WebQuest er motiverende for eleverne i og med, at alt er *digitaliseret*.

Litteraturliste

- Balslev, J., & Fog, E. (10. marts 2017). Deadline DR2. DR. Odense. Hentet 25. maj 2017 fra <https://www.youtube.com/watch?v=2UwtbIWczlw>
- Christensen, R. B., & Gynther, K. (2010). Folkeskolens læremiddelkultur under pres. I R. B. Christensen, K. Gynther, V. L. Christensen, J. J. Hansen, N. G. Nielsen, R. Schultz, & K. Gynther (Red.), *Didaktik 2.0 - Læremiddelkultur mellem tradition og innovation* (1. udg., s. 13-42). København: Akademisk Forlag - Didaktik serien.
- Dodge, B. (2001). Fokus - Five Rules for Writing a Great WebQuest. *Learning & Leading with Technology*, s. 6-9, 58.
- Egidius, H. (2003). John Dewey - Learning by doing. I H. Egidius, *Pædagogik i det 21. århundrede* (s. 52-57). København: Gyldendalske Boghandel.
- EMU. (Januar 2016). *Forenkledede fællesmål - Historie*. Hentet fra Undervisningsministeriet: <http://www.emu.dk/sites/default/files/Historie%20-%20januar%202016.pdf>
- Halat, E. (2013). *Experience of Elementary School Students with the Use of WebQuests*. Afyon, Turkey: Mevlana International Journal of Education (MIJE). Hentet 19. maj 2017 fra <https://pdfs.semanticscholar.org/26a4/9a580041d6214fed06e3a3d74204492e4b10.pdf>
- Hansen, J. T., & Nielsen, K. (1999). Stilladser og læring - et forsøg på afklaring. I J. T. Hansen, *Stilladsering - en pædagogisk metafor* (s. 9-39). Forlaget Klim.
- Kagan, S., & Stenlev, J. (2010). De pædagogiske grundprincipper i Cooperative Learning-strukturerne. I S. Kagan, & J. Stenlev, *Cooperative Learning - Undervisning med samarbejdsstrukturer* (s. 17-28). Alinea.
- Kagan, S., & Stenlev, J. (2010). Hvad er Cooperative Learning? I S. Kagan, & J. Stenlev, *Cooperative Learning - Undervisning med samarbejdsstrukturer* (1. udg., s. 11-16). Alinea.
- Kristensen, H. J. (2012). Mål og evaluering. I H. J. Kristensen, *Didaktik & pædagogik* (s. 147-174). København: Gyldendals lærerbibliotek.
- Lund, E. (2016). Elevvurdering - fra reproduksjon til tenking. I E. Lund, *Historiedidaktikk - en håndbok for studenter og lærere* (1. udg., s. 189-202). Oslo: Universitets Forlaget.
- Lund, E. (2016). Fortelling, simulering og rollespill. I E. Lund, *Historiedidaktikk - En håndbok for studenter og lærere* (5. udg., s. 125-140). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk - en håndbok for studerende og lærer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2016). Historisk kunnskap - et begrep i endring. I E. Lund, *Historiedidaktikk - en håndbok for studenter og lærere* (1. udg., s. 17-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2016). Læringsstrategier og læringsstiler. I E. Lund, *Historiedidaktikk - en håndbok for studenter og lærere* (1. udg., s. 73-92). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2016). Nøkkeltbegreper og historiebevisshet. I E. Lund, *Historiedidaktikk - en håndbok for studenter og lærer* (1. udg., s. 33-48). Oslo: Universitets forlaget.

March, T. (2003). *What WebQuest are (Really)*. Hentet 28. april 2017 fra Tom March.com:
<http://tommarch.com/writings/what-webquests-are/>

Nielsen, F. G. (2017). Hentet fra I soldatens fodspor: <http://1992fgn.wixsite.com/1stww>

Adgangskode: 1914

Nielsen, F. G. (27. februar 2017). Praktikrapport.

Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2011). Fortælling i historieundervisningen. I J. Pietras, & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik - fra teori til praksis* (1. udg., s. 125-134). København: Gyldendal.

Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2011). Historiebevidsthed i centrum. I J. Pietras, & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik - fra teori til praksis* (1. udg., s. 62-81). København: Gyldendal.

Poulsen, J. A. (2016). *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. Jelling: Historielab.

Rambøll, T. B. (2014). *Anvendelse af digitale læremidler - effektmåling*. København: Rambøll, The Boston Consulting Group. Hentet 18. maj 2017 fra <http://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/it-i-undervisningen/effekten-af-digitale-laeremidler>

Skaalvik, E. M. (2007). Selvpfattelse og motivation - Om betydningen af selvpfattelse i teorier om motivation. *KvaN*(78.), s. 44-55.

Stenlev, J. &. (2010). Hvad er Cooperative Learning? I J. &. Stenlev, *Cooperative Learning - Undervisning med samarbejdsstrukturer* (1. udg., s. 11-16). Alinea.

Winther-Jensen, T. (2013). Didaktikkens fundament - forskrifter, principper og metoder. I *Didaktik - Lærerfaglighed, skole og læring*. U Press.