

Riget i Nord 2021-2022



Følgeforskningsrapport vedrørende udvikling og afprøvning af læremidler om Færøerne og Grønland 2021-2022.

Af Astrid Danielsen, Center for Undervisningsmidler i UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, & Jens Aage Poulsen, HistorieLab og UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Riget i Nord

Udgivet af UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole og HistorieLab

Udgivet af

Astrid Danielsen, Center for Undervisningsmidler,
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole
Jens Aage Poulsen, HistorieLab,
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Design og grafisk tilrettelæggelse

Kamilla Flindt Nielsen

Billedmateriale

Forsidebillede: Pixabay

Jens Aage Poulsen

Astrid Danielsen

ISBN

978-87-93587-08-3 [Online pdf]

Rettigheder

© 2022, Center for Undervisningsmidler, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, HistorieLab og forfatterne

Kontakt

Center for Undervisningsmidler, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole
Niels Bohrs Allé 1, 5230 Odense M, ucl@ucl.dk

HistorieLab

Stationsvej 14, 7300 Jelling, historielab@ucl.dk

Direkte link til følgeforskningsrapport

<https://historielab.dk/til-undervisningen/udgivelser/foelgeforskningsrapport-riget-i-nord-2021-2022>



HISTORIE  **LAB**

Nationalt Videncenter
for Historie- og Kulturarvsformidling



Indholdsfortegnelse

Riget i Nord	6
Opgaven BUVM	6
Planlægningen	6
Overordnede intention didaktisk og Fælles Mål	7
Beskrivelsen af læremidlerne og sigtet med dem	10
Dilemma-/rollespil	10
Brætspil	11
Kildebankerne	12
Interviews	13
Udviklingsfasen	13
Eleverne på Færøerne og i Grønland	14
Samarbejdet med skolerne	16
Dilemmaspeillet om Klaksvikstriden	17
Brætspil Færøerne	20
<i>Den Tyske Skole</i>	20
<i>Stokkebækskolen</i>	21
<i>Læreruddannelsen</i>	23
Brætspil Grønland	24
Kildebanken Grønland	26
Den Tyske Skole	26
Stokkebækskolen	29
Følgeforskningen	30
Følgeforskning koncept	30
Spørgeskema – FØR	31
<i>Elevernes forhåndsviden om Færøerne</i>	31
<i>Elevernes forhåndsviden om Grønland</i>	32
Dilemmaspeillene	34
9. klasse	35
Brætspillene	36
Brætspillet Ekspeditionen til Færøerne	36
Brætspillet Ekspeditionen til Grønland	38
Kildebankerne	42
Kildebank Færøerne	42
Kildebank Grønland	44
Kort samlet vurdering af kildebankerne	55
Efter brugen af læremidlet/læremidlerne	55
<i>Færøerne</i>	55
<i>Grønland</i>	56
Hvad ville vi have gjort anderledes?	56
Anbefalinger	57
Bilag	61
Spørgeskema Færøerne (før læremidlerne tages i brug)	61
Hvad ved du nu om Færøerne? (Efter)	63
Spørgeskema Grønland (før læremidlerne tages i brug)	64
Hvad ved du nu om Grønland (Efter)	66

Riget i Nord

Følgeforskningsrapport vedrørende udvikling og afprøvning af læremidler om Færøerne og Grønland 2021-2022.

Opgaven BUVM

Materialet blev til på baggrund af en bevilling fra STUK (Børne- og Undervisningsministeriet) – en pulje med det formål at fremme kendskab til Grønland og Færøerne blandt danske folkeskoleelever. Projektet her fik midler til at udarbejde Aktiviteter i undervisningen på folkeskoler, som kan styrke elevernes kendskab til Grønland og Færøerne. Fokus var på formidling af historie, kunst og kultur om Grønland og Færøerne til danske grundskoleelever.

Projekt blev gennemført af UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole. Lars Clausen, CFU, var projektleder, Jens Aage Poulsen, HistorieLab, og Astrid Danielsen, CFU, stod for udviklingen af materialerne, samt Claus Hermansen fra Styrkeakademiet varetog filmoptagelser, klipning og design af brætspil.

Dorthe Vatnamo Madsen fra Stokkebækskolen i Gudme og Kim Hoffmann Bjerringgaard fra Den Tyske Skole i Haderslev deltog som sparringspartnere.

Planlægningen

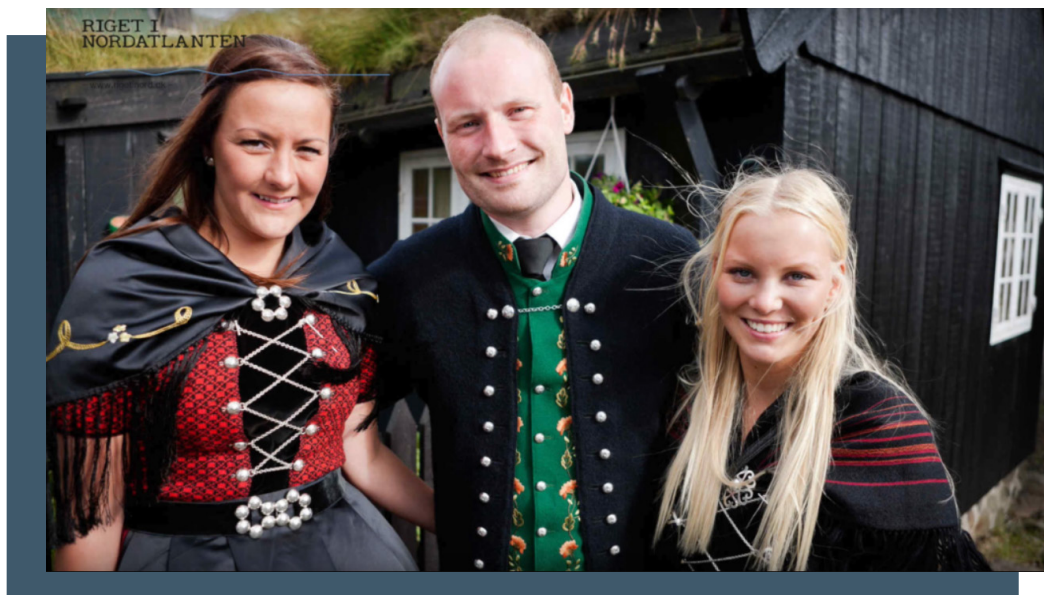
Det endelige projekt blev til gennem sammenlægningen af to udkast til ansøgninger fra henholdsvis HistorieLab og CFU, idet der ikke ønskedes at sende to ansøgninger fra UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.

Det fælles projekts forløb var inddelt i tre faser, og hver fase omfattede et tæt samarbejde mellem materialeudvikling, afprøvninger og feedback fra projektets målgruppe.

I første fase foregik den undersøgende del af arbejdet. Hvad ville elever i Grønland og på Færøerne gerne have, at danske elever ved om deres landes historie, kultur og kunst? Denne del blev suppleret med en undersøgelse af eksisterende litteratur om de to lande og afdækning af interessante nedslag. Vi valgte denne tilgang, da vi havde en intention om, at det skulle være elever fra Grønland og Færøerne, der kom til orde og var med til at definere materialernes indhold.

Anden fase var udviklingsfasen. Fra efteråret 2021 og frem til januar 2022 blev materialerne udviklet af Jens Aage Poulsen og Astrid Danielsen og sideløbende afprøvet og udviklet på pilotskolerne – Stokkebækskolen i Gudme og Den Tyske Skole i Haderslev. Processen var et samarbejde, hvor der undervejs blev givet feedback fra elever og lærere, og materialerne blev på baggrund heraf løbende tilpasset. Lærerne bidrog med ideer til materialerne. Det var centralt for udviklerne, at materialerne blev udviklet og tilpasset i tæt relation med

den praksis, de efterfølgende skulle indgå i. I den sidste fase fra februar til maj 2022 valgte vi at koble flere skoler på projektet, som skulle indgå i en tilpasningsfase, hvor der blev foretaget mindre rettelser. Det primære sigte var dog at afprøve materialet og opnå viden om dets undervisnings- og læringsmæssige potentialer. Endvidere indgik ønsket om at sikre en geografisk spredt afprøvning, og et større antal elevgrupper og årgange afprøvede og gav tilbagemeldinger på materialerne. I både fase 2 og 3 foretog vi observationer, som dannede grundlag for

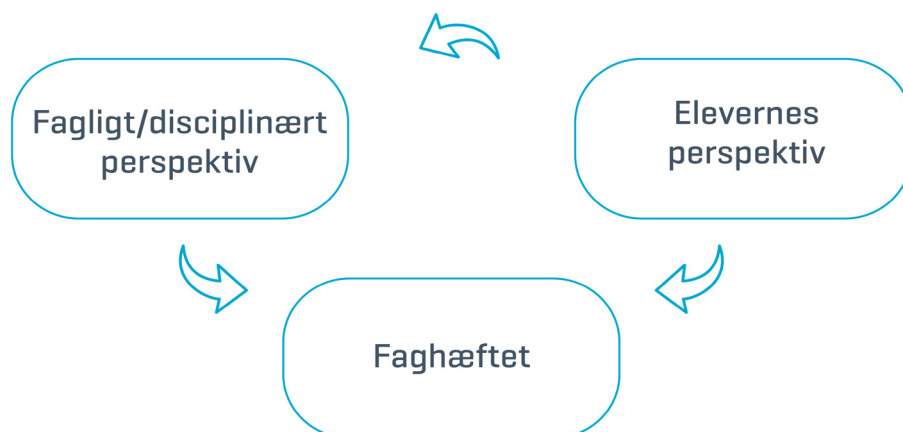


Overordnede intention didaktisk og Fælles Mål

Dette afsnit gør rede for udviklernes didaktiske og faglige overvejelser herunder sammenhænge med Fælles Mål. Flere faglige og didaktiske tilgange kunne være valgt for at løse den ret åbne opgave: at udarbejde et materiale, der øger danske elevers kendskab til Grønland og Færøerne, som STUK (Børne- og Undervisningsministeriet) bevilgede midler til. Dog afgrænses valget naturligt af den økonomi, der er stillet til rådighed for projektet. En anden afgrænsning følger af udviklernes faglige og didaktiske kompetencer, som har afgørende indflydelse på materialernes fokus, indhold og form. Udviklernes faglige og didaktiske styrke er inden for, hvad der i grundskolen betegnes som kulturfagene, dvs. historie, kristendomskundskab og samfundsfag. Som det ses i materialet, er det også tilstræbt at inddrage naturfaglige perspektiver såsom geografiske, biologiske og økologiske.

Endelig må udlægningen af intentionerne i faghæfterne sætte en retning for materialets form og indhold. Det er dansk tradition, at faghæfterne er åbne dokumenter – det gælder også de bindende dele. Det giver læreren rum til at bruge sine professionelle, faglige og didaktiske kompetencer i tolkning og udmøntning i praksis i planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen. Lærerens fagdidaktiske refleksioner over hvorfor, hvordan og om hvad,

der undervises i, sker dog ikke kun ud fra hendes forståelser af faghæftets intentioner, men i samspil med hendes opfattelse af [videnskabs]fagets viden og problemstillinger og de pågældende elevers forudsætninger. Det kan simpelt illustreres således:



Det **fagligt/disciplinære** handler grundlæggende om, at den viden, eleverne får mulighed for at skabe og tilegne sig gennem arbejdet med materialet, skal have et lødigt [videnskabs] fagligt fundament. Eksempelvis kan eleverne – via brætspillet – opnå en grundlæggende og relevant viden om henholdsvis Grønland og Færøerne, hvor de også “møder” autentiske problematikker, som de må reflektere over. I dilemmaspillene påtager eleverne sig roller som faktiske personer. Ved at sætte sig ind i og indleve sig i rollerne øver eleverne sig i empati og perspektivskifte og kan derved styrke deres forudsætninger for at forholde sig til hændelsesforløbene med et fortidsblik, som er en vigtig faglig kompetence.

Historie har fagligt og metodisk fylde i de to kildebaserede forløb. De lægger ikke kun op til, at eleverne tilegner sig det indhold, som materialet umiddelbart formidler, men også til at de tænker og reflekterer historisk gennem varierede måder at forholde sig kritisk, reflekterende og ved, at de arbejder innovativt, kreativt og vidensproducerende. Således kan materialet styrke elevernes kronologiske forståelse, de kan tilegne sig en række faglige begreber og styrke deres forudsætninger for at bruge strategiske og metodiske fremgangsmåder til konstruktion af historisk viden, og der er lagt vægt på, at eleverne kan bruge denne viden i forståelsen af nutidige og fremtidige udfordringer og muligheder for Grønland og Færøerne.

Faghæfterne Fælles Mål 2019 er kompetenceorienterede læreplaner. For historiefagets vedkommende betyder det, at læreplanen, bortset fra kanonlisten, ikke foreskriver et bestemt stof eller fortidige indholdsområder, som skal indgå i undervisningen. Det har siden 2019 været varslet, at Rigsfællesskabet bliver et nyt kanonpunkt, og det har formentlig været en væsentlig grund til, at STUK/BUVM har udlovet en pulje med henblik på at øge børns og unges kendskab til Færøerne og Grønland. Mens materialet om Grønland og Færøerne blev udarbejdet, var et indholdsmæssigt fokus for dette kanonpunkt endnu ikke meldt ud.

I udarbejdelse af materialet har udviklerne vægtet, at det, som didaktiske læremidler, anvendes til at understøtte de intentioner, der fremgår af faghæfterne primært i historie og samfundsfag men også væsentlige elementer, der er relevante i bl.a. kristendomskundskab, geografi og biologi. Uanset faglige tilgang har udviklingerne bestræbt sig på at udarbejde materialet med henblik på, at eleverne øger deres indsigt i og forståelse af væsentlige tematikker – her i tilknytning til Grønland og Færøerne – i deres samtid og deres forudsætning for at reflektere tematikkerne i et fremtidsperspektiv.

En central intention i de kompetenceorienterede læreplaner er, at eleverne arbejder undersøgende, problemorienteret og videnskabskende. Det har været prioriteret i udviklingen af de fire læremidler. Eksempelvis er der i opgaveformuleringer i de kildebaserede forløb og i spørgsmålene på flag- og informationskort i brætspillet og i videoerne lagt vægt på at formulere åbne spørgsmål, som eleverne søger at få belyst og/eller diskuteret.

Hvad der forstås ved kompetenceorientering er formuleret lidt forskelligt i faghæfterne. Men generelt må det ses som et opgør med, at et fagligt indhold via bl.a. læremidler transformeres til og ukritisk tilegnes af eleverne. I udarbejdelse af materialet har det været vigtigt for udviklerne, at de fire læremidler – med varieret vægt – understøtter elevernes kompetencer til at forholde sig til indholdet eller den konkrete tematik, der behandles.

Det handler om undersøgelseskompetencer, hvor eleverne belyser noget ud fra et på forhånd stillet eller selvformuleret spørgsmål eller problemstilling, og at de identificerer nogle problemstillinger på baggrund af en skabt/tilegnet viden. Og det drejer sig om metodiske kompetencer, dvs. elevernes forudsætninger for at finde og vælge, analysere, karakterisere og vurdere kilder, der kan belyse undersøgelsesspørgsmålet/problemstillingen. Endelig er der orienteringskompetencer, dvs. at eleverne kan anvende den tilegnede indsigt i relation til dem selv, deres samfund og til at reflektere over deres fremtidsmuligheder.

Fra **elevernes perspektiv** er det afgørende, at den viden, eleverne anvender og tilegner sig, dvs. indholds-, procedure- og konceptuel viden, dels er relevant for dem i den konkrete sammenhæng men også generelt i andre sammenhænge, og dels at de forskellige vidensformer er tilgængelige, forståelige, og brugbare for de aldersgrupper (mellemtrinnet og udskolingen), der anvender materialet.

Relevanskriteriet indebærer ikke nødvendigvis, at eleverne umiddelbart og på forhånd er interesserede i de tematikker, som materialet behandler. Som det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen og interviews, er Grønland og Færøerne ikke noget, der fylder meget i undervisningen, og elevernes forhåndsviden om den del af rigsfællesskabet er generelt begrænset. I udarbejdelsen af materialet er det derfor prioriteret at skabe/vække elevernes nysgerrighed og interesse og motivation for at undersøge forhold i Grønland og på Færøerne.

Derfor har udviklerne bestræbt sig på, at læremidlerne i form og indhold engagerer eleverne, og vægtet, at elever er aktive og vidensskabende.

I udviklernes drøftelse af relevans indgår bl.a. følgende overvejelser:

- ⊗ At den viden, eleverne skaber og tilegner sig, skal hjælpe dem til bedre at forstå den verden, de er en del af.
- ⊗ At eleverne tilegner sig viden, som de kan anvende til at analysere og diskutere aktuelle udfordringer, som menneskeheden må håndtere, og som kan bruges som afsæt til at reflektere over mulige fremtidsscenarier.
- ⊗ At den viden, eleverne tilegner sig, motiverer dem til at tage deres egen forhåndsopfattelser op til revision.

Ud fra de tre relevanskriterier kan peges på spørgsmålet om rigsfællesskabets fremtid samt klimaudfordringer, miljøpolitik, sikkerhedspolitik, råstofudvinding, m.m. som er konkrete i både Grønland og på Færøerne.

Der kan også argumenteres for, at den viden, eleverne producerer og tilegner sig ved at arbejde med materialet, har betydning for deres fortsatte skolegang og uddannelse. Specifikt for historiefaget kan de kildebaserede læremidler bidrage til, at eleverne øger deres forudsætninger for at analysere, vurdere og tolke kilderne som fortidsrepræsentationer.

Beskrivelsen af læremidlerne og sigtet med dem

Materialet omfatter fire forskellige læremidler, der på forskellig vis kan understøtte danske elevers kendskab til Grønland og Færøerne. Hvert af læremidlerne, der beskrives i dette afsnit, kan bruges i en helhed, men de er også anvendelige som enkeltelementer, der kan inddrages i andre forløb og sammen med andre læremidler, som eleverne arbejder med.

Dilemma-/rollespil

Der er udviklet to dilemmaspil, et omhandlende Færøerne og et omhandlende Grønland. Spillene er udviklet i samarbejde med Marianne Dietz, ph.d. Materialet til dilemma-/rollespillene kan downloades fra hjemmesiden rigetinord.dk.

Dilemma-/rollespillene er med til at understøtte elevernes historiske bevidsthed. Når eleverne spiller, arbejder de scenariebaseret med historisk empati, årsagsforklaringer og kildearbejde. De indlever sig i og søger at løse en autentisk historisk konflikt, og gennem spillet forstår de, at der kunne være andre udfald på begivenheden end det, der faktisk skete.

Rollespillet om Færøerne tager udgangspunkt i et møde om en mulig løsning af Klaksvikstriden i 1955. Rollespillet om Grønland tager afsæt i et fiktivt møde i 1952 om Grønlands fremtid. Hvad skal der ske, når Grønland ikke længere er en dansk koloni? Deltagerne, som er rollerne i spillet om Grønland, er alle autentiske personer, der var vigtige aktører i forbindelse med, at Grønland blev et dansk amt. Mødet kunne således have været afholdt.



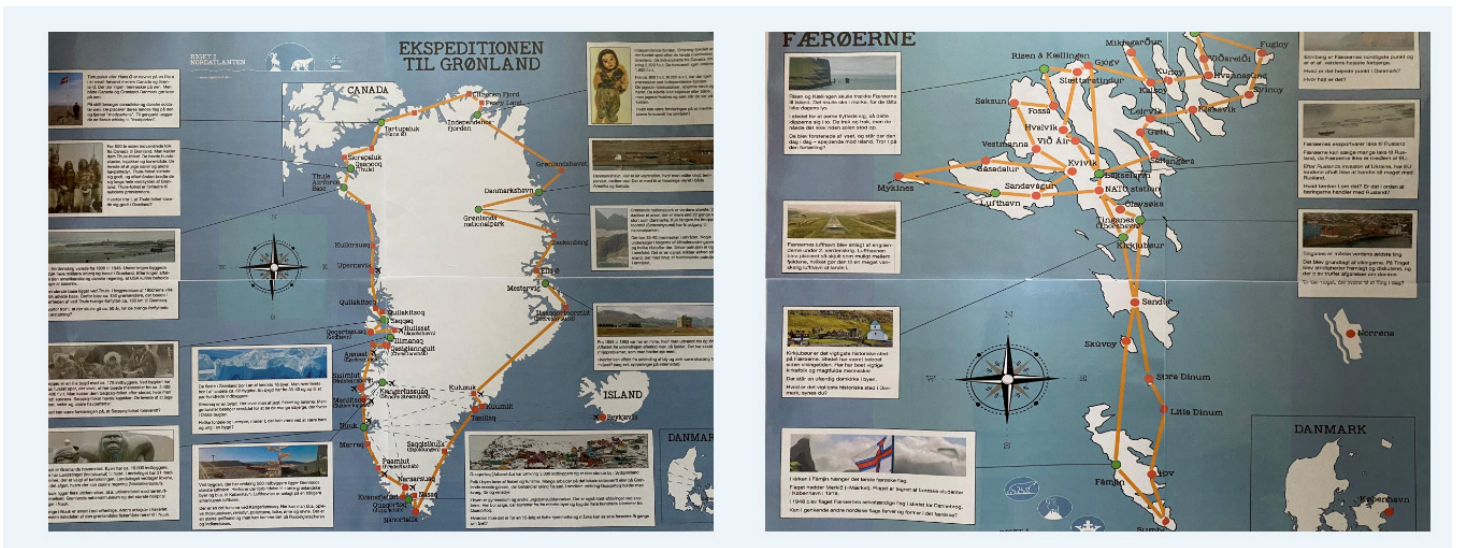
Der er udviklet materialer, der sætter den historiske ramme og øger forståelsen op til perioderne, hvor konflikterne/dilemmaerne udspiller sig. Eleverne arbejder i grupper med de roller, de får tildelt, idet dialogen om, hvordan man skal byde ind med løsninger, er central for spillene didaktisk. Rollerne repræsenterer grupper i konflikterne, enkeltpersoner med interesse i konflikten og politikere. Alle rollerne er autentiske i deres oprindelse. Til hver rolle er der en udførlig beskrivelse af personen/gruppen, som både indeholder det fagligt relevante, men også fortæller om personernes liv generelt. Det gør det muligt for eleverne at leve sig ind i rollen. Derudover er der skemaer, som eleverne kan benytte til notater, så de nemmere kan bevare overblikket.

Løsningen på Klaksvikstriden og Grønlands fremtid, som de faktisk udspillede sig, præsenteres til sidst. Det bruges i evalueringen af rollespillene, som er et centralt element i læremidlet. I evalueringen lægges op til, at eleverne forholder sig til kompleksiteten i forhold til konfliktløsninger, og der lægges op til, at der perspektiveres til andre konflikter.

Brætspil

Der er udviklet to brætspil, hvor spillepladen er henholdsvis kort over Færøerne og Grønland. Brætspillene skal give eleverne et grundlæggende kendskab til de to områders geografi, geologi, miljømæssige forhold, kultur og historie. Spilleplade, kort med udfordringer og missionskort kan downloades.

Spillepladen er udformet som et kort for at understøtte elevernes kendskab til landenes geografi, hvordan infrastrukturen fungerer, hvor mange byer/bygder der findes, osv. Eleverne får hver en mission, hvorpå der står, hvilke seks steder de skal besøge i det land, spillet handler om. Missionerne er henholdsvis biolog, politiker, fisker og historiker.



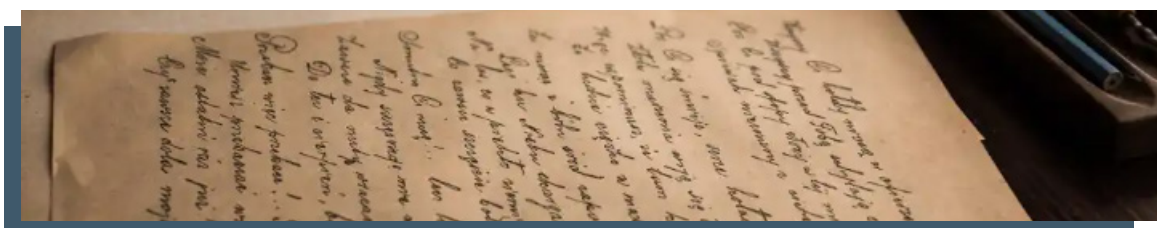
Billede 4

Missionerne repræsenterer vigtige erhverv i forhold til de to lande og skal understøtte elevernes viden om landene, idet de skal besøge steder, som er centrale for deres erhverv.

Undervejs trækker eleverne flagkort. Flagkortene er forskellige. Nogle fortæller om naturbegivenheder, andre om højtider, andre igen om politiske begivenheder eller andet, der påvirker spilleren. Det kan være en nationaldag, der giver et ekstra slag, eller vejrforhold, der betyder, spilleren skal vente en omgang. Enkelte kort inviterer eleverne til at reflektere og diskutere forhold, der er relevante for det land, spillet omhandler. På den måde repræsenterer spillet både en del ny 1. ordensviden for eleverne, men lægger samtidigt op til, at eleverne er nysgerrige og undersøgende i forhold til den viden, de præsenteres for.

Kildebankerne

Der er udviklet to kildebanks til henholdsvis Færøerne og Grønland. De består af en samling af kilder (pædagogisk bearbejdede tekster, billeder, filmklip), der er organiseret i et antal tematikker fra Færøernes og Grønlands historie, aktuelle problematikker og fremtidsmuligheder. Der findes to udgaver af kildebanks: en basis og en udvidet udgave. Sigtet med kildebanks, der lægger op til, at eleverne arbejder undersøgende ved at analysere og tolke kilder, er at styrke elevernes viden om Færøernes og Grønlands historie, og hvordan kontinuitet og forandring i færingerne og grønlændernes levevilkår og kultur er sket i sam- og modspil med både de naturgivne omstændigheder og i mødet med andre samfund og kulturer. Her indgår kilder, der er relevante at inddrage i geografi-, kristendomskundskabs-, samfundsfags- og historieundervisningen. Der er udarbejdet spørgsmål til kilderne, der inviterer til elevrefleksioner. Kildebanks understøtter elevernes undersøgelses-, metode- og orienteringskompetencer.



Interviews

Læremidlet indeholder videoer af unge, der fortæller om deres hverdag i henholdsvis Grønland og på Færøerne. Videoerne er de unges stemme og bidrag til, hvad de synes, det er relevant, at danske elever ved om Grønland og Færøerne. Udover at bidrage til danske elevers viden om de to lande, er de med til at understrege forskelle og ligheder i måden, vi lever på i rigsfællesskabet. Meget af det, de unge i Grønland og på Færøerne beretter om, ligner danske unges hverdag, men derudover får danske elever indblik i, hvad der adskiller sig. Videoerne er tænkt som en invitation til, at danske elever reflekterer over, hvad der betyder noget for dem i deres hverdag, og hvordan de selv ville beskrive Danmark og det at være dansk til andre.



Viktor i hans hjem i Nuuk

Udviklingsfasen

I et samarbejde mellem UCL (CFU og HistorieLab) og de deltagende elever fra Grønland og Færøerne og klasser og lærere fra Danmark blev der ideudviklet, afprøvet og videreudviklet på undervisningsaktiviteter og læremidler.

Udviklingen af materialet startede i juni 2021. Skolerne/lærerne i Danmark, der skulle deltage i udviklingsfasen, blev udvalgt og kontakten til elever på Færøerne og i Grønland blev etableret. Der deltog syv elever fra Grønland, to elever fra Færøerne og to lærere fra henholdsvis Stokkebæksskolen i Gudme og Den Tyske Skole i Haderslev.

I august/start september 2021 afholdte vi møder med de deltagende lærere og foretog rejserne til Færøerne og Grønland. Lærerne fra skolerne i Danmark blev præsenteret for første udkast til et brætspil, som de gav feedback på.

I oktober 2021 var første udkast til afprøvninger af kildesamlinger klar til afprøvning på Stokkebækskolen og Den Tyske Skole. Dilemma-/rollespillene var lavet i udkast og sendt til Marianne Dietz til videreudvikling og færdiggørelse. Læringsvideoerne fra Grønland og Færøerne blev færdigklippet, og materialerne blev gjort tilgængelige på rigetinord.com. Den 25. oktober holdt vi et udviklingsmøde med Claus Hermansen (Styrkeakademiet) om tilgængelighed og brugervenlighed på hjemmesiden, da lærernes og elevernes tilbagemelding var centreret om denne del.

Den 8. november mødtes alle danske deltagere på Stokkebækskolen, hvor materialerne blev præsenteret for lærerne, og de fik til opgave at afprøve elementer af materialerne i løbet af december 2021 og januar 2022. Jens Aage Poulsen og Astrid Danielsen deltog i dele af afprøvningserne som observatører og havde efterfølgende dialoger med lærerne.

Den 15. december blev der afholdt et møde med alle i udviklingsgruppen på Den Tyske Skole i Haderslev, hvor der blev givet første feedback fra lærernes erfaringer med materialet. Det medførte en del ændringer og tilpasninger. I slutningen af januar afholdte vi et møde, hvor de deltagende lærere og enkelte af deres kollegaer bidrog med deres erfaringer, feedback fra eleverne og anden inspiration til de efterfølgende tilpasninger.

Imellem møderne med Dorthe og Kim er der løbende afholdt møde mellem udviklerne, og mindst en gang om måneden møde med alle i projektgruppen

Eleverne på Færøerne og i Grønland

I projektet blev det vægtet, at materialets indhold til dels blev udviklet på baggrund af, hvad unge fra henholdsvis Færøerne og Grønland tilkendegav, er centralt i fortællingen om deres lande. Det var deres stemme, der skulle høres – ikke kun en “voksenfortælling” om de to landes kunst, kultur og historie. I projektets opstart foretog vi derfor to rejser, en til Færøerne og en til Grønland, for at indgå i en dialog med de unge. Inden rejserne var vi i dialog online med eleverne, der skulle deltage i projektet. De fik tilsendt vores ideer til emner, der kunne være relevante at inddrage [samtaleguide], og fik præsenteret rammerne. De fik præciseret, at udgangspunktet skulle være det, de syntes, at elever i Danmark skulle vide om at være ung på Færøerne og i Grønland.

På Færøerne interviewede vi to unge piger fra en 8. klasse på Runavíkar Kommunuskúli på Eysturoy. Vi valgte bevidst ikke elever fra hovedstaden Torshavn, da vi ønskede at få perspektiver fra elever, der lever i en mindre by. De to piger fik tilsendt forslag til, hvad de kunne fortælle om [samtaleguide] inden vores besøg, og vi havde efterfølgende et online møde, hvor de kunne stille spørgsmål til deres rolle i projektet. Det stod pigerne frit for at vælge, hvad de synes, der var centralt at fortælle danske elever om færøsk kultur, kunst og historie. Interviewet blev gennemført med fokus på efterfølgende optag af det, som pigerne fortalte, og det blev styrende for de resterende optagelser på Færøerne. Pigerne valgte at sætte fokus på et par historiske fortællinger, deres sport og andre fritidsaktiviteter samt at vise deres skole. Pigerne bidrog til de efterfølgende optagelser og undersøgelser på henholdsvis det færøske nationalmuseum og kunstmuseet i Torshavn. Her forsøgte vi at understøtte de to pigers fortællinger om det, de synes, der var relevant.



Sólja og Durita fra Runavíkar Kommumuskúli

I Grønland valgte vi at besøge både hovedstaden Nuuk og den nordligere beliggende by Sisimiut. Grønlandsk kultur er meget forskellig alt efter hvor, man geografisk befinder sig, og derfor var det vigtigt for os at give unge fra forskellige dele af Grønland en stemme. Også her fik eleverne tilsendt spørgeguiden, men kunne også selv bestemme, hvad de ønskede, at danske elever skulle vide om grønlandsk kunst, kultur og historie.

I Sisimiut interviewede vi to piger fra 8. klasse på Minngortuunnguup skole. Pigenes primære sprog var grønlandsk, men de gennemførte interviewet på dansk. Det kan have påvirket hvad og hvordan, de bidrog til fortællingerne om grønlandsk kunst, kultur og historie, idet de ikke kunne udtrykke sig på deres modersmål. Pigenes bidrag havde stort fokus på den grønlandske naturs betydning for deres liv som unge. Deres fritidsaktiviteter var tæt knyttet til naturen i form af jagt og ski- og rejseaktiviteter. Deres bidrag understøttede ligheder mellem grønlandske og danske unges hverdag, i forhold til brugen af sociale medier og kulturelle aktiviteter, men viste også forskellighederne. For eksempel i forhold til sportsturneringer, der ofte involverer flyrejser, og familie, man ikke besøger så ofte, fordi dyrere flyrejser er en nødvendighed for at komme rundt i Grønland.

I Nuuk interviewede vi fem elever fra 8. og 9. klasse på Den Internationale Friskole. Eleverne var forskellige i forhold til deres ophav og familiære baggrund. Enkelte elever talte kun dansk og havde en stærk tilknytning til Danmark. Et par elever talte både dansk og grønlandsk og var mere præget af grønlandsk kultur og traditioner. Elevernes fortællinger om deres hverdag var præget af, at de boede i en større by, selvom fortællinger om jagt og brugen af naturen også spillede en rolle i deres liv. Eleverne fra skolen er muligvis ikke repræsentative i forhold til skolerne i Nuuk, men bidrog med et andet, også relevant, billede på unge i Grønland.



Mia og Kamila fra Minngortuunngoup

Vi havde et ønske om at besøge en skole på Grønlands østkyst, som kunne tilføre endnu en nuance til de unges stemme om Grønland, men midlerne i projektet rakte desværre ikke til at gennemføre et besøg her.

Eleverne fra Runavík, Nuuk og Sisimiut bidrog til indholdet i det materiale, der efterfølgende blev udviklet. Eleverne har set de færdigklippede interviews, som er tilgængelige på hjemmesiden, men har ikke efterfølgende været en del af udviklingsfasen af materialerne. Elevernes stemme kan ses i materialet, men ikke mindst som konsekvens af de sproglige udfordringer kan det ikke udelukkes, at vores samtaleguide har haft en større indflydelse, end intentionen var.

Samarbejdet med skolerne

Afsnittet gør rede for centrale pointer fra resultater i udviklingsfasen fra august 2021 til februar 2022. Som nævnt medvirkede to lærere, Dorthe Vatnamo Madsen fra Stokkebæksskolen i Gudme og Kim Hoffmann Bjerringgaard Den Tyske Skole i Haderslev, som sparringspartnere i projektet. Desuden var også et par andre lærere fra de to skoler i perioder involveret. Lærernes opgave var at give respons på udspil til læremidlerne og afprøve dem i deres klasser. På Stokkebæksskolen var det to 8. klasser og på Den Tyske Skole en 6. og en 9. klasse.

På udviklernes første møde i august 2021 med Dorthe og Kim præsenterede vi tankerne bag de fire læremidler og afklarede gensidige forventninger og procedurer for samarbejdet, herunder hvordan dialog og respons kunne foregå via mails samt virtuelle og fysiske møder.

Som nævnt ovenfor blev udspillet til de fire læremidler udarbejdet frem til ultimo januar 2022. I hele projektperioden afholdte udviklerne jævnlige arbejdsmøder, og der var månedlige møder med projektlederen og ind imellem med deltagelse af Claus Hermansen fra Styrkeakademiet.

På det fysiske møde den 8. november på Stokkebæksskolen præsenterede udviklerne udspillet til brætspillene, en kildebank og videointerviews med grønlandske og færøske elever samt hjemmesiden for Kim og Dorthe. Udviklerne havde printet og samlet brætspillene, som lærerne skulle afprøve i deres respektive klasser. Lærerne vurderede, at nogle af teksterne på brætspillene og flagkortene var for komplekse for mange elever. Også flere af kildebankernes tekster blev kritiseret for deres manglende tilgængelighed. Lærerne foreslog en øget brug af formidlende introduktioner og forklaringer. Det blev aftalt, at tekstkildernes kompleksitet generelt skulle lattes, og at kildebankerne blev udarbejdet på to niveauer: basis og udvidet. Flere af spørgsmålene og aktivitetsforslagene til kilderne skulle også gøres enklere. Desuden blev aftalt, at alle tekster blev indtalt.

Hjemmesiden fik en hård kritik. Lærerne nævnte blandt andet, at eleverne ville have meget svært ved finde rundt på siden, hvor navigationsmulighederne var en lang liste med tekst. Og at layoutet, formateringen af teksten og størrelsen af billederne ikke var særlig indbydende eller elevvenlige. Lærerne, der havde deltaget i processen undervejs, fandt det uoverskueligt at gå til materialet i forberedelsesøjemed.

På det fysiske møde på Den Tyske Skole den 15. december blev lærervejledninger, udkast til bræt- og dilemmaspil samt interviews med grønlandske elever drøftet.

Det blev aftalt, at der skulle udarbejdes korte lærervejledninger til hvert af læremidlerne samt en kort fælles vejledning. Her skulle det også fremgå, hvordan materialet relaterede sig til de relevante faghæfter. Til brætspillene skulle teksterne på spillepladen og flagkortene gøres kortere og forenkles. I spilvejledningen skulle desuden gøres rede for, hvad de forskellige typer af felter betyder. Til brætspillene kunne der evt. produceres korte videoer om at rejse til henholdsvis Færøerne og Grønland.

I forbindelse med afprøvningen af dilemmaspillet om Klaksvikstriden i 8. klasse havde Dorthe noteret, at spillet blev gennemført på tre lektioner. Den første lektion blev brugt på at "komme ind i spillets univers". I forløbet iagttog Dorthe følgende udfordringer:

- ⊗ Overgangen fra diskussion til at fremsætte løsningsforslag var vanskelig for eleverne, og der var brug for lærerstøtte. Eleverne, der havde rollen som Viggo Kampmann, var ikke så "markant" som forventet.
- ⊗ Dorthe manglede også en tekst eller en video, der fortalte, hvordan striden faktisk endte.

På mødet blev det aftalt, at i vejledningen til dilemmaspillet om Klaksvikstriden skulle det fremgå, at efter 35-40 min. med debat, skulle løsningsforslagene præsenteres for eleverne. I den sammenhæng skulle der også udarbejdes et dokument med løsningsforslagene samt oplysninger om, hvordan striden i virkeligheden endte.

Det blev også aftalt, at teksterne til videoerne (interviews med færøske og grønlandske elever) skulle vises i kortere tid. Endvidere ville Dorthe og Kim udarbejde forslag til åbne spørgsmål til videoerne, som udviklerne færdiggjorde.

I udviklingsfasen indgik også klasserumsobservationer af læremidlerne. Ofte støttet af feltnoter og videoptagelser. Observationerne fokuserede på lærerens introduktion og rammesætningen af, hvorfor og hvordan undervisningen blev organiseret, herunder hvordan eleverne skulle arbejde med læremidlerne. Desuden var observationerne rettet mod processen, bl.a. hvordan eleverne faktisk brugte læremidlerne, og hvilken rolle læreren påtog sig i processen. Observationerne blev suppleret med evalueringer i form af åbne samtaler med eleverne og lærerne om læremidlernes form og indhold. Det følgende er opsamling af noter fra observationerne vedrørende tre typer af læremidler.

Dilemmaspillet om Klaksvikstriden

Den 19. november 2021 prøvede 9. klasse dilemmaspillet om Klaksvikstriden. Lærerens oplæg til indholdets tema var et kort, historisk rids tilbage fra konferencen i Kiel i 1814, hvor Norge blev afgivet, mens Grønland, Færøerne og Island forblev i riget og til selvstændighedsbestræbelser på Færøerne fra omkring år 1900, til Besættelsen, afstemningen om uafhængighed i 1946, til loven om hjemmestyre og frem til striden, der her blev introduceret med et klip fra DR2's udsendelse. Det sidste var en "erstatning" for et element i læremidlet, der endnu ikke var tilgængeligt.



Lægen Halvorsen i samtale med kollegaer

Læreren fulgte læremidlets instruktion. Rollerne blev fordelt mellem eleverne. Grundet sygdom kunne der ikke være to elever til alle roller, som vi anbefaler i lærervejledningen. Der var kun én elev til hver af de centrale roller som Viggo Kampmann og Niels Elkær-Hansen. Til gengæld var de "stærke" elever.

Der blev brugt én lektion + 10 min. til introduktion og til, at eleverne satte sig ind i deres roller. Der kunne med fordel have været brugt mere tid. Det ville give eleverne større fortrolighed med rollen, så de under selve spillet hurtigere kunne frigøre sig fra deres rollebeskrivelse.

I en dobbeltlektion dagen efter skulle spillet afprøves. Det skete i et andet lokale, hvor bordene var placeret i en hestesko med rollerne Kampman og Elkær-Hansen for bordenden. Det vurderes, at det er en gevinst at gennemføre spillet i et andet rum end deres klasselokale, samt at det er en fordel, at bordene opstilles i en "cirkel" frem for i "hesteskosform".

I begyndelsen var eleverne ret bundne af deres rollebeskrivelser. Efter 5-10 minutter havde alle elever indlevet og engageret sig i deres roller – selv om de fleste elever især i begyndelsen ind imellem måtte konsultere rollebeskrivelsen. Læreren holdt sig tilbage og greb kun ind, hvis eleverne havde misforstået noget. I løbet af spillet blev diskussionen mere og mere intens, og alle elever (roller) deltog aktivt.

Man må acceptere, at i et dilemma-/rollespil kan diskussionen gå i andre retninger, end den udviklerne havde forestillet sig. I dette konkrete eksempel om hvem der havde magten til at afgøre, om Halvorsen (lægen, der var konflikten kerne) måtte blive i Klaksvik eller ej. Debattens fokus blev dog mere på Halvorsens nazistiske tilhørsforhold – indtil læreren gjorde opmærksom herpå og på spillets reelle dilemma. Netop i sådanne tilfælde er lærerens indgriben hensigtsmæssig. Men det er en balance, og den går ved, at eleverne ikke må opleve, at læreren overtager ledelsen af spillet.

For at få tid til en evaluering stoppede læreren spillet efter ca. 30 min. På det tidspunkt var diskussionen og argumentationen intens – og en ellers "stille" pige var særdeles ivrig i diskussionen. Under evalueringen sagde hun, at hun i sin rolle vidste, at hun havde ret, mens "modparten" tog fejl.

Evalueringen blev ledet af læreren, der indledte den med et åbent spørgsmål: "Hvad synes I om at arbejde på denne måde – omkring en historisk og politisk problemstilling?"

Et par eksempler på elevernes svar:

E1: *Når man får en sag belyst fra flere sider, så forstår man den bedre.*

E2: *Det er helt vildt fedt, at man diskuterer det frem fremfor blot at få det at vide.*

Eleverne vurderede, at de havde fået tid nok til at forberede sig på rollerne. De ville dog gerne have brugt mere tid til at øve sig – en fase, der anbefales i spilvejledningen. Eleverne blev spurgt til tilgængeligheden og forståelsen af læremidlets ret omfattende tekster. Eleverne mente ikke, at det havde været en udfordring. De gav udtryk for, at det var en hjælp for dem, at teksterne var sat op med punkter osv., så det var let at få fat i, hvad rollerne stod for, og hvad de arbejdede for. "Det var megalet at læse", som en elev formulerede det. Eleverne opfattede det ikke som et problem, at nogle rollebeskrivelser var lange [fx Kampman på tre sider].

Dorthe Vatnamo Madsen på Stokkebækskolen evaluerede selv dilemmaspillet om Klaksvikstriden, som hun havde afprøvet i sin 8. klasse. Eleverne var begejstrede, og Dorthe var overrasket over deres engagement. Eleverne diskuterede på livet løs under spillet – også elever, der normalt ikke siger så meget. Hun mente dog, at rolleteksterne var for svære for mange elever. Derfor var det et ønske, at teksterne var tilgængelige som pdf'er, så eleverne kunne vælge at få dem læst højt. Hun mente også, at overgangen fra diskussion til løsningsforslag var svær for eleverne.

Alt i alt gav afprøvningsene ikke anledning til grundlæggende ændringer i dilemmaspillet om Klaksvik ud over præciseringer af anbefalinger i spilvejledningen. Opsætningen blev gjort mere overskuelig for at understøtte elevernes læsning af roller, og rollebeskrivelserne blev gjort tilgængelige som pdf'er, så eleverne kan benytte en digital oplæsningsfunktion. Desuden blev der tilføjet et stop undervejs, hvor læreren har mulighed for at understøtte eleverne i at nå frem til en løsning for at imødekomme de udfordringer, som Dorthe italesatte omkring overgangen fra diskussion til beslutning.

Det er vigtigt, at eleverne får tilstrækkelig tid til at sætte sig ind i rollerne, og at der bliver tid til at øve sig, før spillet gennemføres. Det var også tydeligt, at læreren må være bevidst om, hvilke elever der får bestemte roller – og ikke mindst lærerens egen rolle under spillet. Hun må være facilitatoren, der understøtter spillets dynamik og motiverer eventuelle "stille" roller til at deltage samt støtte fagligt men kun i begrænset omfang – spillet må i princippet kunne "køre" uden læreren. Indsigter fra udviklingen og afprøvningsen af dilemmaspillet om Klaksvikstriden blev anvendt i udviklingen af dilemmaspillet om Grønland, der først var færdigt i løbet af januar 2022.

Det ideelle er, at spillet gennemføres på én dag – for eksempel på fire sammenhængende lektioner. Men det vurderes, at spillet i de ældste klasser kan gennemføres på 2 x et dobbeltmodul.

Brætspil Færøerne

Det var med en vis nervøsitet, at vi imødeså afprøvningen af brætspillene. Hvordan ville elever, der var vant til avancerede, komplekse og æstetisk flotte digitale spil tage imod et simpelt, fysisk brætspil? Og hvordan med det praktiske? Læreren skulle printe og samle brættet, flagkort og regler. Og ville det fungere med hjemmelavede og forhåndenværende spilbrikker?



Spillepladen til Ekspeditionen til Færøerne

Den Tyske Skole

Brætspillet "Ekspeditionen til Færøerne" blev afprøvet i en 9. klasse. Læreren havde printet, lamineret og samlet spillepladerne og andet materiale til spillet. Læreren gennemgik, hvad spillet går ud på, og præsenterede elementerne i spillet, hvordan eleverne brugte spilvejledning, informationskort, flagkort, mission, osv. Der hørte ikke spilbrikker med, så eleverne måtte bruge viskelæder, nøgler og andet.

I begyndelsen af spillet havde flere elever spørgsmål til reglerne. Det var således tydeligt, at der var behov for forenkling og præcisering af spilvejledningen. Observationerne viste, at spillepladen var for lille. Desuden gled de "hjemmelavede" brikker u hensigtsmæssigt let henover den laminerede spilplade, og nogle felter lå for tæt. Eleverne fulgte stort set den fagligt begrundede regel om, at de skulle læse flagkort og informationskort højt. Læreren gik rundt mellem grupperne og besvarede elevernes spørgsmål. Ud fra samtaler, diskussion og udbrud i spilgrupperne var det tydeligt, at eleverne var motiverede og engagerede i spillet. Elevernes oplæsning af flagkort og info-felterne viste, at de i det store hele er tilgængelige. Dog var der begreber, som skal forklares enten i vejledningen eller på kortene, fx "bispesæde". Desuden var der fortsat sætningskonstruktioner, der skulle forenkles, samt nogle få sproglige fejl, som skulle rettes.

Den første gruppe var færdig med spillet efter 25 min. Læreren bad eleverne om at bytte mission og påbegynde spillet på ny. I den "anden runde" var elevernes engagement åbenlyst mindre.

Evalueringen blev gennemført som en lærerstyret samtale, hvor eleverne først blev spurgt om deres vurdering af spillet som undervisningsmateriale.

E1: *Jeg synes, at det var meget fedt ... det var sjovt, og så lærer man noget ind imellem ... om byer og sådan.*

E2: *Det var meget spændende – konkurrence ... det er ikke noget, man normalt gør i skolen.*

E3: *Det har været det sjoveste [i skolen] i lang tid.*

Læreren spurgte uddybende til den faglige viden, som eleverne mente, at de havde erhvervet sig gennem spillet. En elev sagde, at spillet betød, at han havde lettere ved at huske noget om Færøerne. En anden elev påpegede, at noget tilsvarende (spil) kunne man også bruge i undervisningen om andre lande. Spillet er enkelt, men eleverne [9. klasse] var enige om, at det ikke var for simpelt, og at det fint kunne anvendes af elever i deres aldersgruppe.

Under evalueringen blev det påpeget, at der var forskelle på, hvor langt missionerne skulle bevæge sig på kortet, hvilket gav historiker-missionen en klar fordel. Eleverne nævnte også mindre spiltekniske udfordringer og fejl, der blev rettet.

Eleverne havde flere forslag til at gøre spillet mere udfordrende, fx at man kunne "slås hjem", at der indgik penge (à la Matador), og at gøre det til et online-spil.

Stokkebækskolen

Observationer fra en 8. klasse med de 19 elever, der var mødt ind i skole denne morgen.

Eleverne sad ved borde, der var placeret to og to med ansigtet rettet mod læreren/tavlen.

Læreren indledte hver morgen dagen med, at eleverne "tjekkede ind". Det foregik ved, at de med et tal fra 1-5 angav, hvordan de havde det den dag. Eleverne fik mulighed for at uddybe deres svar. Flere elever sagde denne morgen 3 eller 4. Få gav en begrundelse, og de, der gjorde, begrundede et lavt tal med, at de var trætte. Omvendt var der flere, der sagde 5 og begrundede det med, at de var friske og havde en god dag i vente. Flere elever hang lidt hen over bordene, men virkede lyttende i forhold til det, som læreren italesatte. Spilleplade, missionskort og flagkort var printet på forhånd.

Læreren gav en kort introduktion til spillet, "Ekspeditionen til Færøerne", hvor hun præsenterede rollerne og flagkortene. Eleverne fik information om, hvornår de skulle trække et flagkort, og hvornår de skulle læse informationsteksterne højt. Derudover fik grupperne hver en spilvejledning, og de blev opfordret til sammen at sætte sig ind i spillet.

Eleverne blev placeret i grupper sammensat af læreren på 3-4 elever, og materialerne til spillet blev delt ud. Flere grupper studerede spillepladen (kortet), inden de gik i gang. Efter eleverne i grupperne havde trukket en mission, reagerede flere elever på det, de havde trukket. Man kunne bl.a. høre, at en elev var tilfreds med at være politiker og en anden mindre begejstret for at være fisker.

På videooptagelserne af lektionen bemærkedes, at eleverne ændrede positur, da de var placeret i grupper. De sad mere oprejst og havde øjenkontakt med de andre i gruppen. Om det skyldtes, at spillet gjorde dem mere aktive end lektionens indledende del, hvor de var mere passive i forhold til lærerens indledning, kan ikke konkluderes. Men det er relevant, at eleverne havde opmærksomheden rettet mod hinanden i grupperne i forhold til samarbejdet og det faglige udbytte af spillet. Nogle grupper gik hurtigt i gang, mens andre grupper brugte lang tid på spillevejledningen, der på det tidspunkt bestod af tre A4 sider.

Eleverne var engagerede i spillet og løste de udfordringer, de oplevede undervejs, med hinanden. Det gjaldt for eksempel uklare regler. På optagelserne kan man se og høre, at grupperne havde opmærksomheden rettet mod spillet og hinanden. Enkelte elever blev mere "uroelige" til sidst.

Eleverne spillede mellem 25 og 35 minutter, før der var en vinder. Det gav lidt uro i klassen, at ikke alle grupper var færdige samtidigt. Læreren afsluttede spillet og bad eleverne vende tilbage til deres pladser. De tre vindere havde missionerne som historiker, en var biolog og en var politiker.

Efterfølgende gennemførte observatøren en evaluering. Den blev struktureret som først "tænk/noter ned selv – helt ro i klassen", dernæst "del din erfaring med sidemakkeren" og fælles opsamling i plenum til sidst. Intentionen var at få så mange tilbagemeldinger fra eleverne som muligt. Elevernes noter fra starten blev indsamlet. Deling med en makker og plenumsnakken skulle gerne være de elementer, som eleverne syntes, det var vigtigt at få italesat. På den måde blev det ikke tilfældigt, hvad der blev gengivet.

I evalueringen var elevernes tilbagemelding fokuseret omkring læsemængden samt at spille sig til viden. Et par udtalelser fra eleverne: "Sjovt, det er på Færøerne – ikke sådan et sted, man normalt arbejder med". Det blev italesat, at det var "Sjovere end normal undervisning". "man normalt arbejder med". Det blev italesat, at det var "Sjovere end normal undervisning". Spillet blev sammenlignet med et andet brætspil, de kendte hjemmefra. Samtidigt ytrede enkelte elever, at der var for megen tekst – andre elever var dog ikke enige. Vi valgte efterfølgende at korte i teksterne, uden at intentionerne med det skrevne forsvandt. Det er selvfølgelig ikke muligt at fjerne tekst uden at "tabe" noget, men i balancen mellem spil og læring fungerer det bedre, efter teksterne er blevet forkortede.

Læreren registrerede, at det er vigtigt, at man som lærer får sagt tydeligt, at man skal trække flagkort og læse informationstekster og læse begge højt. Vi valgte efterfølgende at tilføje dette til vejledningen, samtidigt med at spillevejledningen blev kortet fra tre til én A4 side.

Læreruddannelsen

Begge spil blev afprøvet på et hold med undervisningsfaget historie på læreruddannelsen i Odense. Holdet havde i forvejen arbejdet en del med spil. Generelt var der begejstring for spillene. Men det blev tydeligt, at denne afprøvningsgruppe, der udelukkende bestod af voksne, havde sværere ved uklarheder omkring reglerne. Til forskel fra eleverne, der ofte selv løste uklarheder ved selv at beslutte, hvordan de ville spille, søgte de studerende svar hos udviklerne. Alle deltog aktivt i selve spillene, og særligt en gruppe grinte meget undervejs. Det var tydeligt, at de oplevede glæden ved at "spille". De studerende kom med flere gode ideer til forbedringer – nogle var dog ikke praktisk mulige at gennemføre på dette tidspunkt. Her er et uddrag af deres tilbagemeldinger:

- ⊗ Koble rollerne bagefter til en form for opfølgning i undervisning
- ⊗ Godt at du ikke har viden i forvejen
- ⊗ Større kort – eller måske flytte info-teksterne til et ark ved siden af
- ⊗ Bedre struktur på flagkortene – opsætningen ens på alle kort
- ⊗ Flere danske dilemmaspørgsmål
- ⊗ Svært at læse – lav byer i fed
- ⊗ Bynavne på kortene til venstre på missionen

Som det ses, handlede flere tilbagemeldinger om layoutet. Den del var det desværre kun muligt at ændre i meget begrænset omfang. Men skal spillene senere laves til CFU's udlånssamling, skal det tænkes med ind i den reviderede udgave. Tilbagemeldingerne gik derudover på, hvordan spillene giver mening didaktisk. Det var spændende at få indblik i, hvordan spillene også kan tænkes ind i en større didaktisk sammenhæng. I præsentationen havde udviklerne ikke været tydelige omkring spillenes tværfaglighed. Andre relevante fag at inddrage blev nævnt af flere studerende, hvilket understøtter, at spillene kan indgå i flere fag, som vi ønskede.



Billede 11

Brætspil Grønland

Observationerne er fra en 8. klasse på Stokkebækskolen i Gudme. Klassen havde en hel historiefagdag, hvor omdrejningspunktet var Grønland. De startede med at spille "Ekspeditionen til Grønland", og derefter arbejder eleverne med kildebanken om Grønland – basisudgaven.

Spillepladen var printet som 2 A4-ark, der skulle sættes sammen af eleverne. Læreren introducerede kort spillet (nævnte missionskortene og flagkortene), men overlod det derefter i høj grad til grupperne selv at sætte sig ind i spillet. Spillepladen var for lille i den udgave, som læreren havde printet den i, hvilket gjorde det svært for eleverne at flytte deres spilbrik rundt på pladen og læse teksterne og bynavnene, der i forvejen ikke ligner ord, som de kender på dansk. Det er nogle af de områder, eleverne også nævnte i den afsluttende evaluering.

Spillepladen til Ekspeditionen til Grønland



I starten var grupperne meget i tvivl om reglerne, og de spurgte, hvad de skulle, fx når de landede på et felt, hvor de skulle læse teksten på pladen højt. Enkelte grupper var gode til at læse teksterne, både flagkort og informationsfelterne, højt for hinanden – andre "glemte" at læse kortene. Derved gik en del af spillets faglige potentialer tabt. Eleverne var i varieret grad engagerede i spillet. Der var stor forskel på det faglige udbytte af spillet, og det hang sammen med i hvor høj grad, de fulgte spillets regler.

Inden eleverne spillede "Ekspeditionen til Grønland", blev de bedt om at skrive på post-its, hvad de allerede vidste om Grønland. Øvelsen blev gentaget efter eleverne havde spillet.

Kildebanken Grønland

Kildebankerne blev i udviklingsfasen afprøvet i en 6. klasse og en 8. klasse. Begge lærere valgte, at eleverne benyttede den foreløbige udgave af basis-udgaven af kildebanken Grønland. Lærerne havde forskellige tilgange til arbejdet med kildebanken. Den ene havde bestemt hvilke kilder, eleverne skulle arbejde med. Den anden gav eleverne mulighed for selv at vælge fire kilder fra det tema, de ville arbejde mere med. Introen til temaet var obligatorisk for alle. I begge klasser skulle grupperne fremlægge deres arbejde for resten af klassen. Tilgangene er interessante i forhold til de måder, eleverne brugte kildebanken på.

Den Tyske Skole

I begyndelsen af januar 2022 prøvede 6. klasse på Den Tyske Skole det kildebaserede forløb om Grønland.

De fire grupper havde i lektioner før observationerne arbejdet med hvert deres tema i kildebanken, dvs.:

- ⊗ Hvem kom først?
- ⊗ Hans Egedes syn på grønlænderne
- ⊗ Koloni under forandring
- ⊗ Vejen mod selvstændighed

Efter aftale mellem læreren og udviklerne arbejdede ingen grupper med tema 4: Fra koloni til amt, der rummer de største udfordringer og er lidt svær for en del elever i 6. klasse.

Hver gruppe skulle læse/høre introen til temaet og vælge 4 af temaets kilder og drøfte de tilhørende spørgsmål. På baggrund heraf skulle de udarbejde et produkt og forberede en præsentation. Lærerne opfordrede grupperne til ikke at nøjes med en PPT. Den følgende dag, hvor observationen foregik over fire lektioner, havde grupperne de to første til at færdiggøre præsentationerne. Herefter fulgte en lektion, hvor eleverne præsenterede, hvad de var kommet frem til. Den sidste lektion blev brugt til evaluering.

- ⊗ Hvem kom først? Gruppen, der havde valgt dette tema, forberedte et rollespil i form af en retssag, hvor de to parter diskuterede og argumenterede for, hvem der kom først (inuitter eller nordboerne), og om det gav dem særlige rettigheder. Produktet var en video med optagelse af retssagen.
- ⊗ Hans Egedes syn på grønlænderne. Denne gruppe udarbejdede et "tv-interview" med Hans Egede og en grønlænder – fremført "live".
- ⊗ Koloni under forandring. Gruppen, der arbejdede med dette tema, havde et par elever med udfordringer. Derfor fokuserede de – efter råd fra læreren – på én kilde: Gluds Billede af Stauning og repræsentanter. Elevproduktet var tegninger, hvor eleverne havde noteret hvilke erhverv og grupper, figurerne på Gluds billede repræsenterede.
- ⊗ Vejen mod selvstændighed. Denne gruppe – den "fagligt stærkeste" – udarbejdede en PPT og ville i præsentationen anvende dukker, der repræsenterede Augo Lyng og Mads Lidegaard.

Under fremlæggelserne bemærkedes bl.a. følgende om præsentationerne og om mulige konsekvenser for færdiggørelsen af materialet. Videopræsentationen af retssagen "Hvem kom først?" var kort, og udtrykket fremstod som et skænderi mellem repræsentanterne for inuitterne og nordboerne, der kun i mindre grad afspejlede brug af de tilgængelige kilder.

Figurer fra grønlandsk kultur



Når man analyserer og tolker historiske kilder og bruger dem som grundlag for en fortælling om en fortidig hændelse, er det væsentligt at kunne skifte perspektiv og søge at etablere et fortidsblik på begivenheden. Dette "greb" kan skrives frem i enten de elevhenvendte materialer eller i lærervejledningen. I hvert fald var det tydeligt i gruppen, der forberedte et tv-interview med Hans Egede og en grønlander, at de betragtede Hans Egede med et nutidsblik og så ham som et ondt menneske. Under forberedelsen udtalte Hans Egede-rollen, "at de [grønlanderne] er dumme og løgnere – simpelthen". Efter en samtale med læreren forstod gruppen, at det var en anden tid, og Hans Egedes syn på grønlanderne måske hang sammen med, at de endnu ikke var kristne, og at en succesfuld mission, hvor grønlanderne afskrev deres tidligere religion og gik over til kristendommen, efter Hans Egedes opfattelse ville ændre grønlandernes normer og adfærd.

Gruppen, der havde forberedt en præsentation af Gluds billede, viste under fremlæggelsen, at de havde identificeret personerne. De blev dog jævnlige afbrudt og "hjulpet på vej" af læreren, der ikke altid gav eleverne tid til at tale ud.

Eleverne, der arbejdede med temaet "Vejen mod selvstændighed", var som nævnt en fagligt stærk gruppe. Til fremlæggelsen havde de fremstillet figurer af henholdsvis Mads Lidegaard og Augo Lynge. Det bærende i fremlæggelsen var dog en PowerPoint, hvor eleverne skriftligt besvarede de spørgsmål, udviklerne havde udarbejdet til de respektive kilder. Evalueringen af såvel brætspil som det kildebaserede forløb foregik som en lærerledet klassesamtale. Det var Kim, som ikke er klassens hovedlærer, der stillede spørgsmålene. I et vist omfang deltog to andre lærere også. På det tidspunkt var eleverne "trætte" efter en meget lang skoledag. Det afspejlede sig også i evalueringen.

Læreren spurgte, om eleverne havde lært noget om Grønland. Elevernes svar kan tolkes som en særlig elevopfattelse af, hvornår man lærer noget:

E1: *Jeg synes, at det var ok, men jeg synes, at det med spillet. Der skulle vi lige finde ud af reglerne først. Lige der synes jeg ikke, at jeg lærte sådan det store.*

Det fleste elever syntes dog, at spillet var sjovt. Men der var også kritik:

E2: *Spillet var kedeligt ... det var en kedelig måde at lære på.*

En tredje elev gav udtryk for, at de spillede spillet for længe (dvs. at man efter afslutningen af det første spil byttede mission).

Lærerne drejede samtalen hen på kildebanken og Grønland, hvor eleverne generelt mente, at det var godt, at de fik lov til at arbejde kreativt (produkterne). Alle grupper havde i større eller mindre grad lyttet til oplæsning af kilderne. Flere elever ønskede, at de havde mere tid til at arbejde med kilderne – herunder udarbejdelse af det kreative produkt.

Et par iagttagelser, som observatøren mener, er væsentlige: Klasserumsobservationerne viste tydeligt nødvendigheden af, at den endelige udgave af hjemmesiden skal være langt mere elevvenlig og intuitiv. Testsiden var ikke indbydende for eleverne. En anden udfordring var, at den blev "åbnet" med en del info, der ikke var relevant for eleverne. Eleverne i 6. klasse måtte have massiv hjælp for finde de kilder, de skulle anvende. De involverede lærere så også gerne en mere "imødekommende" udgave af hjemmesiden.

Lærervejledningen til de kildebaserede forløb lægger op til, at materialet kan anvendes som læremiddel på forskellige måder. Ud fra observationerne af brugen i 6. klasse tegnede der sig nogle udfordringer og tanker om tilføjelser til materialet, bl.a.:

- ⊗ Et forslag kan være at gennemføre forløbet, hvor eleverne i grupper vælger hvert sit tema. Her er risikoen, at eleverne kommer til at mangle sammenhængsforståelse og kontekst for de enkelte temaer. Lærervejledningen bør indeholde nogle greb til, hvordan der kan etableres en sammenhæng, og hvordan det enkelte tema sættes i en kontekst.
- ⊗ Eleverne brugte spørgsmålene til kilderne. Det fungerede – især når svarene kunne udledes af kilden. Det var en udfordring for eleverne at forholde sig til refleksions spørgsmålene – det gjaldt også spørgsmål, der "kun" fordrede, at eleverne tænkte selv. Det kan overvejes, om eleverne er for indøvede i en skolsk tradition, dvs. en opfattelse af, at der til alle spørgsmål, eleverne stilles, findes svar, som er rigtige – dvs. svar som kan findes i læremidlet, læreren kender, eller som eventuelt kan googles. Det kan overvejes om lærervejledningen bør indeholde ideer til, hvordan dette "traditionelle mønster" kan brydes, eller om det er en generel udfordring, hvor en artikel er bedre egnet til at foreslå tilgange, der kan imødegå denne udfordring. Det samme gælder for slag til, hvordan læreren kan få eleverne til at betragte et fortidigt fænomen med et fortidsblik, eksempelvis at Hans Egede ikke i sin samtid blev betragtet som en ond mand.
- ⊗ Lærervejledningen bør indeholde forskellige forslag til at arbejde med kilderne på. Fx en mere problemorienteret, hvor tilgangen/triggeren/anslaget kan være udsagn (i tema 1: Hvornår har et folk ret til et land?). Illustrationer kan samles i en billedbank. Måske skal der være en analysemodel til de ældste klasser, hvis de arbejder med kildekritiske begreber. Desuden kan lærervejledningen indeholde ideer til udarbejdelse af produkt og præsentation.

- Brætspillet indeholder navne på grønlandske byer og steder. Selv om den korrekte udtalelse af byerne ikke i sig selv har betydning for spillet, blev navnestoffet oplevet som en udfordring for eleverne. Det vil være en hjælp at producere en kort video, hvor eleverne præsenteres for det grønlandske navnestof.

Stokkebækskolen

Læreren introducerede 8. klassen til arbejdet med kildebanken, og hun præciserede, at det kræver fokus at gennemføre. Eleverne blev delt i fem grupper, der hver skulle arbejde med hver sin periode [tema] af Grønlands historie. Læreren viste kildebanken på hjemmesiden [som på daværende tidspunkt var en liste med links], og markerede de kilder, som eleverne skulle arbejde med.

Eleverne skulle arbejde med introduktionsteksten og den første og sidste kilde i hvert tema [periode] samt de tilhørende spørgsmål. Introduktionsteksten skulle de omsætte til et slideshow med 3-5 dias, gerne med billeder, som skulle præsenteres for resten af klassen sidst på dagen. Opgaven blev uddelt på papir, og det blev understreget, at det vigtigste var dialogerne i grupperne. De måtte selv vælge, om de ønskede at benytte muligheden for at få teksterne læst op.

Da eleverne skulle i gang, fungerede hjemmesiden ikke, hvilket skabte en del frustration, som muligvis påvirkede arbejdet negativt, da eleverne fik adgang til kilderne. Enkelte grupper arbejdede med kilder og spørgsmål i fællesskab, men de fleste valgte at fordele opgaverne. Det var ikke hensigtsmæssigt i forhold til lærerens intention med kildearbejdet, hvor netop dialogerne i grupperne blev italesat som det centrale. En del af forklaringen på elevernes disponering skal nok ses i lyset af den megen ventetid, der opstod, før hjemmesiden blev tilgængelig. Eleverne tabte tid og, måske for enkelte grupper, også motivation. En enkelt gruppe fjollede meget og fik først kort før, de skulle samles i plenum, lavet lidt. Et par grupper arbejdede godt med kilderne. Hvor stor indflydelse det havde, at hjemmesiden ikke straks kunne bruges, er svært at afgøre, men "ventetiden" var ikke hensigtsmæssig, da eleverne flyttede deres fokus til fritidsrelaterede områder, mens de ventede.

Dagen sluttede med, at eleverne præsenterede det tema/den periode, de havde arbejdet med. Alle grupperne blev af læreren spurgt til, hvad de tog med sig fra deres arbejde med kilderne. Præsentationernes kvalitet var lige så varieret som gruppernes arbejdsindsats, og der var en tydelig sammenhæng.

Elevernes tilbagemeldinger sidst på dagen gik primært på:

- Hjemmesiden var kedelig, farveløs og uoverskuelig
- Der manglede ordforklaringer – fx på, hvad et amt er
- Brætspillet var for lille
- Det var sjovt – bedre, end at kigge i en bog
- Manglede oplæsning af by-/bygnavne i Grønland
- Teksterne i kildebanken havde en god længde

På baggrund af elevernes tilbagemelding valgte vi at re-designe hjemmesiden. Der er ligeledes efterfølgende tilføjet ordforklaringer. Der blev produceret en video, hvor de grønlandske bynavne bliver læst højt, og man kan se den geografiske placering af de forskellige byer/bygder. Kildebanken som sådan var både lærere og elever tilfredse med.

Følgforskningen

Udviklerne designede et koncept for et følgeforskningsforløb, der sigtede på at følge det i princippet færdigudviklede materiale i brug. Forløbet blev gennemført i foråret 2022 og involverede fem klasser: to 6., en 7., en 8. og en 9. klasse. Lærerne, der deltog i afprøvningen, underviser bl.a. i historie, og det var hovedsageligt i forbindelse med undervisningen i historie, at læremidlerne blev afprøvet. Udviklerne havde spurgt de pågældende lærere, om de ville være med mod et honorar på fem arbejdstimer. Sigtet var at undersøge, hvordan materialet fungerede i praksis.

En af intentionerne i udarbejdelse af materialerne til rigetinord.dk er, at det skal være fleksibelt og kunne inddrages som læremidler på varierede måder. Derfor afgjorde lærerne, der afprøvede materialet, selv hvilke læremidler fra Riget i Nord, de ville inddrage og hvordan, fx om det kun var et enkelt eller dele af det, og om de ville bruge det sammen med andre læremidler. Under indsamling af empirien til følgeforskningen havde ingen af lærerne valgt at anvende videoerne.

Forsiden til rigetinord.dk

The screenshot shows the homepage of rigetinord.dk. At the top, there are navigation links: "Interview Færøerne", "Interview Grønland", "Brætspil", "Kildebank", "Dilemmaspil", and "Til hereren". Below this is a welcome message: "Velkommen til et Undervisningsmateriale om **historie, kultur og kunst** på **Færøerne** og i **Grønland**". A circular logo with a bear and a crown is visible. There are three main content sections: "Hop ombord i en kildebank" with a link to find text, images, and questions; "Interviews" featuring a photo of a camera lens; "Brætspil" with a link to print and play a board game; and "Dilemmaspil" with a link to a historical dilemma. The URL "https://rigetinord.wordpress.com/kildebanker/" is visible at the bottom left.

Følgforskning koncept

Undersøgelsens overordnede metodiske ramme kan karakteriseres som aktionsforskning, der er kendetegnet ved at forskere (udviklere) arbejder sammen med brugerne, her lærerne, om at producere viden om, forbedre og udvikle praksis – i denne sammenhæng læremidlerne om Færøerne og Grønland, hvordan de anvendes og opfattes af lærere og elever. Undersøgelsen var rettet mod følgende overordnede fokuspunkter:

- ⊗ Hvordan organiserer og rammesætter læreren forløbet, hvor nogle eller dele af læremidlerne indgår – herunder om andre læremidler inddrages i forløbet?
- ⊗ Portalens brugervenlighed ift. lærerens planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning – og i relation til eleverne (navigation, tilgængelighed, brugbarhed m.m.)
- ⊗ Styrker de anvendte læremidler elevernes kendskab til Færøerne og Grønland? Er der evt. behov for yderligere faglige og/eller didaktiske justeringer?

- ⊗ Hvordan arbejder eleverne med læremidlet? I hvilken grad understøtter læremidlerne, at eleverne arbejder undersøgende og videnskabskabende?
- ⊗ Styrker brugen af læremidlerne elevernes undersøgelses-, metode- og orienteringskompetencer?
- ⊗ I hvilken grad oplever elever materialet som relevant, engagerende og motiverende?

I følgeforskningen anvendte vi hovedsageligt en kombination af kvalitative metoder:

- ⊗ Klasserumsobservationer blev gennemført af udviklerne. De blev understøttet af videooptagelser og feltnoter, som denne rapport især bygger på.
- ⊗ Notater fra de deltagende lærere.
- ⊗ Semistrukturerede interviews med grupper af elever og lærere.
- ⊗ Elevprodukter og andre materialer fra undervisningen.
- ⊗ Desuden anvendtes en mindre spørgeskemaundersøgelse, som eleverne besvarede før og efter forløbet. Sigtet var dels at få et billede af elevernes forhåndsviden og forhåndsopfattelser af Færøerne og Grønland og dels få et indtryk af, om elevernes generelle viden var øget som oplevelse af, hvad de havde lært.

Rapportens del om følgeforskningen er overvejende beskrivende – dog med kommentarer fra udviklerne/observatørerne med refleksioner med afsæt i observationer af undervisningen. Det gælder særligt forhold, der specifikt vedrører materialet som læremiddel, men også fagdidaktiske og pædagogiske udfordringer, som angår historieundervisningen i grundskolen som sådan.

Efter en redegørelse for resultater af spørgeskemaundersøgelsen, der er rettet mod elevernes forhåndsviden og -opfattelse af henholdsvis Færøerne og Grønland, er denne del af rapporten disponeret efter læremidlerne, dvs. først brætspillene, så kildebankerne og endelig dilemmaspillene. I observationsperioderne var der ingen af klasserne, der brugte interviewene med de færøske og grønlandske elever.

Spørgeskema – FØR

For at få et indtryk af elevernes forhåndsviden og -forståelse af Færøerne og Grønland udfyldte eleverne i hver klasse et spørgeskema. Eleverne blev bedt om at nævne 3-5 ting, de vidste, om det land, de skulle arbejde med, samt et antal multiple-choice-besvarelser, der primært omhandlede politiske, historiske og geografiske spørgsmål (Se bilag 1).

Elevernes forhåndsviden om Færøerne

8. klasse

Eleverne i 8. klasse havde ikke stort forhåndskendskab til Færøerne. Den viden, de havde, stammede primært fra TV og internettet. Kun to elever nævnte skolen som en kilde til viden. To elever havde familiære relationer til Færøerne. Deres primære fortællinger om forhåndsviden var centreret omkring, at Færøerne er et lille land, der bor få mennesker, det færøske sprog (flere omtaler det som "mærkeligt") og maden. Flere nævnte for eksempel, at man på Færøerne spiser hele fåret.

Under halvdelen af eleverne vidste, at Dronning Margrethe er statsoverhoved på Færøerne, og at både dansk og færøsk er officielle sprog på Færøerne. Eleverne var meget usikre omkring styret på Færøerne og den færøske historie.

Langt de fleste mente f.eks., at det var Tyskland, der havde besat Færøerne under Anden Verdenskrig, ligesom de svarede, at det var vikinger fra Danmark, der først bosatte sig på øerne.

To tredjedele af eleverne genkendte det færøske flag og angav fiskeri som vigtigste erhverv. Derimod var der stor variation i elevernes besvarelse om antallet af øer, hvor Færøerne ligger i forhold til Danmark og antallet af indbyggere. I forlængelse af elevernes indledende beskrivelser af deres viden om Færøerne [et lille land] så mente de fleste, at der bor 29.000 mennesker på Færøerne. Kun tre svarede korrekt – ca. 50.000.

7. klasse

Eleverne i 7. klassen havde ikke stort forhåndskendskab til Færøerne. Den viden, de havde, stammede primært fra TV og internettet. Kun tre eleverne angav skolen som kilde til viden. Derudover svarede en enkelt, at de har familie, venner, og at de selv havde været på Færøerne. Deres primære viden om Færøerne omhandlede relationen til Danmark/Rigsfællesskabet, at der var mange øer med fjelde/bjerge, og færingerne spiser mange/mærkelige ting. Derudover nævnte enkelte fiskeriet. Lidt over halvdelen vidste, at Dronning Margrethe er statsoverhovedet på Færøerne. Kun en ud af fire tilkendegav, at Færøerne har selvstyre, hvorimod halvdelen svarede, at Danmark og Færøerne havde samme regering. De fleste mente, at det var vikinger fra Danmark, der først bosatte sig på øerne. Halvdelen af eleverne vidste godt, at det var England, der besatte øerne under Anden Verdenskrig. De fleste kendte Færøernes hovedstad, og at landet består af 18 øer. De fleste kender øernes geografiske placering i forhold til Danmark og over halvdelen svarer, at der bor 50.000 mennesker på Færøerne. Tre ud af fire kan genkende det Færøske flag.

Opsamling

Generelt viste svarene på før skemaet, at eleverne tilsyneladende ikke har arbejdet med Færøerne som tema i skolesammenhæng, og elevernes viden stammer primært fra ikke-skolerelaterede områder. De har ikke stor viden om Færøernes historie og samfundsfaglige forhold, ud over de fleste genkender det færøske flag. Deres viden går primært på det, der er "anderledes", fx maden og naturen.

Elevernes forhåndsviden om Grønland

I 2018 udarbejdede Epinion for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Undervisningsministeriet en spørgeskemaundersøgelse af unges viden om Grønland.¹ Respondenterne var 320 elever fra 3. g og 270 9. klasseelever. Selv om det var antalsmæssigt mindre og ikke identiske elevgrupper, der afprøvede læremidlerne om Grønland, kan en sammenstilling vise i hvilken grad, eleverne, der afprøvede læremidlerne, havde den samme forhåndsviden, som deltagerne i den større undersøgelse.

6. klasse

I spørgeskemaet blev eleverne bedt om at nævne "3-5 ting du ved om Grønland og dens befolkning". Flere elever i både 6. og 9. klasse nævnte demografiske, geografiske, natur- og klimamæssige forhold. Epinions undersøgelse viser også, at det er på de områder, at "de unge har størst viden". Og ligesom i Epinions undersøgelse fremgår det, at elevernes viden om Rigsfællesskabet og det moderne Grønland er begrænset.

¹ Epinion (2018). Danske unges viden om Grønland. Rapport for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Undervisningsministeriet. <https://emu.dk/sites/default/files/2019-05/Unges-viden-om-Groenland-rapport.pdf>

Dog bemærkes det, at et par elever noterede, at "Trump prøver at købe Grønland". Til gengæld nævnes flere traditionelle forhåndsviden, der ikke er helt i overensstemmelse med virkeligheden, som at "grønlænderne bruger hundeslæde, når de skal frem". Ellers bemærkede flere elever, at grønslænderne har problematiske forhold som misbrug af alkohol. Der er også god overensstemmelse med Epinion vedrørende, hvor eleverne har deres viden om Grønland fra. I begge undersøgelser er det især fra skolen/undervisningen. Dernæst fra TV/radio og Internettet. Alligevel var aktuelle grønlandske samfundsforhold stort set fraværende i elevernes besvarelser.

Samlet set tyder det på, at elever i 6. klasse generelt har en begrænset forhåndsviden om Grønland. Flere elever omtalte noget om naturforholdene, fx at der koldt, der er is og sne.

Eleverne havde deres viden forskellige steder fra. Knap halvdelen nævnte TV/radio. Kun en fjerdedel oplyste, at det er fra skolen, mens en tredjedel ikke kunne identificere kilden til deres viden. Knap halvdelen vidste, at Dronning Margrethe også er statsoverhoved i Grønland, og at både grønlandsk og dansk er officielle sprog. Halvdelen af eleverne mente, at Danmark og Grønland havde den samme regering. Kun en tredjedel ved, at Grønland har selvstyre og egen regering. De fleste elever mente – fejlagtigt – at grønlandsk er det eneste officielle sprog. Knap halvdelen af eleverne vidste, at amerikanske soldater var i Grønland under 2. Verdenskrig. Eleverne gættede forskelligt vedrørende Erik den Røde, og hvilket land han kom fra. Bortset fra to elever angav alle Nuuk som Grønlands hovedstad. To tredjedele af eleverne vidste, at fiskeri er Grønlands vigtigste erhverv. Der var nogen usikkerhed mht. Grønlands placering og størrelse og især om antal indbyggere, hvor næsten halvdelen mener, at det er 156.000. Bortset fra fire elever kunne alle identificere det grønlandske flag.

7. klasse

Som eleverne i 6. klasse havde eleverne i 7. Klasse heller ikke stort forhåndskendskab til Grønland. Deres viden stammede primært fra TV og internettet. Kun tre nævnte skolen som en kilde til viden. De fleste fremhævede Trumps forsøg på at købe Grønland, USA's militærbase, Rigsfællesskabet og naturen som ting, de i forvejen ved om Grønland. Enkelte nævnte forholdet til Danmark som et samarbejde.

Under halvdelen vidste, at Dronning Margrethe er statsoverhoved i Grønland og kun hver fjerde, at Grønland har selvstyre. Over halvdelen mente, at Danmark og Grønland har samme regering. Som det også fremgik i elevernes kommentarer omkring forhåndsviden, så var de fleste klar over historiske relationer mellem USA og Grønland. Alle elever genkendte det grønlandske flag, næsten alle markerede Nuuk som hovedstaden og fiskeri som det vigtigste erhverv i Grønland, men kun få kunne placere Grønland geografisk eller kendte til befolkningstallet.

9. klasse

Ud fra besvarelserne på før-skemaet i en 9. klasse må det slutes, at eleverne generelt havde en vis forhåndsviden om Grønland. Således nævnte flere elever geografiske forhold som natur, landets størrelse, antal indbyggere, hovedstaden Nuuk, fiskeri som det vigtigste erhverv, naturressourcer (olie, mineraler), at der er koldt, klimaudfordringer der ses i Grønland. Nogle elever omtalte også Grønlands tilhørsforhold til Danmark.

De fleste elever i 9. klasse angav, at de havde deres viden om Grønland fra skolen, og dernæst fulgte internettet som den vigtigste informationskilde. Hovedparten af eleverne vidste også, at Dronning Margrethe er statsoverhoved i Grønland. Derimod vidste kun ca. En fjerdedel af eleverne, at Grønland har både grønlandsk og dansk som officielle sprog, og at Grønland har selvstyre og egen regering. Alle eleverne kendte det grønlandske flag og vidste, at Nuuk er Grønlands hovedstad, De fleste elever kunne også placere Grønland geografisk i forhold til Danmark, og de vidste, at fiskeri er Grønlands vigtigste erhverv. Omkring halvdelen af eleverne kunne angive Grønlands areal i forhold til Danmark og kunne fastslå landets indbyggertal. Kun to elever vidste, at Erik den Røde kom fra Island. Til gengæld vidste godt halvdelen af eleverne, at amerikanske soldater var i Grønland under 2. Verdenskrig.

Opsamling

Elever i 9. klasse nævnte flere og forskellige forhold om deres forhåndsviden om Grønland end elever i 6. og 7. klasse, og deres viden om konkrete forhold er betydelig større. I det hele taget må 6. og 7. klasses forhåndsviden om Grønland karakteriseres som begrænset. Det kom også til udtryk i elevinterviewet, hvor eleverne blev spurgt til, hvad de i forvejen vidste om Grønland:

E1: *Der er meget is*

E2: *Vidste at Danmark ejede det*

E3: *Grønland var en del af Danmark, men de havde deres egen regering*

E4: *Jeg vidste ikke en skid*

Sammenlignet med elevernes viden om Færøerne fremgik det af besvarelserne, at der er større kendskab til Grønland end Færøerne.

Dilemmaspillene

Af de fire typer af læremidler rummer dilemmaspillene på flere områder udfordringer. For det første er der de valgte dilemmaers faglige indhold, som betyder, at de fungerer mest optimalt i de ældste klasser. For det andet er lærerens rammesætning og rolle under spillet afgørende. Hun må sætte sig grundigt ind i spillets forskellige faser, som er beskrevet i lærervejledningen – herunder hvilke elever, der magter de centrale roller. I introduktionen til spillet må hun være grundig og præcis og sikre sig og give tid til, at alle elever har forstået deres roller. Under rollespillet må hun til gengæld fralægge sin traditionelle lærerrolle og være aktivt lyttende, og kun i det omfang, at spillet er ved løbe af fagligt af sporet – eller en "rolle" [elev] ikke er med – gribe ind med fx spørgsmål og kommentarer, men ikke løsninger eller "miniforedrag". I klasser, der er vant til, at det er læreren, der "styrer" undervisningen, kan det være en udfordring både for læreren og eleverne.



Billede 17

9. klasse

Læreren gjorde eleverne opmærksom på, at de tidligere havde prøvet rollespil/dilemmaspil bl.a. om kolonier og slavehandel. Hun præsenterede detaljeret og grundigt dagens program med tidspunkter for, hvornår de forskellige faser skulle foregå. Hun rammesatte fagligt dilemmaet: Hvad skal der ske med Grønland, når det ikke længere måtte være en koloni?

To og to læste/hørte eleverne den introducerende tekst. Umiddelbart var det ikke et problem for eleverne at afkode teksten. "Udfordringen" var, at eleverne tilsyneladende opfattede teksten som facts, de skulle tilegne sig – mere end som en forudsætning for at forstå dilemmaet.

Læreren gennemgik den introducerende tekst og forklarede begreber som monopol og landsråd. Det er observatørens vurdering, at læreren ind imellem gik for "tæt" ind i dilemmaet ved fx at spørge "Hvad vil Danmark?" Læreren spørgsmål til teksten havde karakter af at være kontrollerende mere end at skabe indlevelse. Selv om læreren også stillede åbne spørgsmål, gav elevernes respons et indtryk af, at eleverne opfattede dem, som var det spørgsmål, hvortil der var et korrekt svar, som læreren kunne bekræfte, afslå eller modificere. Det kan formentlig tilskrives en traditionel "skolsk" kommunikationskultur, hvor det er læreren, der stiller spørgsmålet, eleverne svarer, og læreren tager stilling til, om det er rigtigt eller forkert. Det er en form, der, i den pågældende klasse, blev understøttet af, at der var en del elever med udfordringer, der gjorde, at de havde behov for en præcis og eksplicit struktur – også i måden, som opgaver og spørgsmål blev stillet på.

Læreren fordelte rollerne. Eleverne fik god tid til at læse om og sætte sig ind i rollerne. Mange elever stregede under på rollekortene og tilegnede sig teksten. Spørgsmålet er, om det også betød, at de reelt søgte at leve sig ind i rollerne.

Spilrunden

Fungerede ikke som forventet. Dialogen mellem rollerne gik trægt. Der var elever, der slet ikke deltog i diskussionen. Først ved afslutningen af modulet kom der liv i dialogen. Der var flere grunde til, at rollespillet ikke helt lykkedes. For det første var der en del elever fraværende. Det betød, at der ikke var to om alle roller. Og observatøren måtte hurtigt påtage sig den centrale rolle som Alf Ross. Det må antages, at det hæmmede eleverne i at agere i deres roller.

En anden grund var, at læreren greb for meget ind. Under interviewet fortalte hun, at det gjorde hun for netop at skubbe gang i elevernes aktivitet. Men måske var det ikke en hjælp, men kom til at udgøre en forhindring for, at eleverne kunne indleve sig dybere i rollerne. Efter en præsentationsrunde af rollerne, spurgte eleven, der havde rollen som landshøvdingen Poul Hugo Lundsten, som ledte mødet: "Hvordan vil I klare jer økonomisk (uden Danmark)?" Rollen som Frederik Lynge svarede, at USA ville betale for at få lov til at beholde baserne. Det fik læreren til at kommentere: "Men det kræver jo så ... at man er enig om, at der skal stemmes om det".

Under interviewet var det også lærerens vurdering, at dilemmaspelet ikke havde fungeret optimalt. En forklaring var, at hun, i de par timer, hun havde planlagt at forberede sig på spillet, fordele rollerne, osv., var blevet sat til at være vikar. Derfor var hun ikke tilstrækkelig forberedt og havde ikke fået udarbejdet en ny rollefordeling, der tog højde for sygdom m.m. Læreren mente også, at det havde betydning, at dilemmaspelet blev gennemført lige efter påske, og at eleverne ikke var vendt helt tilbage til skolelivet. Desuden var utilstrækkelig tid også en faktor. Læreren mente også, at nogle af rollekortene var for omfattende, og svære for eleverne at overskue.

Klassen havde, som tidligere nævnt, brugt rollespil, hvor de havde brugt en hel dag. Læreren havde i forbindelse med arbejdet med rollespil oplevet, at der var elever, som ikke deltog aktivt: "Man skal kunne to ting på samme tid. Du skal kunne høre efter, og så skal du kunne tænke og så skal du også formulere et spørgsmål [...] Det er simpelthen for meget for nogle af dem [eleverne]". Intentionen med rollespelet er ikke, at "løsningen" på dilemmaet skal være det samme som det, der faktisk skete, men at udfaldet er åbent og sandsynligt. Læreren ønskede, at eleverne tilegnede sig så meget viden, fx "gennem søgning på nettet", at de nåede frem til et resultat, der mindede om det faktiske. Derfor ville hun gerne have, at dilemmaet blev præsenteret tydeligere i spillet.

Brætspillene

Brætspillene blev afprøvet af flere klasser. Her følger en redegørelse for afprøvning først af brætspillet om Færøerne og herefter af brætspillet om Grønland.

Brætspillet Ekspeditionen til Færøerne

Brætspillet blev afprøvet i en 9. Klasse, hvor 21 elever var mødt ind. Alle materialer var forberedt på forhånd af læreren. Læreren præsenterede spillet, og hun viste hvilke elementer, spillet består af. Hun viste dem spilvejledningen og opfordrede eleverne til selv at komme i gang ved at læse vejledningen. Hvis der var spørgsmål, skulle de sige til. En gruppes samtale blev lydoptaget, mens de spillede. Her var det tydeligt, at der var nogle ord, der var svære for eleverne at læse højt.



Flagkort forside og bagside til Ekspeditionen til Færøerne

Der var stor forskel på, hvor godt grupperne kom fra start. De, der ikke selv fik læst reglerne, havde en del udfordringer. I gruppen, vi fulgte med lydoptagelse, udbrød en af pigerne under oplæsningen af vejledningen til spillet:

E1: *Aj, det var der min mors bedste veninde døde*

E2: *Hvorfor?*

E1: *Fordi flyet styrtede*

Senere var der en anden elev, der havde en relation til en færøing, og bød ind med sin viden. Det må betragtes som positivt, at eleverne selv aktiverer og byder ind med deres forhåndsviden på denne måde.

Eleverne var ikke helt sikre på reglerne, så dem afklarede de først i fællesskab. Og de blev hurtigt enige om, hvordan reglerne skulle forstås.

Eleverne studerede kortet, særligt for at finde de byer, de skulle starte ved, men også deres missionskort blev skimmet.

Undervejs fulgte de fleste elever spillets regler og reflekterede over de spørgsmål, der var. For eksempel da en elev landede i Kirkjubøur og blev spurgt til det vigtigste historiske sted i Danmark. Elevernes bud var bl.a.:

E1: *København*

E2: *Christiansborg*

E1: *Amager Strand*

E2: *Nej. Kan I ikke huske Christiansborg med alle kongerne ... og Absalon*

E3: *Hvad med Jellingestenen*

E1: *Den er bare lidt kedelig*

E?: *Den er i vores pas*

E3: *Hvad med Nationalmuseet?*

Eleverne kom med forskellige bud, men blev ikke enige om et sted. Der var dog flere refleksioner i forhold til de forskellige bud.

På et flagkort blev gruppen spurgt, om Færøerne burde stoppe med at sælge fisk til Rusland. Eleverne diskuterede, om spillet var udviklet før eller efter Rusland invaderede Ukraine, og nåede aldrig til at forholde sig til det oprindelige spørgsmål.

Eleverne spillede spillet, men virkede ikke superengagerede. En af eleverne i gruppen havde sit primære fokus på at vinde, hvilket delvist påvirkede det faglige udbytte af spillet for eleven.

I den efterfølgende evaluering udtrykte eleverne både positive og negative oplevelser med spillet. En elev sagde således, at hun fik et godt indtryk af Færøerne. Flere oplevede, at der var for mange "negative" kort, fx, hvor man skal vente en omgang. Samtidigt syntes de, at det ikke er spilagtigt nok, men meget fagligt:

E1: *Det er altid svært at lave faglige spil sjove [...]*

E2: *Der kunne godt være flere ikke-faglige elementer.*

Efterfølgende havde eleverne flere gode ideer til forbedringer af spillet. Blandt andet flere spørgsmål, som man skal svare på, eller at man kan undgå at skulle vente en omgang ved fx at slå 4-6 med terningen. Ændringer, der blev tilpasset i det omfang, der var muligt på dette tidspunkt.

I den fælles evaluering på klassen virkede eleverne ikke særligt positive, men under observationen var det observatørens oplevelse, at eleverne var engagerede i spillet og havde dialoger i grupperne.

I det efterfølgende interview med fire elever (to piger og to drenge) fremgik det, at arbejdet med læremidlerne ikke havde øget deres interesse for Færøerne, men de var i gruppen enige om, at de ved mere efter arbejdet med læremidlerne. For eksempel troede en elev, "at Danmark var de første på Færøerne". En anden elev var overrasket over, at det først bliver et kanonpunkt nu, da "det er en meget vigtig ting i Danmarks historie".

Intervieweren spurgte, om eleverne troede, at Færøerne bliver selvstændige? Det mente de fleste af eleverne:

E1: *Vi tænker jo ikke, at de er en del af Danmark, og de har deres eget flag og parti.*

E2: *Når jeg tænker på Færøerne, så tænker jeg aldrig nogensinde på Danmark*

Eleverne, der blev interviewet, var ikke umiddelbart begejstrede for spillet. De mente, at nogle elever bare læste det, de skulle bruge for at komme videre i spillet:

E: *Tror ikke alle læser teksterne på kortene, men springer direkte til konsekvensen på kortet.*

Brætspillet Ekspeditionen til Grønland

9. klasse

I to lektioner afprøvede en 9. klasse med 22 elever (to elever var fraværende) brætspillet. Læreren introducerede spillet og reglerne grundigt, herunder også, at elever skulle læse info- og flagkort højt og diskutere de spørgsmål, som kortene rummer. Læreren medbragte perler som spillebrikker, og elever blev fordelt i fem spilgrupper.

På en vandretur i fjeldet falder du og brækker benet. Det er kompliceret. Derfor må du indlægges på hospitalet i Nuuk.



Tag til Nuuk og vent en omgang.

Jagt-turisme er en vigtig indtægtskilde i flere steder af Grønland. Velhavende turister betaler mange tusinde kroner for at jage moskusokser. Men der er ikke så mange moskusokser. Derfor er der kommet strengere jagtregler.



Vent en omgang.

Flere steder langs kysten ligger vrug fra skibe. De udgør fare for joller og mindre fisketartøjer. Men det kniber med at få Grønlands regering til at fjerne vrugene.



Slå et slag med terningen. Slår du et ulige antal, bliver vruget fjernet, og du må rykke tre felter. Slår du et lige antal, bliver vruget ikke fjernet, og du må vente en omgang.

Prisen på mineraler og sjældne jordarter er steget voldsomt. Måske er det en god forretning for Grønland at begynde udvindingen af dem i Kvanefjeldet ved Narsaq.



Tag til Narsaq.



FLAGKORT



FLAGKORT



FLAGKORT



FLAGKORT

Flagkort forside og bagside til Ekspeditionen til Grønland

Efter erfaringer fra efterårets udviklingsfase var spillepladen sammensat af 4 A3-ark, som blev fastgjort til bordet med "lærerens tyggegummi". Eleverne blev hurtigt optagede af spillet og fulgte dets retningslinjer og regler. Der var ret store forskelle på, hvor hurtigt grupperne gennemførte spillet. Ud fra observationen kan det forklares med variationer i den tid, gruppen brugt på at reflektere over og drøfte spørgsmål, der fremgår af flag- og informationskort. Det kan være en udfordring, at der er ret stor forskel på, hvor hurtigt grupperne gennemfører spillet. Og det viste sig, at det ikke altid var motiverende for eleverne i de hurtige grupper blot at bytte missioner og begynde en ny runde.

Videoptagelserne var rettet mod én af de fem grupper. Gruppen drøftede spillets regler, og hvordan de skulle starte. Det var tydeligt, at navnestoffet, selv om det ikke i sig selv havde en betydning for spillet, udgjorde en vis hindring – ikke kun udtalen, men også at finde lokaliteten på kortet. Gruppemedlemmerne afklarede indbyrdes uklarheder i regler eller spurgte læreren eller udvikleren. For enkelte elever var det svært at læse info-kortene. Gruppen var optaget af spillet som spil, og de brugte generelt relativt kort tid på at drøfte refleksionsspørgsmålene. Ofte skete det blot med en enkelt kommentar, før eleverne gik videre. Det er en faglig, didaktisk udfordring, da sigtet med refleksionsspørgsmålene er at styrke elevernes viden på et højere niveau, end at de blot tilegnede sig den førsteordens-viden, som kortene og spillepladen formidlede. Samtidig må spørgsmålene på flag- og informationskort ikke beslaglægge så megen tid og opmærksomhed, at spillet "går i stå". Et eksempel kan illustrere dilemmaet. Et flagkort lagde op til, at gruppen drøftede, om statuen af Hans Egede i Nuuk skulle fjernes eller ej. Her udspillede der sig følgende dialog:

E1: Den skal ikke fjernes

[...]

E2 (der trak flagkortet): Vil I gerne fjerne den?

E3: Nej

E4: Jo

E1: Nej, den er jo symbolsk ...

Så fortsatte eleverne spillet. Under oplæsning af info- og flagkort skete det flere gange, at den "næste" kastede terningen, før oplæsningen var afsluttet.

I det efterfølgende interview med en gruppe elever i 9. klasse blev brætspillet vurderet positivt. På spørgsmålet om, hvad de syntes om spillet, var svarene:

E1: *Det er et godt spil. Man fik da meget viden om Grønland ... som jeg ikke rigtig vidste før. Så man lærte noget af det.*

E2: *De der kort [info- og flagkort] var en stor del af den der viden*

E3: *Det er en fed måde at lære om ting på i stedet for at slå Grønland op på internettet og så læse om det.*

Intervieweren spurgte om forskelle i læringsudbyttet, hvis eleverne i stedet havde brugt en bog som læremiddel.

E: *Flagkortene [spørgsmål] betyder, at man kommer til at snakke mere om tingene*

En elev gav udtryk for, at når man spillede var man mere "en del af det", og derfor satte man sig "mere ind i det ... "det er ikke sikkert, at jeg vil interessere mig så meget for Grønland, hvis jeg bare læste om det".

Interviewere spurgte, om spillet havde øget elevernes interesse for Grønland. Det mente de ikke:

E1: *men jeg har lært noget om Grønland.*

E2: *på en bedre måde end vi normalt ville have lært det på.*

Eleverne blev bedt om at give eksempler på noget, de slet ikke vidste noget om i forvejen, og som de via spillet havde fået mere viden om. De nævnte bl.a. Thule-folket, der kom fra Canada, og vejrstationen, der kun var bemandet med seks mennesker. At de fleste mennesker boede i byer på sydvestkysten. Eleverne mente dog ikke, at spillet grundlæggende havde ændret deres syn på Grønland og grønlanderne.

Eleverne er enige om, at spørgsmålene (på flag- og info-kort) skabte et større engagement, så de bedre kunne "få det ordentlig ind".

Under interviewet påpegede eleverne, at teksten (info-tekster) fyldte meget på kortet.

Læreren var tilfreds med brætspillet om Grønland, elevernes arbejde med og udbytte af det. Hun ville dog gerne have flagkortene "kategoriseret i nogle bunker. Altså det her handlede om natur [...] Der skulle bare stå en lille overskrift "Natur og klima"".

6. klasse

En knapt så god oplevelse af brætspillet om Grønland havde en 6. klasse. Det skyldtes dog mere manglende tid end selve spillet. I klassen var der 25 elever, hvoraf 8 fik støtte for ordblindhed. Der var dog kun 20 til stede, da spillet blev afprøvet. Tiden var for presset til en reel afprøvning. Introduktionen til brætspillet blev for forceret. Selv om grupperne forstod den reviderede spilvejledning, var der ikke tid til, at eleverne i tilstrækkelig grad nåede at orientere sig grundigt i reglerne og kortet.

Bortset fra de grønlandske navne voldte forståelsen af info- og flagkort ikke eleverne besvær. Nogle af de ordblinde elever fik kammeraterne til at læse op. De fleste grupper nåede dog at blive optagede af spillet, men ingen af grupperne nåede at færdiggøre det. Sammensat af 4 A3-ark fungerede spilpladen, men fordi den var af papir, var den lidt for "livlig" og brikkerne gled.

Det er væsentligt, at pladen fastgøres med "lærerens tyggegummi" eller lignende. Under elevinterviewet vurderede eleverne ikke spiloplevelsen positivt: "Brætspil var forvirrende ... [spillepladen var] ujævn de der kugler de bare trillede væk ... byerne lå for tæt på hinanden". Derfor er det afgørende, at der afsættes to lektioner til brætspillet, hvis det skal give mening.

7. klasse

I to lektioner afprøvede 24 elever i 7. klasse "Ekspeditionen til Grønland". Læreren havde ikke helt været opmærksom på, at der var en del, der skulle printes og klippes, så timen startede med, at eleverne skulle klippe flagkort og samle spillepladen. Spillepladen var printet i et meget lille format og selve Grønland fyldte kun ca. en A4-side. Flagkortene var ikke printet som to-sidet, så derfor var der lidt forvirring vedr. flagkortene, der var blanke på den side, hvor teksten skulle være. Spilvejledningen blev læst op af fire elever på skift fra den ene gruppe. Det var en svær opgave med de mange ukendte grønlandske navne, og derfor blev oplæsningen noget usammenhængende. Læreren samlede op undervejs. Til sidst blev missionskortene delt ud.

Der gik ca. 30 minutter, før eleverne var færdige med at klippe og klar til at spille. Her er der gået 45 minutter af undervisningstiden. Det var en lærerig oplevelse, der understreger, hvor vigtigt det er, at vi er tydelige i vores kommunikation, fx at læreren skal beregne tid til at forberede spillene, og at der skal printes på en særlig måde. Det blev efterfølgende fremhævet yderligere.

Der var flere elever, der havde spørgsmål undervejs. Måske fordi vejledningen til spillet ikke var helt tydelig for eleverne grundet den svære oplæsning. En del elever glemte at trække flagkortene undervejs og stoppede jævnlige ved svære bynavne og ord, de ikke kendte. For eksempel ord som bygd og gletche. Da der var gået lang tid med forberedelserne til spillet, nåede klassen ikke at spille ret længe, da der også skulle evalueres.

I evalueringen fremhævede eleverne de usikkerheder, der også var blevet observeret og kunne ses på optagelserne. De var usikre på, hvornår de skulle trække kortene, hvordan man bevægede sig rundt på spillepladen, m.m. De svære navne og ord blev også nævnt.

I evalueringen fremhævede eleverne de usikkerheder, der også var blevet observeret og kunne ses på optagelserne. De var usikre på, hvornår de skulle trække kortene, hvordan man bevægede sig rundt på spillepladen, m.m. De svære navne og ord blev også nævnt.

Evalueringen havde primært fokus på udfordringerne, eleverne havde haft med at spille spillet, og mindre på indholdet. Det skyldes nok, at de ikke fik en god start og kun meget kort tid at spille i.

I det efterfølgende interview med to drenge og to piger fra klassen uddybede de evalueringen. De nævnte, at spillet gerne måtte gå hurtigere. Fem missioner er mange at skulle opnå. Muligvis en tilbagemelding som hang sammen med den korte tid, de reelt fik at spille i. Umiddelbart mente eleverne ikke, at de havde arbejdet med Grønland tidligere. Efter lidt snak kom de frem til, at de havde arbejdet med noget omkring Grønland og Anden Verdenskrig.

Efter eleverne i 7. klasse havde spillet Ekspeditionen til Grønland, blev læreren kort interviewet. Hun fortalte, at hun aftenen før afprøvningen opdagede, at der var mere, der skulle printes og ordnes inden, end hun havde forventet.

Der er to elever i klassen med svære diagnoser – for den ene var spillet for abstrakt, mens den anden var med on/off, og det gik faktisk godt og var bedre, end det plejede. Ellers var der ingen elever, der overraskede – materialet gjorde ikke noget specielt i forhold til eleverne. “Det er ofte anden gang, man underviser i noget, det bliver bedst – så næste gang bliver forløbet bedre,” sagde læreren.

Læreren nævnte, at hun var glad for, at der er noget lækkert materiale, når det nye kanonpunkt om Rigsfællesskabet kommer. Fremover ville hun fortsat holde sig til at arbejde med Grønland i 7. klasse og Færøerne i 8. klasse. Læreren foreslog, at det blev tydeliggjort, at der står, at man skal forberede sig på at klargøre spillet og gerne gøre det på en måde, så det kan genanvendes i flere klasser. Trods udfordringerne med klargøringen fortæller læreren, at hun havde brugt materialet alligevel, selvom der var meget, der skulle forberedes/printes/klippes. Hun ville foretrække, at spillet kunne lånes på CFU, både fordi det så må være gennemprøvet og er klart til brug. Selv overvejer hun at lave spillene klar (printet, lamineret og klippet) til fremtidig brug på skolen.

Opsamling

Overordnet er det centralt, at læreren har forberedt materialerne til spillet inden lektionen, og spillepladen skal printes og samles i et format, som gør eleverne kan se kortet tydeligt og kan flytte deres spillebrikker rundt uden problemer. Det blev efterfølgende tydeliggjort i vejledningen på hjemmesiden til læreren. Erfaringerne med svære ord og de ukendte grønlandske by og bygd navne blev efterfølgende løst med ordforklaringer og video med oplæsning af svære bygd-/bynavne.

Spillet er velegnet til det, som var hensigten. Men det er nødvendigt, at der bliver afsat den tid, der kræves for at sætte sig ind i spillet og spille det. Tilbagemeldingerne er generelt positive, men i mindre grad i de afprøvninger, hvor spillet forceres pga. manglende tid.

Kildebankerne

Det følgende afsnit præsenterer udviklernes observationer og kommentarer fra elever og lærere sammenholdt med udviklernes refleksioner. Der blev benyttet forskellige didaktiske tilgange i de forskellige klasser og med forskelligt fagligt udbytte. Ingen havde valgt at arbejde med kildebanken i sin helhed, hvilket betød, at der kom til at mangle en sammenhængsforståelse.

Kildebank Færøerne

En 8. klasse havde arbejdet med kildebanken Færøerne – basis. Der var ikke observation af gennemførelsen af arbejdet med kildebanken, men efterfølgende blev to drenge og to piger interviewet. Læreren fortalte, at eleverne havde været meget engagerede, og særligt en kilde havde optaget hele klassen, og den valgte læreren at bruge ekstra meget tid på i plenum. Kilden kom på den måde til at fungere som en trigger for elevernes efterfølgende selvstændige arbejde.

Under interviewet fortalte eleverne, at de havde fået tildelt forskellige temaer fra kildebanken af lærerne, som de gruppevis skulle arbejde med og anvende temaets tilhørende kilder. I det efterfølgende interview begrundede læreren, at kilderne blev delt ud imellem grupperne for at få en fælles basisviden, så vi "hjælper hinanden med at blive klogere i en fart".



Kirken i Sandavágur på Færøerne

Læreren havde ikke nævnt de spørgsmål, der er knyttet til kilderne, og derfor brugte alle eleverne ikke spørgsmålene. Tre af de fire elever, der blev interviewet, vidste slet ikke, de var der.

Eleverne fremhævede, at der var stor forskel på kildernes længde.

En elev nævnte, at det var fedt at skulle analysere et billede, men sagde efterfølgende, at det var svært, når hun ikke vidste mere, som hun kunne bruge i analysen. Her kan det være en udfordring, at kilderne blev delt ud til grupperne. I interviewet var det tydeligt, at eleverne bedst kunne gengive og huske de kilder/de temaer, de selv havde arbejdet med. Så selvom der af læreren planlægges med vidensdeling, fx ved fordeling af temaer og kilder og efterfølgende fremlæggelser, så opnår eleverne ikke de samme indsigter ved at lytte til andres gengivelser og fortolkninger. Dermed opnår man ikke helt det, læreren omtalte som at "hjælpe hinanden med at blive klogere i en fart".

Det er dog værd at hæfte sig ved, at eleven var begejstret for selve kildearbejdet.

Eleverne var enige om, at de havde lært noget om Færøerne. Spurgt til hvad, nævnte de blandt andet:

- ⊗ At Færøerne ikke var så glad for Danmark
- ⊗ Nu læste jeg... så derfor er det det, jeg bedst kan huske... Men altså, jeg tænkte de var sådan lidt mere ikke en del af Danmark... Mere som gamle venner agtigt. Men der var noget med at de kun måtte bytte, sælge med os
- ⊗ Mange af læremidlerne stadig er på dansk
- ⊗ At de er ved at blive mere selvstændige - nu arbejder de mere sammen med Danmark, end Danmark ejer dem.

Eleverne blev spurgt af interviewereren, hvem/hvad de mente var årsager til udviklingen på Færøerne, de svarede blandt andet:

- ⊗ Ham den der helt... [eleven kunne ikke huske navnet, men mente, han havde stor betydning]
- ⊗ Personer, der har ændret noget. Danmark har ikke betydet så meget for udviklingen, mere holdt dem tilbage - gjort sådan at de ikke kunne blive helt selvstændige. Vi har en stor rolle ...
- ⊗ Det var magten, vi gerne ville have, men dronningen er stadig dronning over Færøerne
- ⊗ Danmark har været onde - handelen og sulten, nu arbejder de sådan stadig sammen, men på en god måde

På spørgsmålet, om eleverne troede, at Færøerne bliver selvstændige, svarede de fleste "ja".

Generelt gav eleverne udtryk for, at arbejdet med læremidlerne ikke havde øget deres interesse for Færøerne, men at de nu vidste mere. For eksempel troede en elev, at Danmark var de første på Færøerne. En elev var overrasket over, at Rigsfællesskabet først bliver et kanonpunkt nu "Det er en meget vigtig ting i Danmarks historie"

Og til sidst udtrykte en elev: "Det var meget sjovere på denne måde, end at læse en tekst på Clio Online".

Kildebank Grønland

9. klasse

Læreren noterede dagens program på tavlen for sin 9. klasse. Klassen indledte hver dag undervisningen med en kort gåtur [bevægelse i undervisningen] på 10-15 min. Den dag, som var den første i arbejdet med forløbet om Grønland, skulle eleverne samtale med andre om [citeret fra lærerens noter]:

- ⊗ Hvad ved jeg om Grønland?
- ⊗ Hvorfor skal vi vide noget om Grønland?

Da eleverne var tilbage, gav de en kort tilbagemelding. Eleverne (kun piger svarede) blandt andet:

- ⊗ Der har været forskellige kolonier
- ⊗ Grønland har gået fra at være en koloni til at være medlem af rigsfællesskabet. Derfor får de hvert år et bloktilskud
- ⊗ De fleste mennesker i Grønland bor ude ved kysten
- ⊗ USA har en militærbase på Grønland
- ⊗ Grønlænderne stammer fra Thulefolket

Læreren tog ikke fat i det andet spørgsmål, "hvorfor vi skal vide noget om Grønland", men gik videre med forberedelse af arbejdet med kildebanken om Grønland.

Læreren introducerede hjemmesiden på smartboardet og viste eleverne, hvordan de navigerede på siden og hvilke funktioner, den rummer.



Ruin af den første domkirke i

Eleverne blev delt i fire grupper. Læreren gennemgik kildebanken (basis Grønland) og præsenterede indholdet af de enkelte temaer. Hver gruppe måtte vælge et tema – dog sådan at fire af de fem temaer blev behandlet. Læreren gennemgik grundigt, hvordan eleverne skulle arbejde:

- ⊗ Eleverne skulle først læse/eller få læst op introduktionen til det valgte tema. Eleverne blev opfordret til med afsæt i intro-teksten at udarbejde et kort resume til gruppens præsentation. Derefter skulle de vælge mindst tre kilder fra temaet og forsøge at belyse de spørgsmål, der er i kildebanken.
- ⊗ Som afslutning på gruppearbejdet skulle gruppen forberede en præsentation af introen og deres besvarelse. På tavlen skrev læreren følgende krav/forventninger til præstationen:
 - Eleverne skal overveje og begrunde, hvad de arbejder med, og hvad de har valgt, der skal med
 - Hvad er vigtigt for de andre elever at vide? Hvorfor?
 - Er der ord/begreber, der skal forklares?
 - Hvilke kilder har gruppen arbejdet med? Hvorfor er disse kilder valgt? Kilderne skal præsenteres sammen opgaver og svar, som man er nået frem til, og gruppens drøftelser.

Der var to lektioner til gruppernes arbejde.

Nogle grupper lyttede til de indtalte tekster. I andre grupper læste eleverne hver for sig. Alle grupper copy/pastede spørgsmålene fra kildebanken ind i et fælles dokument, hvor de blev besvaret skriftligt. I det store hele arbejdede eleverne fokuseret og koncentreret med de valgte temaer. Enkelte elever faldt dog ind imellem fra.

Eleverne noterede på deres pc'er. At få skrevet noget ned havde i alle grupper et tidsmæssigt større omfang end tiden, der blev brugt til at drøfte spørgsmålene. Diskussionerne i grupperne var relevante men kortfattede og nøgterne. En gruppe havde eksempelvis en kort dialog vedrørende spørgsmålet, om det er rimeligt, at grønlandske elever skal lære dansk. Den sluttede med spørgsmålet "Hvem skriver?", og så gik der et par minutter med diskussionen af formuleringen. Under observationerne oplevedes ingen eksempler på stærkt engagerede debatter. Læreren havde ikke bedt eleverne om at skrive svarene ned. På spørgsmålet om grunden til, at de gjorde det, var svaret, at de plejede at besvare spørgsmål skriftligt.

Eleverne forberedte deres præsentation i form af en PowerPoint. Grupperne disponerede præsentationen efter lærerens "krav", som eleverne var præsenteret for i begyndelsen af lektionerne. De hentede informationer fra temaernes intro-tekster, som de anvendte som stikord – og ikke formulerede i en selvstændig version. Der var således en tæt sammenhæng mellem materialets tekster og billeder og gruppernes PowerPoints.

Fremlæggelserne foregik ved, at grupperne blev blandet, så de i matrixgrupper præsenterede, hvad de havde fået ud af at arbejde med temaet. Efter fremlæggelsen uddelte læreren posters. På de blå posters skulle eleverne notere stikord i forhold til tre punkter vedrørende deres udbytte af kildearbejdet og fremlæggelserne:

- Hvad var overraskende?
- Hvad var særligt interessant?
- Hvad undrede dig?

Elevernes notater kan både ses som et udtryk for elevernes udbytte og deres opfattelse af materialet som sådan.

Under "Hvad var overraskende?" noterede eleverne blandt andet:

- "Hvor meget man egentlig lærte om Grønland"
- "Generelt synes jeg, at det hele er spændende"
- "Hvor stort alkoholforbrug de havde" – Flere elever havde noteret det
- "At der er så mange selvmord" – også det havde flere elever noteret
- "At Grønland fik selvstyre i 2009"

Til "Hvad var særlig interessant?"

- "Danmark og Grønlands fortid med hinanden!"
- "De steder de boede"
- "Hvad bloktilskuddet blev brugt til"
- "At danskere og grønlandere har haft så mange konflikter"

Til "Hvad undrede dig?"

- ⊗ "At DK egentlig var meget egoistisk, når det kom til Grønland og penge"
- ⊗ "At Danmark kunne komme til magten i Grønland"
- ⊗ "Hvor forskellige forholdene er i Danmark og Grønland"

Eleverne besvarede på gule posters "Hvad vil du gerne vide mere om?", og de noterede blandt andet:

- ⊗ "[...] "hvad årsagen til de mange selvmord er"
- ⊗ "om Grønlands selvstyre. Hvor længe Grønland vil have bloktilskud"
- ⊗ "Grønlands og Danmarks forhold nu" – flere elever havde skrevet noget lignende
- ⊗ "om partierne i Grønland"
- ⊗ "[...] vide mere om Grønlands historie"

I et gruppeinterview om kildebanken deltog fire elever fra 9. klasse. Lærerens introduktion til forløbet vurderede eleverne som god og tilstrækkelig. Også arbejdet med materialet blev vurderet positivt:

E: Jeg synes, at det er meget fint. Man får et godt overblik ... ved at det er delt op i færre små kilder. Man kan vælge nogle ud.

Eleverne oplyste, at de havde brugt introduktionen til kilderne, og at den havde hjulpet dem til at sætte kilderne i sammenhæng. Nogle havde fået materialet læst op. Andre havde selv læst det.

Eleverne havde kun positive kommentarer til at arbejde med det kildebaserede forløb. En elevs begrundelse for vurderingen kan dog overvejes: "Jeg kan bedst lide at arbejde med kilde-noget, fordi det er lidt mindre, og det er nemmere at finde i teksten". En anden elev var enig: "Ja, det er meget sådan konkrete spørgsmål, man får".

Det tyder måske på, at det for nogle elever mere er materialets format, end det er udviklernes intention med det kildebaserede forløb – at eleverne tænker historisk og arbejder historieskabende – der tiltaler eleverne.

På spørgsmålet om eleverne ikke havde fået lige så meget ud af at læse en sammenhængende beretning om Grønlands historie i fx en lærebog svarede en elev: "Jeg synes, at det er meget godt, at der er kilder, som man skal lave i stedet for blot at få en bog og læse ... For mig giver det i hvert fald noget, når man får det ned på skrift, og man selv formulerer sit svar til et konkret spørgsmål".

Eleverne mente, at de har "lært mange nye ting om Grønland". En elev undrede sig over, at i en kilde mente en grønlandsk politiker, at bloktilskuddet skulle stoppe. Det gav anledning til en drøftelse om bloktilskuddet måske hæmmede grønlændernes eget ansvar for landets udvikling. Det demonstrerede, at eleverne faktisk reflekterede over og forholdt sig til den viden, de havde tilegnet sig.

Eleverne gav udtryk for, at det var vigtigt at være kildekritisk, men de havde lidt svært ved at formulere, hvordan de konkret havde været det i forbindelse med kilderne i forløbet. En elev sagde: "Det [der står i kilderne] passer meget godt til det, vi læser [introduktionen]". Eleverne var også tilfredse med refleksionsspørgsmålene, der var udarbejdet til kilderne – uden dog at kunne uddybe hvorfor. Det var elevernes opfattelse, at de har kunnet bruge den viden, de har erhvervet sig i brætspillet, i de kildebaserede forløb.

Eleverne mente, at Grønland fortsat skulle være med i Rigsfællesskabet.

E1: *Grønland vil have det svært uden os ... og vi vil have det svært uden dem. Vi hjælper jo hinanden. [...] Det ligger jo rigtig godt geopolitisk*

E2: *Jeg tror heller, at de selv er klar til det [eleven henviser til en kilde]*



Under interviewet udtrykte læreren tilfredshed med kildebanken om Grønland og elevernes arbejde med den. Dels fordi det var en form, som eleverne kendte, og dels fordi kildebanken påpegede nogle centrale problemstillinger, som eleverne umiddelbart kunne arbejde med. At der var konkrete spørgsmål til kilderne, og at eleverne ikke selv skulle formulere problemstillinger, de ønskede at få belyst, mente læreren var godt. Det var en støtte for eleverne at identificere, "hvad der er problemet, og den ene siger sådan, og den anden siger sådan". Det ville være for abstrakt for mange elever, hvis de selv formulerede problemstillingen. "I den klasse jeg har. Der sidder fire-fem elever, der har så svært ved det. Det gælder især at tænke abstrakt". Hun gav et eksempel på en elev, der var diagnosticeret med infantil autisme. Vedkommende havde behov for en særdeles stram struktur og tydelige opgaveformuleringer for at føle sig tryk. "Opgaver som dilemmaspil kan han slet ikke rumme".

6. klasse

Der var 25 elever i klassen, hvoraf 8 fik støtte for ordblindhed. Desuden var der andre elever med forskellige udfordringer. Det betyder, at klassen sjældent er fuldtallig.

Læreren havde en ugeplan på fire dobbeltlektioner, hvor eleverne arbejdede med kildebanken Grønland – basis. På grund af et fællesarrangement på skolen blev den sidste af de planlagte dobbeltlektioner reduceret til en enkelt, hvorfor en afslutning ikke blev gennemført i perioden, hvor observationerne blev gennemført.

Det var lærerens intention, at eleverne øvede sig i at arbejde undersøgende med afsæt i de lærerstillede spørgsmål. Læreren havde udvalgt og tilpasset eksisterende spørgsmål fra kildebanken, og hun havde selv udarbejdet nogle spørgsmål. Desuden blev Clio Onlines tekster "Grønlands forhistorie" og "Nordboerne i Grønland" inddraget i den første dobbeltlektion. Læreren indledte forløbet ved at forsøge at vække elevernes nysgerrighed samtidig med, at hun skitserede den overordnede problemstilling sådan: "Grønlands historie er spækket med intriger og kampe [...] Og det, vi kender Grønland for, er, at der er en masse is ... og så er der måske ikke nogle isbjørne og noget klimaforandring [...] Vi skal i løbet af denne uge blive klogere på, hvad er det egentlig der er foregået, og hvem er det grønlandske folk egentlig, og hvem har de været, og hvad er det for forandringer, de har været igennem".

Læreren gennemgik grundigt, hvordan eleverne skulle arbejde i ugens løb, og hvad der forventedes af dem. Hun inddrog dog ikke elevernes forhåndsviden eller drøftede, hvad der interesserede dem særligt i relation til Grønland.

Læreren inddelte eleverne i tre arbejdsgrupper, som skulle læse tre forskellige tekster fra det første tema i "Riget i Nord" og Clio. Ud fra de respektive tekster skulle eleverne skabe et kronologisk overblik og udarbejde en tidslinje, og to elever fik til opgave at samle oplysninger om steder, som placeredes på et kort. Arbejdet med tidslinjen deltes mellem i grupperne. Senere skulle tidslinjerne sættes sammen.

Læreren gennemgik, hvad de skulle have med på en tidslinje samt begreber som begivenheder, kultur, leveforhold, som eleverne skulle fokusere på, når de arbejdede med kilderne ud fra spørgsmålene:

- Hvordan beskrives det grønlandske folk?
- Hvordan lever det grønlandske folk?
- Hvilke egenskaber medbringes fra andre kulturer? [Her måtte læreren uddybe spørgsmålet]

Til sidst drøftede læreren begrebet kilde med eleverne, og hvordan eleverne kunne se i materialet, hvad der var kilder. Læreren repeterede enkelte kildekritiske begreber som ophavssituation.

Eleverne anvendte pc'er – de fleste havde deres egen. Materialerne, som eleverne skulle bruge, var tilgængelige via "Min uddannelse". Eleverne anvendte Google Docs til at besvare spørgsmålene. Læreren styrede forløbet, der vekslede mellem læreroplæg/-forklaringer og elevernes selvstændige arbejde typisk parvis eller individuelt.

Eleverne havde forstået opgaven og arbejdede koncentreret. På skift læste nogle elever kilderne og spørgsmålene højt. Andre elever brugte oplæsningsfunktionen på "Min uddannelse". Ingen lyttede til Riget i Nords indlæste tekster. Læreren hjalp eleverne, der havde spørgsmål til begreber, m.m. Det gjaldt fx ordet "skrællinger". En gruppe ønskede at få lærerens mening om et refleksionsspørgsmål, hvad hun afslog: "Det er jo det, I skal vurdere". I det store hele forstod eleverne tilsyneladende teksterne i materialet. De fleste grupper noterede i Google Docs, som de delte med gruppens elever. Enkelte skrev en "kladde" på papir, som de senere gjorde digital.

Eleverne tog tekster og kilder for gode varer, hvorfra de "ukritisk" hentede informationer. Ingen elever gav udtryk for, at der var oplysninger i teksten, der undrede dem, om det nu kunne passe, stillede spørgsmål til lødighed, m.m.

Det giver anledning til didaktiske overvejelser vedrørende faghæftets forventninger til, at eleverne arbejder undersøgende og problemorienteret. Er det for eksempel ikke logisk, at eleverne "ukritisk" tilegner sig viden, før de begynder at dekonstruere den? Hvordan kan processen i en undersøgende tilgang stilladseres? Lægger de lærerstillede spørgsmål op til elevrefleksion?

Den følgende dobbeltlektionen blev indledt med en lærerstyret genopfriskning af indholdsviden fra gårsdagens arbejde, hvor hun overvejende brugte ret entydige spørgsmål som fx "Hvem var inuitterne, og hvordan var det, at de levede?" Læreren bekræftede eller rettede elevernes svar.

Læreren rundede af med, hvad eleverne skulle arbejde med i denne dobbeltlektion, nemlig de to befolkningsgrupper, inuitterne og nordboerne, med afsæt i Riget i Nord, tema 2, kilde 5, der består af billedkilder. Eleverne kunne læse spørgsmålene, der var i materialet, men ikke besvare dem. I stedet skulle de arbejde med det lærerstillede spørgsmål: Hvordan levede grønlanderne ud fra det, I kan se på billederne?

Læreren gav en kort introduktion til kildekritiske begreber, eleverne kunne anvende til at udlede oplysninger om grønlandernes liv fra billedkilderne, bl.a. "læg mærke til, hvornår billederne er fra" og "giver de et realistisk indtryk af, hvordan det var". Eleverne skulle parvis afkode billederne. Besvarelsen skulle være skriftlig.

Det blev igen betonet, at de skulle lægge mærke til ophavstidspunktet. Læreren angav, hvor lang tid eleverne havde til at arbejde med opgaven.

Herefter blev eleverne blandet, og i en walk-and-talk langs en fast rute på skolen drøftede de, hvad de hver især havde fundet ud af om grønlandernes liv. Det var en arbejdsform, eleverne var fortrolige med, og som de fulgte rimelig disciplineret.

Fælles opsamling, hvor eleverne – understøttet af lærerens åbne spørgsmål – fortalte, hvad de havde fået ud af billederne. Eleverne fulgte med og var aktive i forløbet, og generelt var de habile til at afkode også nuancerne i billederne. De ræsonnerede sig frem til en nogenlunde alder på et foto af grønlændere i en vinterhytte. Om billedet af en fanger i kajak og hans udstyr sagde en elev, at grønlænderne havde harpuner og andre våben til at jage sæler: "Næsten alt, de havde brug for, kunne de få fra sælen". En anden elev havde et fornuftigt bud på, hvad en kajak og en konebåd blev brugt til. Læreren bekræftede og modificerede elevernes svar.

Herefter arbejdede eleverne med introteksten til temaet "Grønland bliver en dansk koloni". Opgaven til eleverne havde læreren indskrevet i Min Uddannelse, og den blev vist på Smartboardet. Eleverne blev bedt om at argumentere for synet på grønlænderne i teksten og sammenligne med synet på grønlænderne, som kunne udledes af kilderne, de tidligere havde arbejdet med ["Hvem kom først?" og "Erik den Røde"]. Gennem samtale sikrede læreren sig, at eleverne kendte betydningen af "at argumentere".

Eleverne arbejdede sammen parvis og drøftede, hvordan grønlænderne blev beskrevet i introteksten. Undervejs "samlede" læreren centrale ord, som eleverne havde diskuteret. Efterfølgende en lærerledet samtale om introteksten, hvor lærerens spørgsmål og kommentarer var knyttet til tekstens indhold, og om eleverne havde forstået den, men hun havde ikke spørgsmål, der fik eleverne til at forholde sig til den. Klasesamtalen rundes af på denne måde:

Læreren: *Så hvad er vores umiddelbare forståelse af Grønland?*

E1: *De er handelsfolk. [Bekræftes af læreren]*

E2: *Danmark, Holland og England har handlet med dem, men så kom Danmark og sagde nej [Bekræftes af læreren]*

E3: *De [grønlænderne] bliver lidt styret af, hvem de må handle med*

Læreren: *Ja, de bliver styret udefra*

E4: *De [grønlænderne] bliver overrumplet [bekræftes af læreren]*

Klasesamtalen må således karakteriseres som markant lærerstyret, hvor læreren stillede spørgsmålene, eleverne responderede, og læreren bekræftede/modificerede/afkræftede og uddybede elevernes svar. Set udefra fremmer denne tilgang ikke elevernes kritiske kompetencer i forhold til historie, men kan give eleverne et indtryk af, at fortællingen er den endelige og korrekte beskrivelse af fortidige sammenhænge, samt årsager og konsekvenser. På den anden side har klassen som nævnt en del elever med forskellige typer af udfordringer. Den meget grundige og tekstnære fremgangsmåde, som læreren har valgt, sikrer, at alle elever har forstået nogle basale sammenhænge, som teksten formidler, og det må være en forudsætning for at kunne problematisere og evt. dekonstruere fortællingen.

Ifølge ugeplanen skulle eleverne "undersøge begrebet "koloni" og finde eksempler på andre kolonier, som Danmark har haft". De skulle også forsøge at besvare disse spørgsmål:

- ⊗ Hvorfor anskaffede Danmark sig kolonier?
- ⊗ Hvordan så man på befolkningen i kolonierne?
- ⊗ Hvordan mon befolkningen selv oplevede det at blive koloniseret?

I løbet af de 10 minutter, der var tilbage af lektionen, blev eleverne bedt om at finde informationer på internettet. Nåede de ikke at blive færdige, måtte de klare resten som hjemmearbejde. Eleverne havde gode færdigheder i at søge og orientere sig på nettet. Eleverne tog informationerne til sig – uden at der dog kunne observeres, at de forholdt sig kritisk til dem.

Den efterfølgende undervisningsgang havde læreren på fællesrummets vægge hængt A3-ark med spørgsmål, der svarede til dem, eleverne havde forberedt sig på:

- Hvad er en koloni?
- Hvad brugte Danmark kolonierne til?
- Hvorfor havde vi Grønland som koloni?
- Hvordan var synet på befolkningen, som vi koloniserede?
- Hvordan opfattede befolkningen at blive koloniseret?

Eleverne skulle parvis drøfte og med blyant skrive deres svar på spørgsmålene. De måtte ikke bruge deres noter. Lærerens begrundelse for formen var at få eleverne revet løs fra pc'erne og få lidt bevægelse ind i historieundervisningen. Eksempler på elevernes svar – her gengivet med rettelser af stavfejl – viser, at de har fået noget ud af deres undersøgelse og har en holdning til begivenheden. Man skal måske ikke lægge for meget i korte skriftlige statements fra elever i 6. Klasse, men de kan dog give anledning til overvejelser om, kildebanken om Grønland i for høj grad giver indtryk af "onde" danskere og grønlænderne som "ofre".



Statue af Hans Egede i Nuuk

- Hvordan mente Hans Egede, at det gode/rigtige liv skulle være?
- Hvad er en koloni?: "Det er noget som man erobrer uden for sit eget magtområde". "En befolkning har overtaget et andet land".
- Hvad brugte Danmark kolonierne til? "Til at få bedre handel". "Til at få penge [...] jo flere kolonier DK havde, jo mere magtfuld var DK".
- Hvorfor havde vi Grønland som koloni? "Sælskind og spæk". "Fordi vi gad godt at få deres materialer".
- Hvordan var synet på befolkningen, som vi koloniserede? "De var bare arbejdere, og det var okay at vi kom og tog deres land".
- Hvordan opfattede befolkningen at blive koloniseret? "De følte sig købt og misbrugt".

Efterfølgende arbejdede eleverne på klassen med to kilder om Hans Egedes syn på Grønlænderne (Tema 2. Grønland bliver en dansk koloni). I en lærerledet klassesamtale repeterede de, hvad de havde læst om Hans Egede, herunder "det var ham som skulle gøre grønlænderne kristne", som en elev fortalte. Den ene halvdel af eleverne læste kilde A og den anden kilde B og skulle undersøge:

- Hvordan Hans Egede beskrev den grønlandske befolkning, og hvorfor gjorde han det på denne måde?
- Hvordan mente Hans Egede, at det gode/rigtige liv skulle være?

Efterfølgende var der opsamling med kilden på smartboardet. Eleverne blev bedt om, hvor i kilden, der var dækning for deres udsagn. Læreren markerede det på smartboardet. Læreren: Hvordan beskriver Hans Egede grønlænderne?

E1: *Han (Hans Egede) kalder dem dumme*

E2: *Dovne og ligeglade*

E3: *De skal blive klogere*

E4: *De viser sjældent følelser og lidenskab*

E5: *De er koldsindige*

E6: *De er løgnagtige og overtroiske*

Læreren spurgte, hvordan Hans Egede begrundede sin meget negative karakteristik af grønlænderne.

E1: *De mangler dannelse*

E2: *... og måder til at blive klogere på*

Læreren: *Hvad er løsningen?*

E3: *Streng opdragelse*

Læreren måtte spørge på forskellige måder, før eleverne nåede frem til, at for Hans Egede var det gode/rigtige liv at blive og leve som kristne – og at det ville løse de problemer, som Hans Egede mente, der var ved grønlændernes liv. Ved hjælp af spørgsmål som "Tror I at grønlænderne, når de var på jagt, havde plads til at vise frygt?" søgte læreren at få eleverne til at skifte perspektiv og se Hans Egedes udsagn fra grønlændernes perspektiv og dermed styrke deres erkendelse af, at det er væsentligt at forholde sig til en kildes oplysninger – herunder ophavsmandens motiver og baggrund.

Læreren i 6. klasse vurderede, at læremidlerne var egnede, og at teksterne havde et passende niveau for en 6. klasse. Elever med læseudfordringer brugte AppWriter til at få teksten læst højt, men kildebanken indeholdt også ord og begreber, som var ukendte for eleverne, og som de "stoppede op ved" og derved kom til at "mangle en forståelse af sammenhænge". Hvis hun havde været opmærksom på det, ville hun have forklaret ordene på forhånd

Læreren mente, at kildebanken var meget omfattende. Det var svært at overskue, om intentionen var, at det skulle bruges som ét sammenhængende læremiddel, og hvordan man evt. kunne "plukke i det". Hun savnede, at det mere præcist fremgår, hvordan arbejdet med kilderne kunne gribes an. Hun havde justeret kildebankens spørgsmål eller formuleret nye. Hun begrundede det med, at eleverne lærte at først stille "hvordan og hvorfor spørgsmål for at komme ned i det undersøgende". Hun mente dog, at det havde været en hjælp for hende at kunne tage afsæt i de spørgsmål, der var i materialet.

Læreren vurderede, at måden, som hun havde organiseret arbejdet med kildebanken på (skift mellem gruppe- og pararbejde og efterfølgende lærerstyret klassesamtale) fungerede. "Det er en klasse, der foretrækker at læse og lære om noget, som vi så bringer op på plan, hvor vi kan diskutere og forholde os til det."

Observationerne viser, at denne tilgang fik eleverne til at drøfte det, de havde tilegnet sig i arbejdet med kilderne. Men nogle gange dominerede netop det lærerstyrede. Læreren stillede spørgsmål, eleverne skulle forholde sig til. Indimellem var det forholdsvis lukkede spørgsmål, hvor læreren efterfølgende bekræftede, modificerede eller uddybede elevernes svar.

7. klasse

Klassen havde arbejdet med brætspillet og kildebanken til Grønland, men udviklerne havde ikke mulighed for at være til stede. Under interviewet vurderede eleverne, at de havde fået en fin introduktion til, hvordan de skulle arbejde med kilderne i grupper, som skulle fremlægges. Eleverne syntes, det var sjovt at fremlægge for hinanden. Generelt kunne de godt tænke sig flere billeder og videoer i kildebanken. Adspurgt til hvad de havde lært, nævnte de: "vi lærte Grønland var koloniseret af Danmark", "Lærte navne, geografien og historien". Intervieweren spurgte til, om de kunne huske noget. Generelt var svaret, at det er "Lidt svært". Eleverne kunne referere til det emne/de kilder, de selv havde arbejdet med, og det, der gjorde indtryk på dem. Adspurgt om, hvad eleverne mente var godt ved kildebanken, var svarene, at det var godt, at kilderne er korte og enkle, men de gentog igen, at der gerne måtte være flere billeder, og der er lidt meget at læse. Intervieweren oplyste, at det var muligt at få kilderne læst højt. Men nogle af eleverne havde fået besked på, at de skulle læse kilderne og ikke måtte lytte dem. De interviewede elever mente, at de kunne svare bedre på spørgeskemaet "Efter arbejdet", men at de ikke havde fået så meget at vide om regeringen, osv.

Om den viden, de havde fået, sagde de blandt andet:

"Livet i Grønland har forandret sig"

"De er blevet mere frie"

"De har udviklet sig mere som folk"

Spurgt til hvem eller hvad, der havde drevet den udvikling, svarede de:

"Dem selv"

"Danmark lidt indflydelse"

Om Grønlands fremtid syntes tre af eleverne, at Grønland skulle være en del af Danmark. Den sidste elev var uenig: "Da jeg var på Færøerne, synes jeg, de var meget selvstændige", og kobler dermed arbejdet med Færøerne i sin stillingtagen. De andre elever uddyber deres holdning: "Vil ikke have USA får det" og "De [USA] vil bare have olie".

De interviewede elever fik mulighed for en sidste bemærkning: "Det har været et godt forløb, lærte noget om fortiden og fremtiden..."

Kort samlet vurdering af kildebankerne

Generelt var eleverne begejstrede for kildebankerne og var positive i forhold til arbejdet med kilderne. Særligt de varierede kildetyper.

Men vi observerede også udfordringer i brugen af kildebankerne:

- ⊗ Eleverne følger retningslinjerne ift. oplæsning, valg af kilder og løsning af spørgsmålne.
- ⊗ Generelt forholder eleverne sig ikke reflekterende eller kildekritisk til introtekster, kilderne/spørgsmålne. Spørgsmålne løses ret tekstnært (gælder også billedkilder), og eleverne reflekterer ikke over ophavssituationen. Spørgsmål, der lægger op til refleksion og egen stillingtagen, giver anledning til nogen, men ikke megen, debat. Det kan overvejes, om der skal udarbejdes spørgsmål, der i højere grad understøtter diskussion/debat – eksempelvis provokerende og udfordrende spørgsmål – i hvert fald til de ældre elever.
- ⊗ Det er vigtigt, at læreren stilladserer og giver nogle retningslinjer for processen. For eksempel at det i gruppearbejdet er vigtigt, at eleverne skaber viden i fællesskab. Desuden at der ikke er endelige svar på refleksionsspørgsmål. Det lægger op til, at eleverne bruger deres viden i argumentationen for deres synspunkter.

Efter brugen af læremidlet/læremidlerne

I afprøvningen kunne ingen af klasserne nå at arbejde med alle læremidler. Og arbejdet med de valgte læremidler var organiseret forskelligt, fx at grupper af elever skulle fokusere på bestemte temaer i det kildebaserede forløb. Spørgeskemaet er det samme og ikke tilpasset hvilke læremidler, og hvordan de er anvendt. Det skaber udfordringer i at vurdere elevernes læringsudbytte.

Her præsenteres de data, vi fik ind fra spørgeskemaet, som eleverne fik efter arbejdet med læremidlerne, sammenholdt med besvarelserne før læremidlerne indgik i undervisningen. Det var ikke alle klasser, der har bidraget til begge spørgerunder, og derfor er der ikke en entydig sammenhæng mellem respondenternes svar før og efter.

Færøerne

En 8. klasse havde arbejdet med brætspillet og kildebanken om Færøerne. Gennemgående tilkendegav eleverne ny viden om Færøerne, der havde et helt andet fokus end før. Fokus var på Danmarks indflydelse på Færøerne, dansk i skolerne, m.m. En del kommentarer handler om historiske områder, såsom handelsmonopolet og Danmark, der har forsøgt at styre Færøerne på Færøerne. Derudover nævner enkelte elever ønsket om selvstændighed og religionernes betydning på Færøerne.

Grønland

En 7. klasse havde arbejdet med brætspil, kildebank og dilemmaspillet. Fire elever tilføjer fejlagtigt interviews/videoer. Ikke alle svarer ens, men det kan skyldes, at eleverne enten har været fraværende enkelte dage, nogle elever har nået at bruge flere af læremidlerne, eller at de ikke er opmærksomme på, at de må sætte kryds ved flere læremidler.

Generelt er der stadig usikkerheder om, hvem statsoverhovedet er, og hvem regenten af Grønland er. Der er en fordeling på ca. en tredjedel mellem "Dronning Margrethe 2.", "Formanden for Landsstyret i Grønland" og "Grønland har ikke et statsoverhoved".

Det er ikke muligt at vide, hvorfor besvarelsene falder, som de gør, men der er tegn på, at det ikke er uden betydning, hvilke læremidler der er brugt, og hvordan læreren har valgt, at eleverne skal arbejde med dem. For eksempel i forhold til besvarelsene i den ene klasse omkring Grønland. Elevernes besvarelser i forhold til styreformen i Grønland læner sig kraftigt op ad dilemmaspillets aktører. Der er langt flere, der ikke svarer "korrekt", men i stedet svarer det, der gjaldt på den tid, som dilemmaspillet udspiller sig i.

Hvad ville vi have gjort anderledes?

Her ved projektets afslutning har vi erfaret, at der er områder, vi ville gribe anderledes an en anden gang. Det udfoldes i det følgende. De primære hindringer har været de økonomiske rammer.

Efter projektets afslutning har vi erfaret, at vores kvantitative spørgeskemaundersøgelse af elevers kendskab til Grønland og Færøerne med fordel kunne være gennemført, før vi startede selve projektet. På den måde ville vi have fået et større indblik i, hvor vores fokus i udviklingen af materialerne skulle være i tæt samspil med det, som eleverne i Grønland og på Færøerne bød ind med, er vigtigt for dem. Ligeledes kunne vi have inddraget eleverne på Færøerne og i Grønland i udviklingsfasen og brugt deres feedback på samme måde, som vi brugte danske elevers feedback i forhold til justeringer og ændringer. Derved ville vi i endnu højere grad have understøttet intentionen om, at de unges stemme i Grønland og på Færøerne skulle inddrages.

Havde der været en anden økonomisk ramme, havde vi også interviewet elever fra Østgrønland. Der er store geografiske forskelle på livet som ung i Grønland, og Østgrønland er ikke repræsenteret i materialet. Desuden ville brugen af en tolk, så eleverne kunne tale deres modersmål, muligvis have gjort det nemmere for eleverne at udtrykke sig og imødekommet den udfordring, at eleverne heller ikke var bekendte med interviewformen, hvilket tilsammen skabte en vis usikkerhed.

Generelt har vores tilgang med afprøvninger med forskellige skoleklasser i både udviklingsfasen og afprøvningsfasen været meget givtig for projektet. Det, at vi tillod lærernes selv at vælge, hvad de ville afprøve, har haft den konsekvens, at der er dele af materialerne, der ikke er afprøvet helt så mange gange, som vi kunne ønske. Det gør sig særligt gældende for interviewene. Det kunne overvejes, om vi en anden gang selv skal fungere som lærere i afprøvningerne for at reducere lærernes forberedelsestid i forhold til afprøvningerne.

Udfordringen ville være, at det kunne påvirke, hvordan eleverne går til materialerne, når der er gæstelærere.

Christian den 10. besøger Grønland



Vi oplevede en tendens til, at flest lærere valgte at benytte materialet om Grønland. Vi måtte derfor undervejs opfordre lærere til også at afprøve materialet om Færøerne. Hvorfor læreren foretrak materialet til Grønland, ved vi ikke med sikkerhed, men i dialogerne fremgår det, at lærerne selv har større forhåndsviden om Grønland.

En elev i 8. klasse sagde spontant efter afprøvning af materialet om Færøerne: "Sjovt, det er på Færøerne – ikke sådan et sted, man normalt arbejder med". Det kan der godt sættes mere fokus på fremover.

I forhold til hjemmesidedesign og optagelse og redigering af film er det vigtigt, at der er klare aftaler om forventningerne, og at opgaven kan løses på tilfredsstillende vis. Brætspillene kan printes direkte fra hjemmesiden, hvilket gør det nemt at gå til. Ulempen er, at kvaliteten varierer, hvilket kan påvirke det faglige udbytte af spillene, som det fremgår ovenfor. Spillene kunne med fordel også produceres professionelt og også gøres tilgængelige via CFU i hele landet.

Anbefalinger

Følgforskningen har givet anledning til, at vi [udviklerne] har drøftet, hvordan læremidlerne måske kan anvendes mere optimalt. Det gælder især lærerens rolle og funktion samt elevernes tilgang til materialerne. I dette kapitel udfolder vi nogle generelle og mere specifikke forslag og anbefalinger til brug af læremidlerne.

Elevernes forhåndsviden og sammenhængsforståelse

Som det fremgår af rapporten, havde eleverne en varieret og generelt ikke imponerende forhåndsviden om Grønland og, i særlig grad, Færøerne. Under alle omstændigheder er det vigtigt, at elevernes forhåndsviden, hvad enten den er lødig eller har karakter af fordomme, bliver tydeliggjort.

Det kan fx ske med følgeforskningsspørgeskemaer, som følges op af en klassesamtale. Den kan føre frem til mulige tematikker og problemstillinger, som søges belyst i forløbet. At tage elevernes forhåndsviden og forventninger til det læringsmæssige udbytte op er i sig selv motiverende.

Lærerne, der arbejdede med en af kildebankskerne, havde på varierede måder valgt at lade eleverne arbejde sammen i grupper – hver med kilder i ét af temaerne. Kronologi har været et styrende princip for udvælgelse af temaer og de tilhørende kilder. Ved kun at arbejde med et enkelt tema var det tydeligt, at eleverne kunne opnå en større forståelse af kilderne, hvis de under arbejdet havde et vist overblik. Det kan derfor anbefales, at læreren bruger 15-20 min. på at give et hurtigt vue over det pågældende lands historie med fokus på centrale problematikker, der indgår i de enkelte temaer. Det kan også give eleverne bedre forudsætninger for at vælge, hvilket tema de ønsker at undersøge.

PC'er og gruppearbejde

I arbejdet med kildebankskerne og videoerne er det oplagt, at eleverne arbejder sammen i grupper. PC'er, iPads og andre mobile digitale enheder er blevet faste funktionelle læremidler i alle fag. På mange områder er mobile enheder en gevinst for undervisningen og elevernes læring, mens der tilsyneladende også er nogle bagsider – i hvert fald i relation til skolefaget historie og andre kulturfag.

En afgørende forudsætning for, at et gruppearbejde er meningsfuldt, er, at det lægger op til og reelt forudsætter, at eleverne sammen undersøger noget og skaber viden i fællesskab. Det vil sige, at dialogen om en tematik eller et spørgsmål er det centrale. I løbet af afprøvningen i foråret kunne det konstateres, at her hæmmede brugen af PC'en dialogen. Tilsyneladende har brugen af de funktionelle digitale læremidler sammen med learning management systemer (LMS) ført til, at skriftligheden har fået stor fylde. Det kunne iagttages, at eleverne i gruppearbejder, fx om kildebankskerne, brugte mere tid på at notere svar end på at deltage i gruppesamtalen. Lærerne havde ikke bedt eleverne om at besvare skriftligt, og opgaverne i kildebankskerne lagde heller ikke op til, at eleverne besvarede skriftligt. Når eleverne præsenterede resultatet af deres arbejde, kunne det også konstateres, at de fleste støttede sig markant op af, hvad de havde skrevet.

Det kan derfor anbefales, at eleverne i arbejdet gør sig fri af skriftligheden og fokuserer på den videnskabskabende dialog. Til sidst kan de eventuelt kort notere, hvad de er nået frem til.

Er det "skolske" en udfordring?

Den didaktiske grundtanke bag læremidlerne er, som nævnt flere gange, at de skal facilitere, at eleverne arbejder undersøgende og videnskabskabende. Det kan kollidere med en dyb og rodfæstet forestilling hos såvel lærere som elever om, hvad det vil sige at gå i skole. Trods progressive demokratiske, pædagogiske og didaktiske intentioner om at inddrage og gøre eleverne medansvarlige for planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning og læreprocesser sker det på en klangbund af, hvad Vibeke Hetmar har beskrevet som en særlig "skolsk" kommunikations- og kulturform². Den kommer til udtryk ved, at det som regel er læreren, der stiller spørgsmålene – ofte i en lukket og entydig form.

² Hetmar, V. (2019). Fagpædagogik i et kulturformsperspektiv. Aarhus Universitetsforlag

Eleverne svarer, og læreren vurderer svaret fx ved at be-/afkræfte eller modificere det. Det er også læreren, der iscenesætter og organiserer forløbet som sådan. Denne kommunikations- og kulturform er genkendelig for mange elever og skaber en vis tryghed. Og for nogle elever, som af forskellige – måske diagnostiske – grunde har behov for fast og tydelig skemalagt struktur af lektionerne. Men det skaber også et benspænd for elevernes selvstændige undersøgende og vidensskabende arbejde – og skaber et fagligt og didaktisk dilemma.

At eleverne er indøvet i "skolsk" kommunikations- og kulturform kunne bl.a. konstateres, når eleverne fandt det svært at arbejde med spørgsmål i kildebankerne, der fordrede, at eleverne reflekterede og begrundet vurderede et forhold, og hvor et svar ikke kunne findes i den pågældende kilde. Det er vores påstand, at det netop er den "skolske" tradition, der her er en forhindring. I elevernes liv uden for skolen demonstreres det i masser af situationer, at de kan reflektere og vurdere, og at de er bevidste om, at der ikke findes et endeligt facit.

Læreren kan – med afsæt i konkrete eksempler fx fra læremidlerne eller elevernes hverdagsliv – styrke elevernes erkendelse og forståelse af, at der er mange spørgsmål, der ikke er entydige svar på. Og læreren må øve sig i ikke at stille lukkede og entydige spørgsmål men i stedet bruge, hvad der betegnes som en sokratisk dialogform. Det vil sige, at lærerens spørgsmål må lægge op til en dialog, der fordrer, at eleverne reflekterer og tænker kritisk og ikke leder efter et endeligt og rigtigt svar, som de mener, at læreren kender i forvejen, eller som kan googles eller slås op i en bog.

Det kan være en udfordring for nogle elever, at undervisningen i lektionen eller modulet ikke er struktureret efter "opgaven" og tiden. Læreren kan overveje at differentiere, så elever, der har behov for en fast struktur, får det, og at det ikke gælder hele klassen.

Lærer- og elevrollen

Generelt lægger læremidler op til, at det er eleverne, der arbejder undersøgende og aktivt vidensskabende. Derfor er det nødvendigt, at både elever og lærere har andre roller i den "skolske" tradition, som er antydnet ovenfor. Eleverne må frigøre sig fra at spørge læreren for at få et svar på et spørgsmål eller få bekræftet, om det, de er nået frem til, er rigtigt og forkert. De må øve sig i at styrke deres selvstændige kompetencer til at undersøge og vurdere og derfor at underbygge og argumentere for et muligt svar.

Det tager tid for eleverne meningsfuldt at arbejde undersøgende og vidensskabende. Derfor er det vigtigt, at læreren sørger for, at der er tilstrækkelig tid, og har taget stilling til, hvordan forløbet evt. kan deles over flere lektioner/moduler. Samtidig vil der være forskel på, hvor hurtigt de enkelte grupper arbejder. Læreren må overveje, hvad de hurtigste grupper, der er færdig før den planlagte tid, så skal gøre. I forbindelse med brætspillet kan eleverne i de "hurtige" grupper skifte missioner, men ikke alle elever synes, at det er spændende at spille spillet igen.

Introduktionen til læremidlerne må nødvendigvis være lærerstyret. Læreren må sikre sig, at alle elever har forstået, hvordan de arbejder med det pågældende læremiddel. Det gælder især introduktionen og øvelserne forud for dilemmaspillet. I forbindelse med dilemmaspillet er det afgørende, at læreren fordeler rollerne, og at hun sørger for, at det er elever "med ordet i deres magt", der får rollerne som mødeledere.

Når processen er i gang, må læreren påtage sig rollen som facilitator og vejleder. Hun må sørge for, at initiativet forbliver hos eleverne. I elevernes arbejde med kildebanken kan hun fx støtte eleverne i afklaring af ord og begreber, der har bremset processen. Men ellers i så høj grad som muligt sørge for, at eleverne selv finder de informationer, de har brug for. Dilemmaspillene fungerer kun, hvis eleverne fuldt og helt har påtaget sig og levet sig ind i deres roller. Det vanskeliggøres, hvis læreren griber ind og søger at styre processen. Hun må acceptere, at spillet udvikler sig i en lidt anden retning, end hun havde forestillet sig. Derfor må læreren intervenere så lidt som muligt. Kun hvis spillet fagligt løber af sporet, kan hun med åbne spørgsmål søge at få spillet på rette kurs. Hvis en af rollerne tavse og ikke spiller med, kan hun også fx med spørgsmål forsøge at få vedkommende med.

Fleksible læremidler

Lærervejledningerne giver forslag til, hvordan læremidlerne kan anvendes. Men de kan bruges på mange andre måder, som måske er mere optimalt for den pågældende klasse. Det kan anbefales at eksperimentere med læremidlerne. Eksempelvis kan eleverne justere reglerne for brætspillene, og de kan selv udarbejde nye flagkort.

I den periode, læremidlerne blev udviklet, er det åbenlyst, at der er kommet mere fokus på Færøerne og Grønland både i relation til klima og sikkerhedspolitisk. Det er relevant, at aktuelle og fremtidsrettede spørgsmål også inddrages, når man arbejder med læremidlerne.

Bilag

Spørgeskema Færøerne (før læremidlerne tages i brug)

Klassetrin:

Nævn 3-5 ting du ved om Færøerne dens befolkning.

Hvordan har du især din viden om Færøerne fra? [Du kan sætte to kryds]

- Skolen/undervisningen
- TV/radio
- Internettet
- Social medier (fx Facebook, Instagram, YouTube)
- Aviser
- Museer/udstillinger
- Bøger (jeg har læst i fritiden)
- Husker ikke

Sæt kryds

Dronning Margrethe 2. er statsoverhoved i Danmark. Hvem er statsoverhoved på Færøerne?

- Dronning Margrethe 2.
- Formanden (statsministeren) for den færøske regering (Føroya Landsstýri)
- Færøerne har ikke et statsoverhoved
- Færøernes præsident

Hvad er Færøernes officielle sprog?

- Dansk
- Engelsk
- Færøsk
- Færøsk og dansk

Hvem regerer Færøerne?

- Danmark og Færøerne har den samme regering
- En landshøvding udpeget af det danske Folketing regerer Færøerne
- En landshøvding valgt af færingerne regerer Færøerne
- Færøerne har selvstyre og sin egen regering

Fra 1940 til 1945 (under 2. Verdenskrig) var Færøerne besat af

- USA
- Tyskland
- Storbritannien
- Frankrig

Færøernes hovedstad er:

- Høvík
- Klaksvík
- Thorshavn
- Vágur

Hvem bosatte sig på Færøerne i 800-tallet?

- Vikinger fra Norge
- Munke fra Irland
- Vikinger fra Danmark
- Bønder fra Island

Tegn en ring omkring det rigtige svar

Færøernes vigtigste erhverv er: fiskeri, turisme, landbrug eller minedrift

Færøerne består af: 6, 12, 18 eller 36 øer

Færøerne ligger: nord-øst, nord-vest, syd-øst eller syd-vest for Danmark

Færøerne har ca.: 19.000, 29.000, 50.000 eller 149.000 indbyggere

Tegn en ring om det færøske flag



Hvad ved du nu om Færøerne? (Efter)

Klassetrin: ____

Du har arbejdet med Færøerne. Hvilke læremidler har du brugt? (sæt kryds)

- Interviews/videoer
- Brætspil
- Kildebank
- Dilemmaspil
- Andet. Hvilket: _____

Nævn 3-5 nye ting du har lært om Færøerne:

Hvad har overrasket dig mest at få at vide?

Hvad kunne du godt tænke dig at vide mere om vedrørende Færøerne og dens befolkning?

De følgende spørgsmål blev du også stillet ved begyndelsen af arbejdet med Færøerne. Besvar dem igen. Sæt kryds.

Dronning Margrethe 2. er statsoverhoved i Danmark. Hvem er statsoverhoved på Færøerne?

- Færøernes præsident
- Dronning Margrethe 2.
- Formanden (statsministeren) for den færøske regering (Føroya Landsstýri)
- Færøerne har ikke et statsoverhoved

Hvad er Færøernes officielle sprog?

- Dansk
- Engelsk
- Færøsk
- Færøsk og dansk

Spørgeskema Grønland (før læremidlerne tages i brug)

Klassetrin:

Nævn 3-5 ting du ved om Grønland og dens befolkning.

Hvordan har du især din viden om Grønland fra? [Du kan sætte to kryds]

- Skolen/undervisningen
- TV/radio
- Internettet
- Social medier [fx Facebook, Instagram, YouTube]
- Aviser
- Museer/udstillinger
- Bøger [jeg har læst i fritiden]
- Husker ikke

Dronning Margrethe 2. er statsoverhoved i Danmark. Hvem er statsoverhoved i Grønland?

- Grønlands præsident
- Dronning Margrethe 2.
- Formanden for Landsstyret i Grønland
- Grønland har ikke et statsoverhoved

Hvad er Grønlands officielle sprog?

- Dansk
- Engelsk
- Grønlandsk
- Grønlandsk og dansk

Hvem regerer Grønland?

- Danmark og Grønland har den samme regering
- En landshøvding udpeget af det danske Folketing regerer Grønland
- En landshøvding valgt af grønlænderne regerer Grønland
- Grønland har selvstyre og sin egen regering

Fra 1941 til 1945 (under 2. Verdenskrig) var der tusinde soldater i Grønland. De kom fra?

- USA
- Tyskland
- Storbritannien
- Danmark

Grønlands hovedstad er?

- Ilulissat
- Nuuk
- Qaqortoq
- Sisimiut

I slutningen af 900-tallet bosatte Erik den Røde og hans folk sig i Grønland. De kom fra?

- Norge
- Island
- Amerika
- England

Tegn ring omkring det du mener er det rigtige

Grønlands vigtigste erhverv er: fiskeri, turisme, landbrug eller minedrift

Grønlands areal er ca. 5, 15, 15 eller 50 gange så stort som Danmarks

Grønland ligger nord-øst, nord-vest, syd-øst eller syd-vest for Danmark

Grønland har ca. 26.000, 56.000, 156.000 eller 256.000 indbyggere

Tegn en ring om det grønlandske flag



Hvad ved du nu om Grønland (Efter)

Klassetrin: ____

Du har arbejdet med Grønland. Hvilke læremidler har du brugt? (sæt kryds)

- Interviews/videoer
- Brætspil
- Kildebank
- Dilemmaspil
- Andet. Hvilket: _____

Nævn 3-5 nye ting du har lært om Grønland:

Hvad har overrasket dig mest at få at vide?

Hvad kunne du godt tænke dig at vide mere om vedrørende Grønland og dens befolkning?

De følgende spørgsmål blev du også stillet ved begyndelsen af arbejdet med Grønland. Besvar dem igen. Sæt kryds.

Dronning Margrethe 2. er statsoverhoved i Danmark. Hvem er statsoverhoved i Grønland?

- Grønlands præsident
- Dronning Margrethe 2.
- Formanden for Landsstyret i Grønland
- Grønland har ikke et statsoverhoved

Hvad er Grønlands officielle sprog?

- Dansk
- Engelsk
- Grønlandsk
- Grønlandsk og dansk

Hvem regerer Grønland?

- Danmark og Grønland har den samme regering
- En landshøvding udpeget af det danske Folketing regerer Grønland
- En landshøvding valgt af grønlænderne regerer Grønland
- Grønland har selvstyre og sin egen regering

Fra 1941 til 1945 (under 2. Verdenskrig) var der tusinde soldater i Grønland. De kom fra?

- USA
- Tyskland
- Storbritannien
- Danmark

Grønlands hovedstad er?

- Ilulissat
- Nuuk
- Qaqortoq
- Sisimiut

I slutningen af 900-tallet bosatte Erik den Røde og hans folk sig i Grønland. De kom fra?

- Norge
- Island
- Amerika
- England

Tegn ring omkring det du mener er det rigtige

Grønlands vigtigste erhverv er: fiskeri, turisme, landbrug eller minedrift

Grønlands areal er ca. 5, 15, 15 eller 50 gange så stort som Danmarks

Grønland ligger nord-øst, nord-vest, syd-øst eller syd-vest for Danmark

Grønland har ca. 26.000, 56.000, 156.000 eller 256.000 indbyggere

Tegn en ring om det grønlandske flag

