



KENYAPAKKEN I SYDGRØNLAND

EN UNDERSØGELSE AF ENGELSK SOM FJERNUNDERVISNING I SKOLEN

ANDERS ØGAARD INSTITUT FOR LÆRING
2021



INDHOLD

INDLEDNING	3
Resume.....	4
Relevans for skolen i Grønland.....	5
Anvendelse af fjernundervisning i skolen.....	5
The Granny Cloud i Qeqqata Kommunia.....	6
Kenyapakken.....	7
FORSKNINGSSPØRGSMÅL	8
FORSKNINGSMETODE	9
Teoretisk grundlag.....	10
Empiri.....	12
FORLØB	14
ANALYSE	15
Fjernundervisningslærerens arbejde.....	15
Tilstedeværende læreres deltagelse.....	20
Konsulentens funktion og deltagelse.....	23
Elevernes deltagelse i fjernundervisningen.....	25
Engelskfagligt udbytte.....	30
DISKUSSION	36
Roller og arbejdsdeling.....	36
Fagligt udbytte.....	38
KONKLUSION	39
REFERENCER	43

INDLEDNING

Denne forskningsrapport præsenterer et forsøg med fjernundervisning i engelsk i skolen i Grønland. Forsøget blev foretaget på to bygdeskoler i Sydgrønland i perioden september 2016 til januar 2017. Elever på alle klassetrin havde i perioden ugentlige individuelle samtaler af minimum fem minutters varighed med en ung fjernundervisningslærer bosiddende i Kenya. Forsøget er et eksempel fjernundervisning i skolen, hvor fjernundervisningssituationen er integreret i læringsmålene, og altså er bærende for elevernes læring. I forskningsrapporten analyseres elevernes faglige og personlige udbytte, og den organisering og rolle- og ansvarsfordeling der blev etableret med fjernundervisningen. Forsøget sættes i en engelskfaglig, fjernundervisningsteoretisk og uddannelsespolitisk kontekst.

Rapporten har været alt for længe undervejs. Undersøgelsen kunne have fundet anvendelse på skoler og i forvaltninger ved skolernes nedlukning under Coronakrisen i 2020-21. Forsinkelsen er beklagelig, men undersøgelsen er på ingen måde forældet, men nok endnu mere aktuel nu og fremover, post corona.

Forskningsprojektet er foretaget på Institut for Læring på Ilisimatusarfik, Grønlands Universitet, og er foretaget som et samarbejde mellem projektleder lektor og ph.d. Anders Øgaard, konsulent Lotte Brinkmann fra Danmark og lærerne på skolerne i de to bygder i Sydgrønland. Projektet er medfinansieret af Ilisimatusarfiks strategiske forsknings- og udviklingspulje. Tak til Ilisimatusarfiks strategiske forsknings- og udviklingspulje for finansiering. Tak til Institut for Læring for medfinansiering og opbakning. Tak til konsulent Lotte Brinkmann, til fjernundervisningslæreren fra Kenya, og til lærere og elever på bygdeskolerne i Sydgrønland.

Anders Øgaard
Nuuk, maj 2021

RESUME

Forsøget med fjernundervisning i engelsk er en undersøgelse af muligheder med fjernundervisning på grundskoleniveau. Skoleelever på to bygdeskoler i Grønland havde i en periode af et lille skoleår ugentlige samtaler med en fjernundervisningslærer i Kenya. Efter en introduktionsfase som involverede alle elever og deres grønlandske lærere foregik samtalerne individuelt for eleverne. Læreren i Kenya kommunikerede med eleverne på engelsk, og de kommunikerede tilbage på engelsk, grønlandsk, dansk, og ved at anvende tegninger, symboler og kropssprog. Samtalerne varede fra fem minutter og op til en time. Læringsmål var, at eleverne udviklede, eller påbegyndte udviklingen af, et funktionelt mundtligt engelsk. Forskningsprojektet fandt, at elever på alle klassetrin og på alle faglige niveauer havde et godt udbytte af fjernundervisningen. Det kan konkluderes, at fjernundervisning kan anvendes til at udvikle elevers funktionelle mundtlige engelsk, som i dette projekt var deres andet fremmedsprog. Deres aktive engelskkundskaber blev styrket, hvilket også handlede om at bryde tilbageholdenhed og generthed overfor at anvende og begå sig på et fremmedsprog. Faglige læringsmål i projektet knyttede sig således til succes med at udvikle selvstændighed, selvforvaltning, kommunikative kompetencer og samarbejdsevne hos eleverne.

Forsøget med Kenyapakken i Sydgrønland viste, hvordan fjernundervisning i skolen kan omfatte samarbejde og ansvarsfordeling imellem flere funktioner.

Fjernundervisningslæreren havde ansvar for afvikling af undervisningen, herunder for samarbejde med elever og lærere om valg af indhold, og for løbende evaluering. Den tilknyttede konsulent havde ansvar for koncept, implementering og vejledning af lærere og sparring med fjernundervisningslærer. I forsøget var fjernundervisningslæreren ikke alene om at etablere velfungerende fjernundervisning. En tredje funktion som fremstår central for fjernundervisningen i forsøget, er den rolle elevernes sædvanlige lærere tog. Lærerne som var til stede hos eleverne, deltog ved at støtte eleverne i deres samtaler på engelsk, hjælpe med organisering og løbende evaluering af elevernes progression, alt sammen i samarbejde med fjernundervisningslæreren, som tog de didaktiske beslutninger. Denne lærerrolle er ny i skolen, og et produkt af fjernundervisningssituationen.

Det kan konkluderes, at vellykket fjernundervisning kan forudsætte, at forskellige roller indtages blandt lærere og ledelse, og at der organiseres ansvarsfordeling og arbejdsdeling. Forskningsprojektet fandt, hvordan fjernundervisning kan have ansatser til pædagogisk udvikling og organisationsudvikling på en skole.

Forskningsprojektet er et kvalitativt casestudie, og resultaterne kan ikke anvendes til generelle betragtninger eller konklusioner omkring fjernundervisning på andre skoler, eller i skolesystemet som helhed. Casestudiet er et enkelt bidrag til empirisk afklaring af, hvordan eksemplarisk fjernundervisning på grundskoleniveau kan se ud.

RELEVANS FOR SKOLEN I GRØNLAND

I folkeskolen i Grønland undervises eleverne i grønlandsk, dansk og engelsk. Der er en politisk diskussion om den relative prioritering af dansk og engelsk som første andetsprog i skolen. Prioritering af engelsk over dansk er en del af et politisk ønske om politisk og kulturel frigørelse fra tilknytningen til Danmark, og et ønske om større selvstændighed i det internationale samfund. Tilbage i 2017 nedsatte Naalakkersuisut (ministeren) for Uddannelse, Kultur, Forskning og Kirke et udvalg, som skulle belyse sprogundervisningen i folkeskolen (Hauksdóttir, Taylor, Frederiksen & Holmen, 2018). Ekspertgruppens oplevelse af skolernes undervisning var, at engelskundervisningen i høj grad var tekst og grammatikbaseret. De savnede en bredere tilgang, hvor anvendelsesorienteret mundtlighed såvel som anvendelsesorienteret skriftlighed i højere grad kom til at præge en mere aktiverende og elevinddragende engelskundervisning (Hauksdóttir, Taylor, Frederiksen & Holmen, 2018, s. 9). Ekspertgruppens konklusion var, at en styrkelse af engelskundervisningen ville kræve flere lærere med bedre engelskfærdigheder og fagdidaktiske kompetencer til at undervise i engelsk. Desuden savnede skolerne i følge ekspertgruppen undervisningsmaterialer til engelskundervisning. I ekspertgruppens redegørelse fremstår engelskundervisningen i den grønlandske skole langt fra solid nok, til at give befolkningen betingelserne for at tage skridt til løsrivelse fra tilknytningen til Danmark, for at bevæge sig i retning af en mere selvstændig position i verdenssamfundet. Undersøgelsen som her præsenteres, kan anvendes til at udvikle engelskundervisning, som tager højde for de anbefalinger ekspertgruppen er kommet med. Forsøget har givet positive faglige resultater, som kan inspirere skolernes sprogundervisning i retning af større vægt på et aktivt mundtligt engelsk.

ANVENDELSE AF FJERNUNDERVISNING I SKOLEN

Fjernundervisning og fjernuddannelse tjener ofte logistiske eller administrative formål, typisk i situationer, hvor elever eller studerende skal have adgang til ressourcer og muligheder som ikke findes, hvor de bor. Et aktuelt eksempel fra 2020 er Coronakrisen, hvor COVID-19 pandemien fik skoler i hele verden til at afbryde samværet med eleverne, for at etablere undervisningen som fjernundervisning, så eleverne fortsat havde adgang til skolegang. Fjernundervisningen blev introduceret, for at redde elevernes adgang til skoleundervisning. I Danmark blev løsningen med fjernundervisning på skolerne benævnt nødundervisning. Beskrevet som nødundervisning bliver fjernundervisning beskrevet som en løsning, der ikke giver lige så god skole og undervisning, og som primært kan anvendes i en undtagelsessituation, hvor der ikke er andre muligheder for at etablere undervisning. Da Kenyapakken i forskningsprojektet blev anvendt på et par bygdeskoler var der ingen pandemi eller krise for skolerne. Der fandtes allerede uddannede og kompetente engelsklærere på de skoler der var med, forsøget med Kenyapakken i Sydgrønland handlede altså ikke om, at eleverne skulle have adgang til professionel

engelskundervisning, for det havde de allerede. Projektet har handlet om muligheder for at anvende fjernundervisning for lokale lærere, til at skabe pædagogisk udvikling.

Undersøgelsen er således både en undersøgelse af engelskundervisning i en grønlandsk kontekst og en undersøgelse af pædagogiske muligheder med fjernundervisning i en skolekontekst. Samlet set forsøger undersøgelsen at få reaktioner og pædagogisk udvikling frem i lyset, i mødet mellem mundtlig engelskundervisning, fjernundervisning og skoleelever og lærere med grønlandsk baggrund.

THE GRANNY CLOUD I QEQQATA KOMMUNIA

Fjernundervisning i engelsk har været praktiseret flere steder i den grønlandske folkeskole. En større indsats som bør nævnes, er forsøget med The Granny Cloud i Qeqqata Kommunia. Projektleder har været uddannelseschef Anna Heilmann.

I kommunen Qeqqata Kommunia starter engelskundervisning i første klasse. For at give alle elever adgang til professionel engelskundervisning har kommunen fra 2015 adopteret en løsning med fjernundervisning i engelsk kaldet The Granny Cloud (<http://thegrannycloud.org/>). Tilbudet blev udviklet i 2009 i Indien på baggrund af professor Sugata Mitras undersøgelser af børns faglige udbytte af at samarbejde selvstændigt omkring en delt computer (Mitra, 2005). I bygderne Atammik, Napasoq og Kangaamiut har elever fra første klasse modtaget undervisning i begynderengelsk igennem dette tilbud (School in the Cloud). Ud fra blogindlæg på nettet og en opsamlende videopræsentation virker projektet til at have været vellykket (School in the Cloud), (Karlda Media).

Undervisningen er foregået som synkrone møder imellem en samlet gruppe elever og en fjernundervisningslærer i et andet land. Frivillige undervisere fra The Granny Cloud har deltaget fra Australien, England, Canada og Hong Kong. De har formidlet ordforråd igennem små aktiviteter, hvor mundtlig engelsk har skullet anvendes. En udfordring som to undervisere fra The Granny Cloud fortæller om, er vanskeligheder med at få opmærksomhed og skabe koncentration hos en samlet gruppe elever i Grønland. Ved at afkorte seancerne til under 15 minutter for de yngste og under 30 minutter for de ældste elever, lykkedes undervisningen i følge fjernundervisningslærerne (School in the Cloud). Projektleder Anna Heilmann har observeret, hvordan inddragelsen af engelsklærere udefra har skabt rammer for elevernes træning af funktionelt engelsk (Karlda Media). Skoleleder Magdalene Kristiansen fra bygden Napasoq fortæller, at hun med fjernundervisningen har oplevet, at elever har lært at lave egne sætningskonstruktioner på engelsk. Elevers ordforråd og udtale blev ifølge Kristiansen forbedret. Fjernundervisningen støttede Kristiansens arbejde som engelsklærer, da hun ikke selv er uddannet engelsklærer og derfor har haft brug for ressourcer udefra til undervisning i faget (Karlda Media). Ud over at elever blev undervist i engelsk, er det relevant at pege på, hvordan indsatsen med The Granny Cloud generelt i lokalsamfundet har demonstreret vigtigheden af at lære engelsk, og vigtigheden af at skolen tager denne opgave på sig, til trods for logistiske og ressourcemæssige udfordringer.

Med projektet i Qeqqata Kommunia er der tydeligvis taget væsentlige skridt til at etablere mere og bedre engelskundervisning i skolen i Grønland ved at anvende fjernundervisning. Der har ikke været tilknyttet forskning til projektet med The Granny Cloud i Qeqqata. Nærværende afrapportering fra forskningsprojektet med Kenyapakken i Sydgrønland kan råde lidt bod på fraværet af et forskningsprojekt eller en afrapportering fra indsatsen med The Granny Cloud. De to forsøg med engelskundervisning som fjernundervisning ligner på vigtige punkter hinanden. Begge handler om at formidle funktionel mundtlig engelsk ved at udnytte den geografiske afstand til at skabe autentiske møder imellem elever og engelsktalende lærere. Forsøgene adskiller sig også på væsentlige punkter. I forhold til fjernundervisningen i projektet The Granny Cloud rammesatte Kenyapakken individuelle forløb, med større vægt på elevernes bidrag i samtalerne. Elevernes selvforvaltning og udvikling af selvstændighed har i højere grad været et omdrejningspunkt i Kenyapakken. Andre forhold som adskiller Kenyapakken fra The Granny Cloud i Qeqqata Kommunia var langt stærkere faglige og fagdidaktiske ressourcer hos elevernes sædvanlige lærere (uddannede engelsklærere), og løbende sparring og vejledning af elevernes lærere igennem tæt samarbejde imellem lærerne, fjernundervisningslæreren og en tilknyttet konsulent. Udvikling af elevernes sædvanlige lærere og skoleudvikling var også et perspektiv i forsøget med Kenyapakken.

KENYAPAKKEN

Kenyapakken er et didaktisk udviklingstiltag fra Danmark. Tiltaget består af skoleelevers ugentlige individuelle samtaler med en engelsktalende underviser i Kenya. Konceptet er udviklet af konsulent, tidligere skolelærer og skoleleder Lotte Brinkmann fra Anholt Læringsværksted. Kenyapakken er udviklet på baggrund af forsøg med engelsk i indskoling og i lektiecafé på Dagnæsskolen i Danmark i skoleåret 2014/15 (Brinkmann 2015?). Kenyapakken tilbydes som kontakt med en fjernundervisningslærer, samt konsulentydelse til opsætning og afvikling sammen med elevernes sædvanlige lærere. Kenyapakken udnytter geografiske afstande ved at skoleelever oplever autentiske samtaler med en lærer, som kun taler det fremmedsprog eleverne skal lære (engelsk). Ud over formidling af funktionelt mundtligt engelsk tilbyder Kenyapakken autentisk formidling af viden om dyreliv, kultur og samfundsforhold i Kenya.

Kenyapakken er et eksempel på fjernundervisning i engelsk i skolen. Den geografiske adskillelse af elever og lærer udnyttes i den faglige formidling på en måde, så undervisningen ikke ville være mulig på samme måde ved tilstedeværelsesundervisning. Den autentiske faglighed og den selvstændige elevdeltagelse rammesættes ved at læreren befinder sig i Kenya.

I Kenyapakken er der stor opmærksomhed omkring at gøre eleverne aktive igennem anerkendelse og inddragelse af elevernes interesser og bidrag i samtalerne. Samtalerne fungerer som gensidige møder, hvor den kenyanske lærer også deler sin hverdag med eleverne. Eleverne forbereder sig inden samtalerne. De laver tegninger eller samler

materiale, og udvælger emner og nøgleord de vil snakke om med den kenyanske lærer. Den kenyanske lærer tager løbende notater om elevernes individuelle niveau og progression, og om interesser og forhold i deres tilværelse, som de deler med hende. Den løbende evaluering anvendes til at samarbejde med elevernes sædvanlige lærere om progressionen i elevernes faglige udvikling. I samarbejde vælger tilstedeværende lærere og fjernundervisningslærer emner og ord for samtalerne, som passer til elevernes niveau. Undervisning i andetsprog eller fremmedsprog har haft tradition for at fokusere på anvendelse og udvikling af undervisningsmaterialer. I sammenhæng med udviklingen af interaktive digitale teknologier og medier, er fokus på området i stigende grad rettet mod elevers deltagelse i læringsfællesskaber (White 2017). Udviklede materialer og fast rammesat progression erstattes af fokus på dynamisk deltagelse i læringsfællesskaber, og teoretisk set et stærkere fokus på læring som relationel og resultat af interaktion og deltagelse i sociale fællesskaber. Viden om grammatik træder i baggrunden, og der fokuseres i højere grad på at formidle kompetencer til at begå sig i sociale sammenhænge, hvor fremmedsproget anvendes. Fjernundervisning indenfor andetsprogsundervisning drager nytte af denne udvikling (Otto, 2017). Ved at arbejde med virtuelle læringsfællesskaber, som går på tværs af nationale og kulturelle grænser, kan fjernundervisning bidrage med meningsfuld rammesætning for fremmedsprogsundervisning.

Kenyapakken er et fjernundervisningskoncept for andetsprogsundervisning, som trækker på udviklingen indenfor undervisning i elevers andetsprog. Fokus er ikke på undervisningsmaterialer eller læringsprogrammer, men på elevers deltagelse og interaktion i en fremmedprogssituation. Kenyapakken etablerer individuelle samtaler for eleverne, hvorved der på skolen hvor de befinder sig, udvikler sig et læringsfællesskab omkring den tilknyttede fjernundervisningslærer i Kenya.

FORSKNINGSSPØRGSMÅL

Forskningsprojektet undersøger mundtlig engelsk som fjernundervisning. Projektet kommer imidlertid ud af en bredere forskningsinteresse, som handler om mere generelt at undersøge og forstå konturerne af fjernundervisning i en skolekontekst.

Forskningsprojektet rummer således et spørgsmål angående engelskundervisning og et bredere spørgsmål omkring fjernundervisning i skolen, hvor engelskfaget anvendes som en prisme, der får forhold ved fjernundervisningsdidaktik i en skolekontekst til at træde frem.

Hvilken faglighed formidles, når fjernundervisning i engelsk i skolen afvikles som jævnlige individuelle samtaler med en lærer i et andet land?

Hvilken deltagelse udfolder sig hos lærere og hos elever, når fjernundervisning i engelsk i skolen afvikles som jævnlige individuelle samtaler med en lærer i et andet land?

FORSKNINGSMETODE

I projektet er valgt kvalitative data til at besvare forskningsspørgsmålene. Data er produceret igennem intervention i to bygdeskolers engelskundervisning. Metodisk kombinerer forskningsprojektet elementer fra aktionsforskning og fra følgeforskning. Forsøget med Kenyapakken på de to bygdeskoler i Sydgrønland blev sat i gang af lektor Anders Øgaard fra Institut for Læring. Projektet blev sat i gang ud fra en forskningsinteresse i mere viden om fjernundervisning i grundskolen i en Grønlandsk kontekst. Øgaard henvendte sig til skolerne i syd, for at høre om de var interesserede i Kenyapakken, som den er udviklet og anvendt af konsulent Lotte Brinkmann. Øgaard, Brinkmann og skolerne samarbejdede om at beskrive og rammesætte forsøget. Deltagerne fra praksisfeltet har været med i planlægningen, og har haft afgørende roller og funktioner under afviklingen af forsøget. På den måde har forsøget karakter af aktionsforskning.

Forsøget har dog ikke haft som målsætning at implementere blivende forandringer i skolernes undervisning. Permanent tilknytning af lærerkræfter fra andre lande er ikke økonomisk muligt for små bygdeskoler, og kunne kun lade sig gøre med ekstern finansiering igennem deltagelse i forskningsprojektet. Desuden er undervisning i engelsk på de involverede skoler ikke et behov, da skolerne har uddannede lærerkræfter til at varetage faget. Projektet er altså ikke et tiltag der skal løse et problem for skolerne. Der er tale om et didaktisk forsøg, som i en periode skulle bidrage til skolernes undervisning, ved at udvide de muligheder eleverne havde for at lære sig et funktionelt mundtligt engelsk. Efter perioden med fjernundervisning gik engelskundervisningen på skolerne tilbage til sædvanlig praksis, hvilket også var planen.

Interventionen er etableret i samarbejde med praksisfeltet og således tilrettelagt som aktionsforskning, men under afviklingen og efterfølgende bearbejdning har forskningstilknytningen ikke været forpligtet på at støtte eller facilitere praksis. Vægten har været på forskningsudbytte fremfor på implementering af blivende forandringer i praksis, eller på opdyrkning af lokalt *empowerment*, hvilket typisk er målsætninger ved aktionsforskning (Muschinsky 2018).

Ved at fastholde en mere åben forskningsinteresse i interventionen, kan forskningsprojektet også betragtes som følgeforskning. Indsamling af empiri er foregået parallelt med interventionen, men uden at være blevet anvendt til at styre eller guide interventionen (som typisk sker ved aktionsforskning). Forskningen er holdt intakt på afstand. I den forbindelse har det haft positiv betydning, at ansvaret for gennemførelsen var sikkert placeret hos en erfaren proceskonsulent (Brinkmann). Ansvaret for aktiviteter i

feltet og for processen har ligget hos proceskonsulenten. Forskeren (Øgaard) har ikke haft ansvar for projektets gennemførelse, hvilket har givet større forskningsmæssig frihed. Det kan være afgørende for interventionens gennemførelse, at der er klarhed for alle parter omkring formålet med interventionen (Olsen, Mikkelsen & Lindøe, 2002). I interventionen med Kenyapakken har roller og ansvarsfordeling været klart fordelt fra start. Samarbejdet imellem parterne i interventionen med Kenyapakken har været velfungerende. Den forskningsmæssige interesse der var i udgangspunktet, er således blevet fastholdt igennem hele interventionsprocessen.

TEORETISK GRUNDLAG

Fjernundervisningen i forskningsprojektet har som målsætning, at eleverne udvikler et funktionelt mundtligt engelsk. Læringsteoretisk bygger forskningsprojektet på *konstruktionistisk læringsteori* i traditionen fra Jean Piaget og Lev Vygotskij, og på *erfaringspædagogik* i traditionen fra John Dewey. Læring betragtes som betinget af den lærendes aktive og kreative interaktion med det faglige stof. Funktionel sprogtilegnelse kræver ud fra dette læringsbegreb, at der etableres sprogbrugssituationer, som er meningsfulde og aktiverende for den lærende.

Andetsprogsdidaktik har udviklet sig i retning af et bredere perspektiv på sprog, sproglige ressourcer og sproglig kompetence i tilegnelsen af fremmedsprog (Holmen & Thise, 2020). En tidligere tilgang opererede med andetsprog som primært et spørgsmål om komplet kodeskift, hvorved tilegnelse af et nyt sprog handler om at kunne skifte kode, fra et sprog til et andet sprog. Modersmål og andetsprog betragtes i denne tilgang som adskilte sprog, som to forskellige sprog der skal tilegnes. Denne tilgang er i dag udfordret af en teoretisk tilgang, hvor flersproglighed betragtes dynamisk (García & Lin, 2017). Begrebet *translanguaging* handler om at arbejde ud fra et samlet blik for den lærendes alsidige sproglige ressourcer og færdigheder. Ved at betegne tilgangen med et verbum, translanguaging, fastholder tilgangen en forståelse af sprog som praksis, og ikke primært som viden sprogbrogen har eller kender.

Når elever anvender deres modersmål, et andet fremmedsprog eller tegn og kropssprog i kommunikationen på det fremmedsprog de skal lære, betragtes det i translanguaging tilgangen ikke som et problem, men som en løsning for eleverne, og som nødvendige skridt i retning af at mestre et nyt sprog. Sprogbrugeren har ud fra denne tilgang allerede evner til at kommunikere på et nyt fremmedsprog. Sprogbrugeren kan deltage ved at bruge ord der optræder på begge sprog, ved at anvende tegn eller tegninger som ikke er bundet til et bestemt sprog, og ved at anvende kropssprog og mimik, som også kan være gældende i flere kulturer.

Didaktik med afsæt i translanguaging tilgangen handler om at involvere elever i relevante og meningsfulde kommunikative aktiviteter. Ved at betragte elevens samlede kommunikative ressourcer ved indgangstrinnet skabes en gradvis introduktion til at anvende og begå sig på et nyt fremmedsprog. En gradvis indtræden i et nyt sprog lader

sig gøre, ved at sprogbrugerens samlede sproglige ressourcer ved indgangstrinnet bringes i spil. Processen bliver støttet og motiveret af elevers oplevelser af sproglig mestring og meningsfuld kommunikation. I sammenhæng med kommunikative aktiviteter handler tilgangen også om at opøve sproglig opmærksomhed hos eleverne. Den sproglige opmærksomhed styrker eleverne som sprogbrugere, idet at de bliver bevidste og strategiske når de kommunikerer og udvikler sig på et fremmedsprog (Holmen & Thise, 2020).

Den teoretiske udvikling indenfor sprogteori og andetsprogsdidaktik kan betragtes som en støtte for inklusionsbestrebelse i skolen, og i samfund med etnisk diversitet og med etniske minoriteter (García & Lin, 2017, s. 120). I Grønland er grønlandsk langt det mest udbredte sprog der tales og skrives, men i forhold til omverdenen og indenfor uddannelsessystemet er grønlandsk et minoritetssprog. Tilegnelse af andetsprog i Grønland handler også om magtforhold, hvor dansk og engelsk til trods for at være minoritetssprog, er adgangen til inklusion i den grønlandske middelklasse eller i den grønlandske elite. Et inklusionsperspektiv er således relevant for undersøgelsen af Kenyapakken i Sydgrønland. De grønlandske elever som deltog i forsøget havde alle grønlandsk som modersmål. Deres første fremmedsprog er dansk, som de bliver undervist i i skolen, og som de møder i hverdagen, i bygderne hvor de bor. Engelsk er altså et tredje fremmedsprog for eleverne i projektet.

I ph.d. afhandlingen *Fjernundervisning i skolen i Grønland* (Øgaard 2015) fandt Øgaard hvordan fjernundervisning kan fungere elevaktiverende, blandt andet ved at give mulighed for at elever træder ind og er aktive i relationelle sammenhænge. Birgitte Holm Sørensen og Karin Levinsen har ligeledes undersøgt, hvordan øgede muligheder for interaktion over internettet og anvendelse af digitale ressourcer, kan formidle aktiv deltagelse fra skoleelever (Sørensen & Levinsen, 2014). Sørensen & Levinsen har set, hvordan elever tager ansvar for deres egen og hinandens læring, og udvikler sig til at være *didaktiske designere*. Rollefordelingen imellem lærere og elever kan skifte, i kraft af at elever vil noget med deres undervisning, og ved at eleverne samtidig gives mulighed for at tage et medansvar for deres undervisning. Forskerne har vist, at med den aktive, produktive og ansvarlige rolle som didaktiske designere, kan elever overskride og sprænge faglige krav og forventninger helt ned på yngstetrinnet (Sørensen & Levinsen, 2014).

En ny elevrolle, hvor elever tager et aktivt medansvar for deres undervisning ved at blive didaktiske designere, kan knyttes til fjernundervisning i skolen. Øgaards forskning har vist, hvordan fjernundervisning kan støtte elever i et øget fagligt fokus i kommunikationen og interaktionen med lærere og medelever. Denne elevrolle ved fjernundervisning giver samtidig lærere muligheder for at følge elevers faglige og personlige progression. Fjernundervisning kan skabe transparens i undervisningen og øget elevsynlighed. De teoretiske positioner der er nævnt her, tilfører forskningsprojektet en forventning om at fjernundervisningen i Kenyapakken vil være et positivt bidrag til elevernes funktionelle engelskfærdigheder, og generelt til deres engelskundervisning og til deres skolegang.

Denne forventning har spillet ind i projektets planlægning, analysearbejde og i konklusionerne. Positive forventninger til Kenyapakken udfordrer analysearbejdet, hvor det kan være vanskeligt for eksempel at fastholde blikket på eventuelle forhold der strider imod de positive forventninger til fjernundervisningen. Bevidsthed om udfordringen skulle gerne have hjulpet til at fastholde en anvendelig åbenhed i forskningsprojektet.

EMPIRI

Data er indsamlet ved hjælp af en række forskellige metoder. Det har været en bestræbelse at få et bredt kvalitativt materiale, hvilket forekommer relevant at arbejde med for at komme omkring forskningsspørgsmålene.

Forskningsprojektet er fagligt set afgrænset til fjernundervisning i mundtlig engelsk, og altså til undervisning i dele af et enkelt skolefag. Projektet er afgrænset til fjernundervisning med en enkelt fjernundervisningslærer på to små bygdeskoler, hvorfra henholdsvis en lærer og to lærere deltog. Afgrænsningen har været relevant i forhold til at foretage et kvalitativt studie, hvor dybde og rigdom er empiriske behov. Det setup der er anvendt med to bygdeskoler, gav trods det begrænsede volumen et anvendeligt omfang af empiri.

Det samme gælder for den elevgruppe som optræder i empirien. Til trods for at det var et meget lille antal elever der deltog (ca. 8 elever i alt), har data fra elevers deltagelse og faglige udvikling både bredde og dybde: I projektet blev indskolingselever, mellemtrinselever, en teenager og en specialundervisningselev undervist ud fra samme fjernundervisningsdidaktik.

Data er indsamlet over en lang periode fra opstarten på skolerne i begyndelsen af september 2016 indtil marts 2019, to år efter fjernundervisningen var afsluttet. Ud fra en teoretisk betragtning: at læreprocesser modnes og udfolder sig over tid, er der kort fulgt op på den faglige udvikling hos eleverne et stykke tid efter fjernundervisningen stoppede. Det er gjort med et fokusinterview med elever, og et fokusinterview med lærerne fra den ene bygdeskole. Elevernes erfaringer fra samtalerne med fjernundervisningslæreren kunne være gået i sig selv, uden at aktiviteterne havde sat sig spor i deres faglige og personlige udvikling. Erfaringer kan også blomstre, og elevernes funktionelle engelsk kunne være modnet ved transfer ud i andre kontekster end fjernundervisningssituationen på skolen. Empiri er således indsamlet så sent som to år efter fjernundervisningen var afsluttet. Lærere og konsulent bidrog til dataindsamlingen ved at sende dokumenter, optagelser, fotos, notater og mailkorrespondancer. Lærerne er uddannede skolelærere, og de har imellem ti og tyve års praksiserfaring. Lærerne har alle været igennem kortere eller længere efter/ videreuddannelsesforløb. De bevæger sig i et miljø, også på tværs af de to deltagende bygdeskoler, der er præget af professionelt engagement. Vurderingen er, at de er gode informanter.

-Dokumenter

Dokumenter fra lærere og fra konsulenten, og fra kommunikationen imellem lærere og konsulent er anvendt. I dokumenterne præsenteres Kenyapakken og implementeringsforløbet på skolerne i Sydgrønland.

-Notater

Skriftlige notater fra forløbet er indhentet hos fjernundervisningslæreren, hos elevernes sædvanlige lærere og hos konsulenten. Notaterne fra fjernundervisningslæreren er logbogsnotater, henvendt til læreren selv. Notaterne fra konsulent og fra lærerne er sammenskrevet med tanke på samarbejde og evaluering. Nogle notater er skrevet eller redigeret for at blive anvendt i forskningsprojektet. Notaterne viser refleksioner og prioriteringer i forhold til elevernes faglige progression og udvikling. Notaterne handler også om samarbejdet, og viser hvordan roller og ansvarsfordeling blev etableret og forvaltet undervejs. Materialet afspejler således processen med at anvende Kenyapakken.

-Observationer

Introduktion, opstart og påbegyndte rutiner i den første uge af elevers og læreres anvendelse af fjernundervisningen blev observeret på den bygdeskole, hvor eleverne fra begge skoler var samlet. Bygdeskolen hvor observationerne blev foretaget er en lille bygning med fire lokaler. Alle elever og lærere kendte hinanden i forvejen, og der var en god og tryk stemning på skolen. Konsulent, forsker og bygdeskolernes lærere kendte også hinanden i forvejen, fra tidligere projekter. Betingelserne for at foretage observationer var gode. Observationerne har fanget elever og læreres adfærd.

-Videooptagelser

Observationerne som blev foretaget af forskeren, blev samtidig videooptaget, hvilket har styrket anvendeligheden af observationerne, ved at de kan genses. Interviews foretaget over internettet er blevet videooptaget. Ved at videoptage interviews med elever over nettet, blev det muligt at analysere elevers kompetencer til at indgå i virtuel kommunikation.

-Fotos

Lærerne på de to bygdeskoler har sendt fotos af elevernes forberedelse til fjernundervisningen. Fotos fra lærere og elever viser hvad de havde lavet, og hvad de gerne ville vise frem.

-Enkeltinterviews og fokusgruppeinterviews med konsulent, fjernundervisningslærer og bygdelærere er foretaget løbende, fra fjernundervisningen blev påbegyndt indtil to år efter fjernundervisningen var afsluttet. Interviews samler oplevelser og refleksioner fra deltagerne undervejs, og i afsluttende evaluerende samtaler.

FORLØB

Implementeringen af Kenyapakken i elevernes engelskundervisning foregik i flere trin. Implementeringen blev indledt ved, at konsulenten befandt sig sammen med tilstedeværende lærere og elever i den uge, hvor fjernundervisningen begyndte at blive anvendt. Lærere og elever fra den mindste af de to deltagende bygdeskoler sejlede til den større bygdeskole og var der et par dage, da deres skoles internet ikke virkede. Alle elever og lærere fra Grønland var således samlet på den ene bygdeskole ved opstarten. Eleverne blev introduceret til fjernundervisningen i mindre grupper. Det foregik ved, at elever i Danmark over et opkald fortalte eleverne i Grønland om deres erfaringer med fjernundervisningslæreren, og forklarede hvordan samtalerne foregik. De grønlandske elevers lærere hjalp med oversættelse fra dansk.

Det første opkald og det første møde med fjernundervisningslæreren i Kenya oplevede eleverne sammen i mindre grupper. Konsulenten styrede de første kollektive opkald. De første møder var korte, og dialogen handlede blot om, at eleverne skulle hilse og sige navn og alder.

Næste skridt var korte individuelle samtaler, som eleverne forberedte ved at lave tegninger. De første individuelle samtaler blev støttet af elevernes sædvanlige lærere. Lærerne var til stede ved opkaldet, og støttede ved at give mod og selvtillid, og med oversættelse af enkelte ord, når eleverne bad om det.

Gradvist blev alle elever givet ansvar for selv at stå for forberedelse, opkald og afslutning af opkaldet. Eleverne og fjernundervisningslæreren overtog således de jævnlige samtaler de havde sammen, og sidste trin i implementeringen var at fjernundervisningen var fuldt integreret rutine i skolehverdagen på de to bygdeskoler.

I processen foretog de tilstedeværende lærere sammen med deres elever nogle justeringer, for at få fjernundervisningen til at passe med skolernes undervisning. For den ældste elev blev der brugt timer fra faget kulturgeografi og lidt timer fra faget grønlandsk til samtalerne med læreren i Kenya. Elevens tilstedeværende lærer forsøgte at integrere kulturgeografi i engelskundervisningen. Eleven og den tilstedeværende lærer valgte sammen emner fra kulturgeografi, som eleven skrev ind i et online dokument, som hun delte med fjernundervisningslæreren. Kulturgeografiske emner optrådte i de første samtaler, men da eleven hellere ville snakke med fjernundervisningslæreren om emner fra hendes hverdag, accepterede elevens lærer, at geografitimer blev anvendt til engelskundervisningen, som fjernundervisningslæreren stod for. Kulturgeografi optrådte dog i samtalerne på et senere tidspunkt, hvor eleven redegjorde for klimaforandringer på engelsk for fjernundervisningslæreren.

Fjernundervisningslæreren havde jævnlige kontakt med bygdeskolernes lærere, for at organisere og evaluere fjernundervisningen. Hun var med online eller blev orienteret, når der var arrangementer eller højtider på skolerne. Fjernundervisningslæreren indgik som en del af lærergruppen på de to bygdeskoler.

Fjernundervisningen på de tog bygdeskoler afsluttedes, da midlerne fra forskningsprojektet til løn til fjernundervisningslærere og konsulent var opbrugt. Efterfølgende blev der foretaget interviews med alle deltagere, enten i grupper eller enkeltvis, og analyse og rapportskrivning påbegyndte.

ANALYSE

FJERNUNDERVISNINGSLÆRERENS ARBEJDE

Fjernundervisningslæreren arbejdede fra sit hjem i Kenya. Hun er ikke uddannet skolelærer, og var ikke tilknyttet en skole. Hun indgik i projektet igennem kontakten med konsulenten Lotte Brinkmann. Brinkmann mødte kvinden nogle år forinden. Med baggrund som skoleleder og konsulent fandt Brinkmann, at den kenyanske kvinde ville kunne udvikle sig til at være fjernundervisningslærer i engelsk for skoleelever i Danmark. Den kenyanske kvinde har deltaget ved flere fjernundervisningsprojekter, som Brinkmann har været konsulent på. Ved forskningsprojektet i Sydgrønland var kvinden i Kenya en trænet og erfaren fjernundervisningslærer.

Fjernundervisningslæreren lavede et opkald til en elev, eller blev kaldt op af eleven selv, hvorefter hun havde en individuel samtale med hver elev. Samtalernes længde varierede fra et par minutter til en times tid. Samtalerne blev afsluttet af fjernundervisningslæreren eller af eleven selv. Opkaldet blev afsluttet, når fjernundervisningslæreren vurderede at samtalen var gået i stå, eller når hun skulle have en ny samtale med en anden elev. Samtalen kunne også afsluttes ved, at eleven blot afbrød opkaldet og eventuelt sagde "bye".

I et interview beskriver fjernundervisningslæreren en af teknikkerne hun anvendte i samtalerne:

Its ok to make a mistake, its ok to say it wrong, its ok. You have to put that on the platform in the beginning. And then you just let them speak.

Ved at lade formelle regler for grammatik eller udtale træde i baggrunden, forsøgte fjernundervisningslæreren at etablere fjernundervisningen som en tryk platform, hvor fokus var på dialogen, og altså på elevernes funktionelle anvendelse af engelsk. Af en kommentar i fjernundervisningslæreren logbog fremgår det, hvordan hun med hensyn til elevernes forberedelse (for eksempel at lave tegninger) på samme måde ønskede at skabe åbenhed i forhold til deres deltagelse:

*Encourage the pupils
how they can do and how to do it NOT what to draw.*

Fjernundervisningslæreren var bevidst forsigtig med ikke at forstyrre elevernes aktive deltagelse og bidrag i samtalerne.

En anden teknik hos fjernundervisningslæreren var at inddrage elevernes modersmål i samtalerne. Hun spurgte jævnligt til ord og sætninger på elevernes modersmål grønlandsk, og eleverne svarede. Her er notater fra fjernundervisningslærerens logbog, hvor hun har skrevet oversættelse og lyd gengivelse af det grønlandske udtryk for "på gensyn":

Takuss. - Dekos

Takussuugut

Takussaagut

Dekos (Dekushtagut/Dekushtugot)- See you

Her er et eksempel fra logbogen på lyd gengivelse af "kan jeg få et glas vand" på grønlandsk:

Imel mik bisi navunga – Can I have a glass of water

Metoden med at inddrage elevernes modersmål foregik ved, at fjernundervisningslæreren spurgte eleverne til ord og vendinger på grønlandsk. Hun gentog det grønlandske ord, og nu var det eleven der rettede hende. Hun skiftede således rolle, hvorved eleverne pludselig oplevede at være kompetente sprogbrugere i samtalen. Det blev observeret, hvordan teknikken med det samme gjorde det let for eleverne at deltage. Denne oplevelse styrkede tydeligvis elevernes tilstedeværelse i samtalen, hvilket fjernundervisningslæreren udnyttede, når kommunikationen så gik tilbage til at foregå på engelsk. I et interview fortæller hun om metoden:

Its education for me, I was learning more than I think she (elev) knows. It's both ways. It doesn't just go one way. And in time, when you have that relation with a student, it's very easy for them to input the academic part as well. Cause then they are free with you, you make a platform where they are more relaxed, and when you bring in the academic aspect,- they are: "Ok. Yeah. Let's do it!"

Hun fortæller i citatet, at hendes erfaring var, at mere formel engelskfaglighed kunne integreres smidigt, når en tryk og åben platform for kommunikation var etableret. Imellem samtalerne noterede fjernundervisningslæreren interesser og emner, som kunne anvendes i samtalerne med eleverne. Et eksempel er notater om elevernes individuelle udklædning samt aktiviteter ved halloween på bygdeskolen. Efter en samtale med den ældste elev (elev S) har fjernundervisningslæreren noteret følgende:

Topic: Christmas & New year experiences

[Elev S] had many parties.

Her mothers birthday

Her brother's wedding party

Christmas party;

Got many presents:

shoes from her mum & dad- made by her mum

They have 8 horses, but one isn't at home.

The horses usually run a way during the fireworks

In December they inseminate the sheep

May they give birth

June they cut wools

Notaterne rummer også private forhold hos eleverne, som for eksempel familiebegivenheder. Fjernundervisningslæreren skabte en åben og meningsfuld dialog, ved at vælge emner og indhold som kom fra eleverne selv. Fjernundervisningslæreren arbejdede således bevidst og målrettet med at skabe dialog på elevernes præmisser. Opsummerende var de metoder hun anvendte følgende: at skubbe formelle sproglige regler i baggrunden, at lade eleverne anvende tegninger og modersmål, at skifte rolle, så eleverne oplevede at være kompetente sprogbrugere og at være omhyggelig med at lade indholdet i samtalerne komme fra eleverne selv.

På den ene bygdeskole var der en lærer (lærer P), som ikke deltog i Kenyapakken. Hun var selv erfaren sproglærer, og kendte eleverne fra hendes egen engelskundervisning. Hun havde observeret fjernundervisningen, og gav i et interview følgende karakteristik af fjernundervisningslæreren:

Jeg kan også høre sådan på sidelinjen: Hun er helt fantastisk hende

[fjernundervisningslæreren] der. Hun kan både lytte, og skubbe til folk. Jeg har overhovedet ikke været inde i det, men hvad jeg har kunnet opfatte: Det har været rigtig godt, og det har smittet af på hendes [lærerens elev S] mundtlige, og lyttefærdigheder der.

Lærer P var imponeret over fjernundervisningslærerens relationskompetence og kommunikative kompetencer. De metoder som fjernundervisningslæreren var bevidst om at anvende, blev observeret i praksis af lærer P. Metoderne der er beskrevet ovenfor, karakteriserede den fjernundervisningspraksis der udfoldede sig på bygdeskolerne. Lærer A kom i et interview ind på, at kulturelle forhold muligvis kunne være udfordrende for fjernundervisningslærerens arbejde. Lærer A tænkte sandsynligvis på et forhold som ofte nævnes, at grønlandske børn i forhold til børn fra andre lande (for eksempel fra

Danmark eller fra Kenya) kan være tilbageholdende og generte. Hun havde oplevet, at fjernundervisningslæreren havde klaret udfordringen:

Den grønlandske kultur, eller hvor børnene, - det er jo meget nyt for dem [eleverne]! F.eks. lige ved Halloween-tiden, - nu havde de jo snakket med hende en halvanden måneds tid, kendt hende halvanden måneds tid: Så havde vi halloween, og så rendte de rundt og viste hende: "Her er det vi har lavet", og sang en halloweensang til hende, og forskrækkede hende, og [fjernundervisningslæreren] var meget pædagogisk, så hun, - selvom hun slet ikke blev forskrækket, så opførte hun sig som om hun blev forskrækket, og det kunne børnene godt lide.

Når jeg siger til dem at det er i dag vi skal snakke med [fjernundervisningslæreren], jeg forbereder dem lidt i hovedet, så på længere sigt, der sagde de "jaah", så jublede de.

Af citatet fremgår det, hvordan fjernundervisningslæreren tog del i aktiviteter på skolen. Eleverne sang og dansede for hende over synkrone opkald, og hun blev orienteret om lokale begivenheder og højtider.

Oplevelserne hos lærer A handlede også om stærk relationskompetence og stærke kommunikative kompetencer hos fjernundervisningslæreren, hvilket betød, at hun gradvist blev en integreret og nærværende del af elevernes skolehverdag.

Igennem tekstbeskeder og online møder havde fjernundervisningslæreren jævnlig kontakt med elevernes sædvanlige tilstedeværende lærere. Følgende observationer og notater er foretaget af konsulenten efter online møder under opstarten:

Torsdag den 8. sep.

[Fjernundervisningslærer] mødes med [tilstedeværende lærer E] og [tilstedeværende lærer A] på Skype.

De udveksler historier om dem selv, deres familie og leveforhold. De lærer hinanden at kende så at sige.

Mandag den 12. sep.

[Fjernundervisningslærer] mødes med [tilstedeværende lærer] på Skype.

De aftaler indhold for sessionerne:

1. 1. *Introduction to Greenland*
2. 2. *History & culture – How you live in the community*
Toys from [Fjernundervisningslærer], My flag & Greenland flag
1. 1. *Religion – with [elev S]; 13yrs. How From childhood-adulthood. Marriage, Birth, Death.*
My religion, what we do. Culture.
Birthday, School day, First steps. How to introduce her country to others from now on.

1. *1.Small Children: Present themselves*
Their family, How the go to school(transportation), picture of their house.
The weather - how cold or hot. Culture food.
**#Wednesday from 1-2:30pm maybe every 2nd. Week – cooking*
[Fjernundervisningslærer] food. to be confirmed.

Key word: Food, Free time

Notatet viser den dialog og det samarbejde der blev etableret imellem fjernundervisningslæreren og elevernes sædvanlige lærere. Formålet var, at fjernundervisningslæreren i samråd med tilstedeværende lærere kunne justere og tilpasse elevernes deltagelse i fjernundervisningen. Et eksempel på dette samarbejde er et tilfælde, hvor samtalerne med en elev blev udsat, da eleven havde mistet et familiemedlem.

Samtaleemner til de individuelle møder med eleverne som passede til elevernes interesser såvel som engelskfaglige niveau, blev besluttet i samarbejde mellem fjernundervisningslærer og tilstedeværende lærere. Ansvar for fjernundervisningslæreren påtog sig, fremgår af et interview med to af de tilstedeværende lærere. Lærer E tog af praktiske årsager timer fra elev S' geografiundervisning, for at anvende timerne til fjernundervisningen i engelsk. Lærer E forsøgte så at få fagligt indhold fra geografi til at være samtaleemner i fjernundervisningen, for at kompensere for den manglende geografiundervisning:

Lærer E: *...det var meningen vi skulle måle temperatur og nedbør og hvor varmt der var, og se den forskel der er nede i Kenya. (...) Hun [elev S] viste, nu er der kommet sne... (...) Og så var der andre emner hun tog op, som hun syntes var interessant at snakke om. I oktober skulle hendes bror giftes. Og forårssamlinger, det snakkede hun rigtigt meget med [fjernundervisningslæreren] om, og hvad hun selv laver.*

Intentionen fra lærer E om at få geografi med i engelskundervisningen blev med det samme trumfet af elev S, når elev S ønskede at tale om emner fra hendes hverdag (familiebegivenhed og indsamling af får). Konceptet for fjernundervisningen som fjernundervisningslæreren ønskede og som fjernundervisningslæreren forvaltede, blev det koncept som tilstedeværende lærere fulgte.

Inddragelse af fjernundervisningslæreren i skolens hverdag og samtalerne med de tilstedeværende lærere viser, hvordan fjernundervisningslæreren var integreret i lærerkollegiet på de to små bygdeskoler, som en kollega med didaktisk ansvar.

TILSTEDEVÆRENDE LÆRERES DELTAGELSE

Fjernundervisningslæreren havde erfaringer fra andre fjernundervisningsprojekter, hvor der på samme måde som i dette projekt var tilknyttet tilstedeværende lærere under afviklingen. I et interview beskriver hun betydningen af de tilstedeværende lærere:

We are like partners. You find, when they don't prepare the students before hand, then I have to do it. And if it is people who don't have a lot of english vocabulary, it's a lot of hard work on my side.

Fjernundervisningslæreren beskrev tilstedeværende lærere som partnere i fjernundervisningen, og hun ønskede at betragte forholdet som gensidigt og ligeværdigt. I citatet kommer hun også ind på en mulig asymmetri i relationen, specielt i situationer, hvor tilstedeværende lærer ikke har det minimum af engelskkundskab, der skal til at få hendes fjernundervisning til at fungere. I følgende citat udfolder hun, hvordan hun også indtog et ledelsesansvar i samarbejdet med tilstedeværende lærere i en fjernundervisningssituation:

You have to be vigilant to the teachers. You have to be persistent, they have to follow some,- you have to have a strategy for the teachers to be going through. You have to be persistent, reminding them: Prepare the students.

Tilstedeværende lærere skulle ifølge fjernundervisningslæreren følge en strategi, som fjernundervisningslæreren tog ansvar for at de forstod og fulgte. Strategien var, at tilstedeværende lærere havde ansvar for, at eleverne forberedte sig inden samtalerne med fjernundervisningslæreren. Hun understreger i citatet nødvendigheden af, at de tilstedeværende lærere tog ansvar i forhold til en arbejdsdeling, som ifølge hende var nødvendig for at fjernundervisningen kunne lade sig gøre.

Ud over at forberede eleverne til samtalerne, så fjernundervisningslæreren også en vigtig funktion hos de tilstedeværende lærere i forhold til løbende evaluering af fjernundervisningen:

The progress of the students; they [tilstedeværende lærere] have to want to know it. They don't have to be there, when the students are talking to the teacher on skype, but that's why it's important for them to hear the response from the other side. How are they doing? Are they improving? It's very important, because if they are not improving: what can we do about it? What are we doing wrong, or how should we do it better? (...) They need my feedback. They can think everything is ok, they [eleverne] came and had fun, but according to the standard we have said to achieve, are we achieving it?

For fjernundervisningslæreren var det afgørende for hendes arbejde, at der var lærere til stede hos eleverne, som bidrog med at observere elevernes trivsel og progression, også rundt om fjernundervisningen.

Fjernundervisningslæreren tog et sikkert ansvar for fjernundervisningen, hvilket også betød at tage et ledelsesansvar overfor elevernes sædvanlige lærere. Hendes ledelsesstrategi kan beskrives som decentralisering og formidling af selvforvaltning til tilstedeværende lærere.

I et interview med de tilstedeværende lærere beskrev lærer A arbejdet med at integrere fjernundervisningen i skolens sædvanlige undervisningsaktiviteter:

Det er jo en prøve vi allesammen,- det er noget vi skulle lære af allesammen. Og det som jeg oplevede det var, at fjernundervisningslæreren opfangede børnenes interesse. Jeg sagde til børnene: De måtte selv bestemme, hvad det var de kunne fremlægge. Men hvis ikke de havde noget, så kom jeg med forslag. For at åbne døren imellem fjernundervisningslærerens og børnenes samtaler.

Citatet vidner om en arbejdsdeling som gradvist skulle etableres.

Fjernundervisningslærerens valg og rammesætning var bestemmende, men lærer A stod klar til at stilladsere elevernes deltagelse, og fastholde eleverne i relationen med fjernundervisningslæreren, hvis fjernundervisningslærerens rammesætning blev for udfordrende. Lærer A udviklede en funktion, hvor hun var ansvarlig for at støtte elevernes forberedelse og møde med fjernundervisningslæreren. Men for læreren var der samtidig klarhed omkring, at det faglige og didaktiske ansvar lå hos fjernundervisningslæreren. Fra observationer og videooptagelser fremgår det hvordan tilstedeværende lærere ved opstarten hjalp eleverne. De to yngste elever var som nævnt meget motiverede for at kommunikere med fjernundervisningslæreren. Men deres ordforråd på engelsk slog langt fra til. Lærerne bidrog eleverne med ord og oversættelser i deres samtaler.

I et interview beskrev lærer E, hvordan hendes deltagelse havde været. I begyndelsen forsøgte hun at vejlede og rammesætte, og gradvist blev fjernundervisningen tilpasset, med rutiner der passede en elev, elev S:

I starten var det lidt mig der styrede hende, fordi vi skulle finde på nogle emner. (...) Vi plejede at gøre det sådan: Vi snakkede sammen: Hvad skal vi snakke med [fjernundervisningslærer] om næste gang. (...) Vi startede ellers helt fint med, da vi skulle snakke om klima og vejr og hvordan vejret forandrer sig her i efteråret. Vi skrev nogle ord på tavlen, og så kunne hun skrive dem rent, det hun skulle sige til [fjernundervisningslæreren]. (...) Og så kunne hun lægge det hun skulle sige til [fjernundervisningslærer] derop [på online platform]. (...) Hun [fjernundervisningslæreren] kunne læse hvad [elev S] ville sige. Det var sådan vi startede. Men med tiden, der fik vi

ikke tid til at forberede det, hun skulle sige til [fjernundervisningslæreren]. Det blev sådan, at hun selv styrede det til sidst.

Det blev lidt for kedeligt for hende til sidst, med det der klima,- så hun ville helst have nogle emner, som hun syntes var... altså det der sker nu med hendes familie [bryllup]. Så styrede hun selv samtalerne med [fjernundervisningslærer] (...)

De hyggede sig rigtig meget. Så jeg var ikke så meget på, det var [elev S] der styrede hele samtalen. Hvor hun så ind imellem spørger mig med ord, hvordan er det nu man siger sådan noget på engelsk. Så vi hjælper hinanden på den måde.

Lærer E oplevede fjernundervisningen som et samarbejde med elev S om elevens undervisning. Hun oplevede, hvordan hendes vejledning og rammesætning gradvist blev overtaget af elev S' selvstændige forvaltning.

Funktionen med løbende at bidrage med ordforråd og oversættelse blev værdsat af elev S, som var den ældste og fagligt stærkeste elev i projektet, hvilket hun giver udtryk for i et interview. Lærernes tilstedeværelse ved opstarten forekommer at have været afgørende for, at elever på alle niveauer fik en oplevelse af at kommunikere med fjernundervisningslæreren fra start af. Lærernes stilladsering tilpassede sig den enkelte elevs niveau, interesser og behov.

Lærerne var umiddelbart tilbøjelige til at tage et ansvar for, at hver af deres elever kom til at trives i den nye undervisningssituation. I interviews giver de udtryk for stor omsorg for deres elevers trivsel og for elevernes personlige udvikling. De udtrykker forståelse for hvordan eleverne møder udfordringerne. Lærerne var opmærksomme på, hvordan modenhed og personlige udvikling var en betingelse for elevernes udvikling af mundtlige engelskfærdigheder i fjernundervisningssituationen. Observationer og optagelser af fjernundervisningssituationer fanger, hvordan alle tre grønlandske lærere ved fjernundervisningssituationerne i begyndelsen var meget opmærksomme på, hvordan eleverne personligt klarede den udfordring de var sat i. Lærerne var optaget af at støtte eleverne i at træde ind i fjernundervisningssituationen og blive i situationen. Lærerne støttede eleverne i at være i deres nærmeste udviklingszone (Vygotskij), indtil samtalerne var etableret som rutiner hos eleverne.

Fra et interview med to af de tilstedeværende lærere fremgår det, at lærerne fordelte eleverne imellem sig. De tog ansvar for at finde samtaleemner sammen med de elever, som de underviste til hverdag i andre fag. Et eksempel på lærernes bidrag til samarbejdet omkring indholdet i fjernundervisningen var geografitimer fra den ældste elevs skema, som af logistiske grunde blev anvendt til fjernundervisningen i engelsk. Citatet ovenfor viser, hvordan elevens lærer forsøgte så at få geografifaglighed med i fjernundervisningen, ved at samtaleemner blev klima og vejr i henholdsvis Grønland og Kenya, og således integrere fjernundervisningen i et fortsat ansvar for elevens skolegang.

En udfordring som konsulenten gjorde lærerne opmærksom på, var deres tilbøjelighed til at støtte eleverne, hvilket vanskeliggjorde at samtalerne blev på elevernes præmisser.

Lærer A fandt en løsning, ved at få eleverne til at anvende høretelefoner i samtalerne med fjernundervisningslæreren. Lærer A etablerede således rammer, som begrænsede hendes muligheder for at deltage i kommunikationen, for at undgå at hun tog ansvar fra eleverne. Hun fortalte, at det virkede, at høretelefonerne hjalp med at holde hende fra at blande sig i elevernes samtaler med fjernundervisningslæreren.

Under opstarten fortalte lærer L, at hun ville indrette et hjørne på skolen, som blev dedikeret til samtalerne med fjernundervisningslæreren. Ideen blev taget op af lærer A. Lærerne udnyttede således elevernes sædvanlige rammer for at gå i skole, og fjernundervisningen blev integreret i de sædvanlige rammer, som rum hvor eleverne selv kunne forvalte deres fjernundervisning.

Indimellem blev fjernundervisningen aflyst. I konsulentens notater og i notater fra kommunikationen imellem lærerne i projektet, beskrives forskellige årsager til aflysning af fjernundervisningen. Det kunne handle om tekniske årsager, hvor internettet ofte ikke gjorde det muligt at lave et opkald. Det kunne også ske, hvis vejret var for dårligt til at eleverne kunne komme hen på bygdeskolen, eller hvis en af de tilstedeværende lærere var syg. Det var altså en betingelse for fjernundervisningen, at skolen var åben, at lokaliteterne var på plads. Fjernundervisningen i projektet var knyttet til skolebygninger, hvor eleverne og bygdeskolelærerne skulle befinde sig, for at fjernundervisningen fortsatte. Lærerne knyttede således fjernundervisningen til et bestemt sted, som havde en bestemt skolemæssig indretning og funktion. Den lokale skoleinstitution blev bærer af fjernundervisningen, til trods for at samtalerne med fjernundervisningslæreren sandsynligvis også havde været mulige at gennemføre fra elevernes hjem, eller fra et andet sted i deres tilværelse.

KONSULENTENS FUNKTION OG DELTAGELSE

Konceptet og implementeringsprocessen i Kenyapakken er udtænkt og udviklet af Lotte Brinkmann. Brinkmann er cand. pæd. i almen pædagogik, og har en baggrund som skolelærer og skoleleder. I en årrække har Brinkmann arbejdet som konsulent for skoler i Danmark. Grundlaget for Kenyapakken er Brinkmanns erfaringer som engelsklærer i skolen, erfaringer med ledelse og skoleudvikling fra at have været skoleleder, samt erfaringer med at udvikle og afprøve forsøg med fjernundervisning på skoler i Danmark. Brinkmann havde kontakten med den unge kvinde fra Kenya, som var fjernundervisningslæreren i projektet. Brinkmann har samarbejdet med kvinden i lignende fjernundervisningsprojekter, og havde i længere tid vejledt hende med at fjernundervise i engelsk.

Brinkmann og fjernundervisningslæreren havde allerede inden fjernundervisningsprojektet i Sydgrønland en fast dag om ugen, hvor de evaluerede og diskuterede de fjernundervisningsaktiviteter fjernundervisningslæreren var i gang med. I et interview fortalte fjernundervisningslæreren om Brinkmanns rolle og betydning for hende.

Fjernundervisningslærer: *That is a big day for me! [Deres ugentlige møde] Because she [Brinkmann] is,- I don't want to put her on a pedestal or anything, she is really great with this work! I've watched her, when I was in Denmark, I've seen her with her students, how she carries herself,- she can handle a problem like,- "how did you do that!?". (...) I learn a lot from her as well. Especially in the pedagogy and didactic area. She's amazing. She is actually my mentor, in the real sense. She is teaching me, and mentoring me at the same time.*

Brinkmann var tydeligvis en stor støtte og inspiration for fjernundervisningslæreren. Citatet vidner om, at den didaktiske styrke og den stærke relationskompetence som ovenfor blev fundet hos fjernundervisningslæreren, var blevet støttet af Brinkmanns vejledning.

Fjernundervisningslærerens beskrivelse af Brinkmanns betydning for hendes arbejde, vidner om at Brinkmann, og den konsulentfunktion hun tog, havde væsentlig betydning for, at fjernundervisningen lykkedes som intenderet.

Udover den tætte løbende vejledning af fjernundervisningslæreren havde Brinkmann også en konsulentfunktion i relationen til lærerne på bygdeskolerne. Referater fra møder imellem fjernundervisningslærer og bygdeskolelærere viser, hvordan Brinkmann fulgte processen, og forholdt processen til definerede trin i implementeringen. Det fremgår af notaterne, at Brinkmann fulgte processen hos lærerne og eleverne tæt.

Under opstarten vejledte Brinkmann lærere og elever med etablering af rutiner for samtalerne med fjernundervisningslæreren. Fra videooptagelser fremgår det, hvordan hun motiverede de tilstedeværende lærere til at reflektere over elevernes deltagelse i fjernundervisningen. Konsulenten ledte lærernes opmærksomhed hen på elevernes begyndende ejerskab og strategier for at gå ind i fjernundervisningssituationen og for at kommunikere på engelsk. Hun fastholdt overfor lærerne, vigtigheden af at eleverne blev introduceret til at anvende nøgleord, som kunne få samtalerne til at fungere. Hun vejledte lærerne med at slippe ansvaret for undervisningen, så eleverne begyndte at henvende sig til fjernundervisningslæreren, og begyndte at betragte kvinden i Kenya som deres engelsklærer.

Konsulenten etablerede rutiner for kontakten imellem bygdeskolelærerne og fjernundervisningslæreren, således at ideer og aftaler løbende blev udvekslet mellem deltagende lærere.

Strategien hos konsulenten var at formidle ejerskab til fjernundervisningsdidaktikken hos deltagende lærere, og så vidt mulig gøre fjernundervisningen selv bærende på bygdeskolerne og uafhængig af hendes støtte. Observationer fandt, at strategien også involverede eleverne. Konsulenten støttede for eksempel eleverne i at hjælpe hinanden med at gennemføre samtalerne med fjernundervisningslæreren. I et notat fra opstarten har forsker karakteriseret det læringsmiljø, der blev etableret omkring fjernundervisningen:

Lærerrolle og elevrolle skifter konstant! Hvilket nedbryder traditionelle lærerrolle/ autoritetsrolle og afstand personerne imellem. De [eleverne] møder lærerpersonen fra flere sider. Det skaber et personligt nærvær, opbygger en personlig og privat relation. Alle vil gerne hjælpe! Og vokser af at gøre det!

Som det fremgår ovenfor, var konsulentens arbejde rettet mod at understøtte det læringsmiljø der beskrives i notatet, hvilket altså lykkedes. Eleverne oplevede undervisning der var deres, som var både let og udfordrende at tage del i, hvor fagligheden optrådte autentisk og meningsfuldt. Referater fra møder, optagelser af samtaler imellem deltagende lærere og notater fra fjernundervisningslæreren viser stort ejerskab til fjernundervisningen hos deltagende lærere. Konsulentens arbejde førte til lokalt ejerskab til fjernundervisningen, som fremstår solid og holdbar.

Under den efterfølgende periode med afviklingen tog konsulenten en mere tilbagetrukket rolle. Hun fastholdt kontakt med lærerne, hvilket primært handlede om praktiske og logistiske forhold for at få fjernundervisningen til at fungere. Konsulentens primære pædagogiske funktion under afviklingen var at sparre med fjernundervisningslæreren i Kenya.

ELEVERNES DELTAGELSE I FJERNUNDERVISNINGEN

De yngste elever som var på begyndertrinet i engelsk, skulle forberede sig inden deres individuelle møder med fjernundervisningslæreren, ved at lave tegninger de kunne vise fjernundervisningslæreren og samtale om. Elevernes forberedelse af samtalerne indgik som en integreret del af fjernundervisningen. Lærer A fortalte, hvordan hun havde oplevet et par elever på begyndertrinet forberede sig:

De lavede håndgribelige ting, noget de kunne vise, og en lille "(fjernundervisningslærer)-mappe". Også andre ting de havde lavet i andre fag, som (fjernundervisningslæreren) ikke havde været involveret i, men de viser også det til hende, fordi det var også noget de var glade for, og så ville de også sige det på engelsk, både elev J og elev Q, de åbnede sig og ville prøve at sige noget på engelsk.

Forberedelsen til møderne med fjernundervisningslæreren engagerede eleverne. Forberedelsen understøttede elevernes ejerskab og udvikling af selvforvaltning. De yngste elevers deltagelse blev observeret ved opstarten. En af de første individuelle samtaler udfoldede sig således med elev R, 6 år gammel:

Fjernundervisningslærer: *Hello* (vinker).

Elev R holder en tegning hun har lavet op foran sig.

Fjernundervisningslærer: *Hi* (elevens navn).

Pause

Fjernundervisningslærer: *You have some drawings for me.*

Pause

Tilstedeværende lærer viser elev R, at eleven skal holde tegningen, så fjernundervisningslæreren bedre kan se tegningen.

Fjernundervisningslærer: *Can you show me the drawing?*

Elev R ser ned i bordet og reagerer ikke på de to lærere. Den tilstedeværende lærer løfter tegningen lidt op, og eleven løfter hovedet og ser på læreren på skærmen.

Fjernundervisningslærer: *Ooh...wow.... Beautiful.*

Elev R holder tegningen, men kigger ned igen.

Tilstedeværende lærer og fjernundervisningslærer viser med hænderne, hvordan Elev R skal holde tegningen op foran sig. Elev R ser ned og drejer lidt rundt på stolen.

Tilstedeværende lærer holder tegningen op, og elev R reagerer ved at kigge genert på læreren på skærmen. Hun fastholder blikket på fjernundervisningslæreren lidt, og vender sig så mod den tilstedeværende lærer, ryster forsigtigt på hovedet og glider ned ad stolen. Den tilstedeværende lærer peger på en person på elev Rs tegning og siger et navn.

Fjernundervisningslærer: *Ah,- (navn).*

Den tilstedeværende lærer spørger elev R til tegningen, elev R siger kort hvad der er på hendes tegning til den tilstedeværende lærer, som fortæller videre til fjernundervisningslæreren. Elev R sætter sig op, og kigger på læreren på skærmen. Elev R smiler nu forsigtigt til fjernundervisningslæreren. Den tilstedeværende lærer peger på tegningen, hvor elev R har tegnet sin hånd.

Elev R til fjernundervisningslæreren: *Uanga* [grønlandsk for jeg/ mig]

Fjernundervisningslærer: *Is it your hand?* (Løfter sin hånd).

Elev R reagerer koncentreret, genert og uroligt. Den tilstedeværende lærer forsøger at få hende til at nævne en farve elev R har lavet på fingrene på tegningen.

Fjernundervisningslærer: *I can see a brown colour.* (Viser sin tommelfinger) (tommefingeren på tegningen er farvet brun).

Elev R smiler til fjernundervisningslæreren.

Fjernundervisningslærer: *Can you say brown?*

Elev R kigger på fjernundervisningslæreren og viser forsigtigt sin pegefinger.

Pause

Den tilstedeværende lærer taler lidt med hende, og løfter elev Rs hånd, og siger til fjernundervisningslæreren: *She says goodbye.*

Fjernundervisningslærer: *Goodbye (vinker)*

Elev R kigger lidt rundt, men bliver siddende. Tilstedeværende lærer forsøger at få hende til at vinke til fjernundervisningslæreren, hvilket ikke lykkes. Elev R kravler langsomt ned ad stolen og går.

Reaktionerne hos elev R viser, at hun forstod situationen, og at hun var motiveret til at gå ind i fjernundervisningssituationen. Elev R havde mestret at lave en relevant tegning. Men

kommunikation omkring tegningen med en fremmed person var en voldsom udfordring for hende. Med støtte fra den tilstedeværende lærer tog elev R alligevel skridt til at begynde at kommunikere med fjernundervisningslæreren. Det første og tydeligste skridt elev R tog til at kommunikere direkte med fjernundervisningslæreren, var at hun sagde "mig" om den hånd hun havde tegnet. Hun sagde det på grønlandsk, hvilket viser at hun udnyttede de sproglige ressourcer hun havde ved opstarten. Til trods for at elev R var meget tilbageholdende og genert, lykkedes det de to lærere at få kommunikationen i situationen til at være på elev Rs præmisser. Det var således eleven selv, der via den tilstedeværende lærer afsluttede samtalen.

For de andre elever på begyndertrinnet blev der observeret lignende forløb ved opstarten. Ind imellem var det konsulenten som støttede eleverne. Følgende observation beskriver det første møde med fjernundervisningen, for en elev på begyndertrinnet som er lidt ældre og mere moden end elev R fra foregående beskrivelse:

Konsulenten fortæller elev E foran iPaden med opkaldet til fjernundervisningslæreren, at det er ham selv der skal holde tegningen han har lavet og taget med. Eleven holder tegningen op foran sig.

Fjernundervisningslærer: *I can see blue. Can you say "blue"?*

Elev E: *Blue*

Fjernundervisningslærer: *Very good! Yes! Very good. And the next one?*

Elev E: *Rød* (på dansk)

Fjernundervisningslærer: *Red* (fjernundervisningslæreren kan lidt dansk). *Can you say "red"?*

Elev E: *Red*

Elev E gør sig umage med hurtigt at svare "red", og smiler over situationen.

Fjernundervisningslærer: *Very good! And the next?*

Elev E: *Sort* (på dansk)

Fjernundervisningslærer: *Black*

Elev E: *Black*

Fjernundervisningslærer: *And the next one?*

Elev E tøver med at svare, og leder efter svaret, i stedet for hurtigt at svare på dansk som i de to første tilfælde.

Fjernundervisningslærer: *Yellow!*

Elev E: *Yellow*

(...)

Fjernundervisningslærer: *Say again. Repeat.*

Elev E ser op fra iPaden og over på tilstedeværende lærer. Han får oversat "repeat" til "igen" på dansk, og gentager på engelsk sidste svar til fjernundervisningslæreren.

Denne observation viser, hvordan eleven søgte efter ord han skulle bruge i kommunikationen. Han var aktiv ved enten at anvende ordforråd fra hans første fremmedsprog, dansk, eller ved at søge hjælp fra voksne han havde omkring sig. Han forblev i fremmedsprogssituationen, selvom det tydeligvis krævede koncentration og var udfordrende for ham at holde dialogen kørende.

Kommunikationen med fjernundervisningslæreren var ved indgangstrinnet kommunikation i et sprog eleverne var fortrolige med og som de magtede i forvejen: At vise tegninger de havde lavet af ting fra deres hverdag, og at anvende enkelte ord de kendte, på et sprog de selv valgte. Eleverne på begyndertrinnet reagerede på fjernundervisningen ved at vise initiativ til at anvende deres sproglige ressourcer, for at holde kommunikationen med fjernundervisningslæreren i gang.

En udfordring for lærerne på bygdeskolerne var ifølge lærer E, at eleverne i den sædvanlige sprogundervisning hurtigt sprang tilbage til at anvende deres modersmål i undervisningen, fremfor at blive i fremmedsproget. Lærer E forklarer i et interview:

For di (fjernundervisningslæreren) hun kunne jo ikke forstå grønlandsk, og vi undervisere vi taler jo grønlandsk, og lige så snart de ikke ved et ord eller de er usikre på nogle ting, så spørger de altid på grønlandsk: "hvad hedder det", og, - men med (fjernundervisningslæreren), der er de ligesom "tvunget", til at skulle udtrykke sig på engelsk, fordi hvis ikke de gør det, så forstår (fjernundervisningslæreren) ikke noget. På den måde har det været en god træning med at bruge sproget på den måde, altså gjort det lidt mere flydende.

Lærer E havde erfaret, at sprogundervisningen blev udfordret af, at eleverne overfor sproglærerne kunne anvende deres modersmål, men det var ikke muligt på samme måde i fjernundervisningssituationen. Lærer E havde observeret, at fjernundervisningssituationen kunne fastholde eleverne i at anvende og tilegne sig fremmedsproget. Elevernes deltagelse i engelskundervisningen blev med fjernundervisningen rammesat strammere, hvilket eleverne reagerede konstruktivt på.

Videoptagelser fra opstarten viser, hvordan eleverne allerede under opstarten hurtigt hjalp hinanden med at forberede samtalerne og lave opkaldet til fjernundervisningslæreren. Den ældste elev, elev S på 13 år, begyndte allerede i den første uge at hjælpe med at oversætte ord for andre elever. Konsulenten har noteret følgende:

(Elev S) fungerer som assistent for den yngste gruppe. Det gør hun super godt.

Efter et par uger med fjernundervisningen har konsulenten noteret, hvordan eleverne havde udviklet praksis med de jævnlige samtaler med fjernundervisningslæreren:

*Eleverne har lavet et kort med farver, som de samtaler ud fra. Sproget går begge veje.
[Fjernundervisningslæreren] lærer farverne på grønlandsk.*

Fjernundervisningslæreren egne notater fortæller også om, hvordan eleverne var aktive omkring fjernundervisningen:

The children are always prepared and determined.

(...)

They take initiative;

They would ask in the beginning;

Are you ready [fjernundervisningslærer]?

How are you?

And in the end they would say:

Am finished!

I was very impressed with the pupils interaction.

Everything went above my expectation ;)

Notaterne er taget efter samtaler med elever på yngste og mellemste trin, blandt andet elev R, hvis tilbageholdenhed ved opstarten er beskrevet i en observation der er gengivet ovenfor. I et senere interview blev fjernundervisningslæreren spurgt til observationerne af elev R's tilbageholdenhed og generthed ved opstarten. Oplevelsen hos fjernundervisningslæreren havde efterfølgende været, at elev R hurtigt deltog i fjernundervisningen på linje med de andre elever:

Fjernundervisningslærer: *That was in the beginning I imagine [Elev R's tilbageholdenhed].
When we picked up, she was very active.*

Interviewer: *Elev R?!*

Fjernundervisningslærer: *Yes! In the beginning, she was very shy.*

Observationer hos fjernundervisningslæreren understøtter observationer af, at eleverne generelt engagerede sig i fjernundervisningen og tog ansvar for fjernundervisningen:

Fjernundervisningslæreren: *I remember with (bygdenavn), they had this system: After they had said the numbers, they wanted to recite it to me, the previous numbers, from previous week. (...) They practice [talene], even when I'm not there, with their teacher, with (lærer L). They want to show me, how good they are now.*

Dette eksempel viser hvordan fjernundervisningslæreren oplevede, at eleverne selv bidrog til at organisere et læringsmiljø med rutiner og faglige værktøjer, som støttede undervisningen og deres egen læring.

Fjernundervisningslæreren har som nævnt også erfaringer med fjernundervisning af elever i Danmark. I et interview blev hun spurgt, om hun fornemmede forskelle imellem elevernes faglige deltagelse, alt efter hvilket land hendes elever kommer fra.

Interviewer: *Was it easier or more difficult to get a conversation?* [Med elever fra Grønland].

Fjernundervisningslærer: *Not really. All the children are children. It doesn't matter what language they speak. You can see, they could respond very well, and they are very interested, and very enthusiastic in wanting to talk to me. (...) So it wasn't difficult for them to speak english, as compared to the danish students. No. It's more or less the same.*

Fjernundervisningslæreren oplevede ikke, at elevernes kulturelle eller etniske baggrund havde betydning for deres aktive og ansvarlige deltagelse i fjernundervisningen. I et interview reflekterede lærer A over samme tematik, hvordan fjernundervisningen fungerede i betragtning af den tilbageholdenhed, der ofte knyttes til grønlandske elever:

De blev så dygtige til sidst, at de ikke var så tilbageholdende mere. Hvor de var sådan lidt mere åbne. (...). Den generthed som børnene har, som især os grønlandere har, den kunne man meget mærke hos de små. Hvor de lukkede sig mere til, men så åbnede de mere og mere døren, og så var de ikke så generte mere.

Fjernundervisningen fungerede ifølge lærer A fint med elever med grønlands baggrund. Fjernundervisningen i Kenyapakken forudsætter aktiv deltagelse og selvforvaltning hos eleverne. For eleverne i Sydgrønland var det udfordringer alle magtede uden problemer. I et interview karakteriserede lærer A ligefrem de yngste elevs reaktion på fjernundervisningen som legeadfærd, hvilket vidner om overskud hos eleverne i forhold til udfordringerne ved at få fjernundervisning.

ENGELSKFAGLIGT UDBYTT

Det primære faglige læringsmål for fjernundervisningen var, at eleverne udviklede, eller påbegyndte at udvikle, et funktionelt mundtligt engelsk. Ordforråd, vendinger, udtale og at lytte og forstå engelsk var elementer i de faglige læringsmål. I et interview fortalte fjernundervisningslæreren om progressionen, hun oplevede hos eleverne:

Yes, they have really improved, they can come and say "Hello (fjernundervisningslærers navn), how are you?" They respond very well. It's easy to just, - they speak as if it is their normal daily, - they speak like that. (...) They have really improved in the way they can understand more english, and they are more open to hear from someone else. (...) I can say there is a lot of progress. And they are not shy anymore with speaking, with making

mistakes, which is very important in learning a foreign language: don't be afraid of making mistakes.

Fjernundervisningslæreren generelle oplevelse var, at de faglige målsætninger i fjernundervisningen blev nået. Fagligt spændte elevgruppen fra elever på begyndertrinnet til en teenager (elev S), som allerede havde et godt fagligt niveau inden fjernundervisningen.

De yngste elevers udbytte og faglige progression er allerede analyseret ovenfor i afsnittet om elevernes deltagelse i fjernundervisningen. Af analysen fremgik det, hvordan fjernundervisningen lykkedes med at etablere indgangstrinnet for udvikling af funktionelt mundtlig engelsk for eleverne. Af optagelser og fra observationer fremgik det tydeligt, at eleverne på begyndertrinnet blev stimuleret og inspireret af fjernundervisningen. I en mail til den kommunale administration beskriver lærer E lærernes erfaringer med fjernundervisningen:

Den udvikling vi ser med børns læring gennem fjernundervisning er meget synlig. De små elever var generte og tilbageholdende i starten men blev hurtigt fortrolig med (fjernundervisningslæreren) på den anden side, og de begyndte at være mere åbne for at sige noget.

Som del af elevernes personlige udvikling støttede fjernundervisningen de yngste elever på en læringsbane, der gjorde engelsk, og således et fremmedsprog, til en aktiv ressource hos dem.

Den ældste elev som deltog (elev S) var 13 år da fjernundervisningen begyndte. I et interview fortalte hun, at hun var optaget af at se youtube, og følge "youtubere", unge som deler deres hverdag med andre unge. Allerede inden samtalerne med fjernundervisningslæreren gik i gang, var elev S således trænet i at forstå engelsk og møde sproget i autentiske sammenhænge. Elev S havde i følge hendes lærere også et udemærket mundtligt engelsk inden fjernundervisningen. Fjernundervisningen var i udgangspunktet afgrænset til korte og enkle samtaler med fjernundervisningslæreren, men den ældste elev havde ofte samtaler af en times varighed:

Lærer E: *En hel time kunne gå med, at de snakkede sammen. Og de løb ikke tør for nogen emner, eller noget at snakke om.*

Den ældste elevs deltagelse uddybes i et notat fra konsulenten efter tre uger med fjernundervisningen:

(Elev S) [den ældste elev på 13 år] *har hele sessionen alene med* (fjernundervisningslæreren). *Hun har delt billeder og video på Face Book. (Har ikke lært at dele på drevet endnu)*

(Elev S) *fortæller om livet i bygden, om fårehold i detaljer. De sammenligner vejrforhold i Kenya og Grønland. (Elev S) er begejstret for deres session, de taler sammen ud over den afsatte tid. (Elev S) glæder sig til deres næste møde.*

Fjernundervisningen i engelsk tog tydeligvis en vigtig plads i teenageelevens skolehverdag.

På bygdeskolen observerede en engelsklærer, lærer E, samtalerne imellem elev S og fjernundervisningslæreren. Engelsklæreren er veluddannet og erfaren, og har fulgt elevens faglige og personlige udvikling igennem flere år. Hun beskrev i et interview, hvordan fjernundervisningen havde haft betydning for elev S' progression og faglige niveau:

Lærer E: *I starten der var det sådan lidt, at hun skulle finde nogle ord og udtryk, nogle af de udtryk hun ikke kender. Den kommunikation der var imellem (elev S) og (fjernundervisningslæreren), den var god lige fra starten. Man kunne følge hvordan hun udviklede sig igennem hele forløbet, fordi hun blev rigtig selvstændig. Og blev rigtig god til at anvende de ord hun kender, og snakke med (fjernundervisningslæreren) om alt muligt. Det var rigtig dejligt at se hvordan hun udviklede sig i den retning. Hun kunne bruge ordene, og hun lærte at udtrykke sig næsten flydende på engelsk. Jeg vil ikke sige hun er bedre end mig, jeg har haft engelsk som linjefag, og underviser i det. Men hun er god. (...) Hun er altså god. Hun er blevet rigtig godt til at snakke [engelsk].*

Lærer E's vurdering var meget klart, at fjernundervisningen gav et betydeligt løft til elevens mundtlige engelsk. Lærer A supplerede i interviewet lærer E's vurdering:

Hun (elev S) er bedre end mig.

Efter fem uger med fjernundervisningen noterede konsulenten efter en rutinemæssig samtale med de tilstedeværende lærere:

(Lærer A) *oplever at hendes elever får rutine og (Elev S) er en stor støtte for hende.*

Elev S tog uopfordret ansvar for at få fjernundervisningen til at fungere på skolen. Det gjorde hun ved at støtte andre elever med ord og oversættelser i deres samtaler med fjernundervisningslæreren. Lærerne på bygdeskolen oplevede, at elev S havde fagligt niveau og overskud til også at gå ind i fjernundervisningen som støttelærer.

Elev S havde inden fjernundervisningen et fagligt niveau, der gjorde hende i stand til at samtale på engelsk. Men fjernundervisningen bragte elev S' mundtlige engelsk til et niveau, hvor hendes sædvanlige lærere knapt kunne bidrage med mere. I tilfældet med den ældste og dygtigste elev blev bygdeskolens undervisningsressourcer med fjernundervisningen suppleret, så den undervisning bygdeskolen kunne tilbyde, fortsat kunne følge elevens faglige og personlige progression.

Den lærer på bygdeskolen som underviste elev S i engelsk til daglig, lærer P, var ikke med i fjernundervisningsprojektet. Bygdeskolens bygning er meget lille, og hun kunne ikke undgå, at observere hvordan hendes elev deltog i fjernundervisningen:

Jeg har jo ikke været med i det der. Men jeg er gået forbi mange gange, og så har jeg jo hørt, at hun (elev S) taler flydende, og en uafbrudt strøm. Hun kan udtrykke sig om stort set de ting, hun gerne vil udtrykke sig om. Ikke sådan helt korrekt, hun mangler stadig noget grammatisk. Grammatikken kan man godt høre, når man hører efter, at den halter lidt. Men hun kan gøre sig forståelig, og der er ikke nogen hævninger. Og hun søger hjælp enten hos (fjernundervisningslæreren) eller tænker "Hvordan skal jeg nu formulere mig" og sådan. Og jeg synes det er rigtig godt supplement. Især fordi; jeg har jo kun hende, så der er ikke nogen at konferere med, ud over mig. Og det er en autentisk engelsktalende person. Jeg synes, jeg kan mærke det. (...) For at få det der autentiske ind i det, og behovet for at udtrykke sig spontant. Så jeg har været rigtig glad for det.

Lærer P giver i dette citat en kvalificeret og nuanceret evaluering af, hvordan hun har oplevet fjernundervisningen. Funktionel tilegnelse af mundtlig engelsk, træning i mundtlig engelsk, samt selvstændighed og selvtillid i forhold til at anvende engelsk karakteriserede i følge lærer P den ældste og dygtigste elevs faglige udbytte.

Det var elev S' vurdering, at de to ældste elever på skolen, hende selv og en elev med behov for specialundervisning, elev T, fik mest ud af fjernundervisningen. Elev T betragtede lærerne som specialundervisningskrævende. Lærer A beskrev elev T som meget tilbageholdende, men hun oplevede, at eleven med specielle behov reagerede på fjernundervisningen på samme måde som de andre elever:

Hun (elev T) kunne sige nogle sætninger til sidst. Og hun var sådan, meget, meget genert i første omgang. Rigtig, rigtig genert. Men så åbnede hun sig. Der skete også en udvikling der. Det var rigtig sjov.

Samtalerne med læreren Kenya fungerede for alle, og der var tydeligvis betydelig faglig progression hos alle elever, uanset hvilket fagligt eller modenhedsmæssigt niveau, de var på i udgangspunktet. Dette resultat kan knyttes til en fleksibilitet i denne form for

fjernundervisning, hvor fjernundervisningen formede sig efter hver elevs faglige niveau og personlige interesser.

Lærer P beskrev i interviews fjernundervisningen som et supplement, i forhold til de betingelser der er for engelskundervisning på bygdeskolen. Supplementet lå i mulighederne for at anvende engelsk i en autentisk sammenhæng, og muligheden for at tale engelsk med forskellige mennesker og i flere sammenhænge. I et interview med den samlede lærergruppe fortalte lærerne, at fjernundervisningen bidrog til, at eleverne fik en større kontakthænde med mennesker udefra, hvilket løsnede op for tilbageholdenhed hos eleverne, som i følge lærerne kunne komme fra socialisering i en grønlandsk bygd. Lærer P pegede på engelskfaglige elementer, som fjernundervisningen i følge hende ikke varetog. Hun havde således ikke oplevet, at fjernundervisningen havde styrket elev S i korrekt grammatisk sprogbrug, eller i grammatisk kendskab.

Altså hun er god til skriftlig engelsk, men der er meget der skal pyntes på med det grammatiske. Men det arbejder vi så på henad vejen. Men hun er god til at udtrykke sig skriftligt. Altså forståeligt omkring de emner og de genrer hun bliver bedt om at udtrykke sig på. Det er det der grammatik, måske ville hun også have godt af at lytte mere til noget autentisk sprog, ikke kun meddele en hel masse. Når jeg lige har lyttet, så er det elev S der snakker og snakker.

Lærer P vurderede, at fjernundervisningen ikke havde været en stærk formidler af formel engelskfaglighed. Vurderingen hos hende handlede også om, at fjernundervisningen havde vanskeligt ved at introducere ny engelskfaglig viden for eleven.

Fjernundervisningen var en god træningsbane for en udviklingszone eleven allerede var i, men ifølge lærer P havde fjernundervisningen ikke flyttet elev S ud i en ny udfordrende udviklingszone, på området for formel engelskfaglig viden og kunnen. Fjernundervisningen kom ifølge lærer P til kort, i forhold til et fagligt behov hun vurderede eleven havde, for mere formel viden og træning. Lærer P beskrev konkluderende fjernundervisningen som et "rigtig godt supplement" i engelskundervisningen, og det er muligvis manglende formelle og skriftlige engelskfærdigheder hun her tænker på.

Samme karakteristik af fjernundervisningen findes hos lærer E. I en mail sendt til den kommunale administration for at anbefale fjernundervisningen, skriver hun:

Vores ældste elev blev næsten flydende i engelsk (...) hun kunne bruge de værktøjer hun har lært i sine engelsktimer.

For både lærer E og lærer P fungerede samtalerne med læreren i Kenya som en katalysator for mundtligt og funktionelt engelsk. Fjernundervisningen kan betragtes som et vigtigt fagligt og didaktisk element, i relation med den mere formelle engelskundervisning, som lærerne selv varetog.

På linje med lærerne og konsulenten var elev S' egen vurdering, at fjernundervisningen havde givet hende et godt fagligt udbytte, at hun havde oplevet en faglig udvikling igennem at tale mere engelsk. Denne vurdering af fjernundervisningen gav hun i et interview, som blev foretaget efter hun var flyttet til en by, og var blevet elev på en stor skole. Hun sammenholdt således fjernundervisningen i bygden, med den klasseundervisning hun fik på tidspunktet for interviewet. Hun konstaterede, at den engelskundervisning hun havde mødt med fjernundervisningen, havde udviklet hendes mundtlige engelsk, hvilket stod i kontrast til engelskundervisningen på den skole hun nu var på, hvor undervisningen primært tog sig af skriftlig engelsk, hvilket foregik ved anvendelse af lærebøger. Elev S' erfaringer fra byskolen stemmer overens med den karakteristik af engelskundervisningen i Grønland, som indledningsvis blev refereret. For elev S havde fjernundervisningen været et supplement, der tilførte mundtlig engelsk til skolens skriftligt prægede engelskundervisning.

Den faglighed der optræder i forsøget med fjernundervisning på bygdeskolerne, handlede også om andet end færdigheder i at tale engelsk. Det fremgår af fjernundervisningslærerens notater og fra et interview med hende, at et emne for samtalerne med elev S var klimaforandringer i Grønland:

Fjernundervisningslærer: *There was a time when we had an overview of ten years, and she broke all that down,- how it used to be, how it is now, and where they think it is heading. She googled most of the facts, so she had like a research in it, you see.*

Som analyseret ovenfor, var det didaktiske koncept for fjernundervisningen at skabe dialog ved at bygge på elevernes egne interesser. Det var elev S' eget initiativ at præsentere og diskutere klimaforandringer i elevens engelsksamtale med fjernundervisningslæreren. Samtalen om klimaforandringer viser, hvordan fjernundervisningen kunne understøtte flere fag, og kunne tage fat i tværfaglige temaer eller problemstillinger, for eksempel klimaforandringer. Eleven kunne anvende fjernundervisningssituationen, ved at kommunikere på engelsk om klimaforandringer i hendes omgivelser og i hendes land. Eksemplet viser, hvordan elev S var bevidst om at fjernundervisningen var et møde imellem Kenya og Grønland. Fjernundervisningen inspirerede hende til at tænke over klimaforandringer, og til at reflektere over forholdene i det land hun levede i.

Lærer A havde også hos de yngste elever oplevet, hvordan flere fag var kommet i spil med fjernundervisningen. I et interview beskrev hun sine observationer:

...og vi har kigget meget på google Earth, hvor Kenya er, og hvor stor byen er... der har været noget geografi, eller noget naturfag. Samfundsfag. (...)

Altså, når vi for eksempel snakker om verden, for eksempel forleden dag, der havde vi emne om sne, og hvor det sner i verden, så hun [elev Q] var slet ikke i tvivl, så siger hun

“Her er Afrika”, så tegnede hun lige. Hun vidste lige, - “jeg kender en der bor der”. Det var ligesom jeg kunne læse det på hende, at hun mente at (fjernundervisningslæreren) bor der.

Interviewer: *Kunne hun sige, at der ikke var sne?*

Lærer A: *Ja! Altså, det undersøgte vi. Det fandt hun så ud af, at der ikke er noget sne. Og også fordi (fjernundervisningslæreren), hun har jo sagt til børnene, at hun har aldrig set sne. Det var det, hun [elev Q] kunne huske.*

Det autentiske og funktionelle ved fjernundervisningen forplantede sig over i andre fag end engelsk, således at eleverne fik fagligt udbytte indenfor geografi, naturfag og samfundsfag.

I et forskningsinterview nogle måneder efter fjernundervisningen var stoppet fremstod elevernes funktionelle engelsk mindre synligt og overbevisende. Det var vanskeligt for eleverne at holde deres opmærksomhed i opkaldet, og det lykkedes ikke at slå samtalen over til at foregå på engelsk, hvilket blev forsøgt. Det skal nævnes, at i modsætning til den autentiske anvendelse af engelsk i samtalerne med fjernundervisningslæreren i Kenya, fremstod skiftet fra dansk til engelsk i forskningsinterviewet ikke autentisk eller nødvendigt for bygdeeleverne. Det er vanskeligt ud fra interviewet at vurdere, hvorvidt elevernes funktionelle engelsk fortsat var levende. Observationer fra afviklingen af fjernundervisningen foretaget af fjernundervisningslærer, tilstedeværende lærere, elev S, konsulent og forsker har vist meget tydelige tegn på væsentlig udvikling af elevernes funktionelle mundtlige engelsk fra deltagelse i fjernundervisningen. Samlet set er forskningsinterviewet med eleverne efter projektet var afviklet vanskeligt at tillægge vægt.

DISKUSSION

ROLLER OG ARBEJDSDELING

Forskningsprojektet Kenyapakken i Sydgrønland fandt forskellige funktioner og roller i planlægningen, implementeringen og afviklingen af fjernundervisning med skoleelever. En konsulent tog det primære ansvar for introduktionen af fjernundervisningskonceptet ved opstarten. Hun tog ansvar for, at alle involverede forstod konceptet og for formidling af ejerskab og rutiner. Hendes eksplicite bestræbelse var at gøre sig selv overflødig, ved at skubbe ansvar for samtalerne med fjernundervisningslæreren helt hen på elevniveau. Konsulentens deltagelse i projektet forekommer at have været afgørende for, at fjernundervisningen lykkedes som intenderet. Der findes ikke klare konturer for arbejdet som fjernundervisningslærer med skoleelever. Der er for eksempel ikke udviklet en gren af lærerprofessionen, som retter sig specifikt mod fjernundervisning. Didaktik og organisering bevæger sig ved fjernundervisning uden kendte rutiner eller fjernundervisningsteoretiske positioner at støtte sig til. Fjernundervisning i en skolekontekst må betragtes som

skoleudvikling, og i det perspektiv var det netop afgørende, at personalet havde tæt kontakt med en konsulent, som var dedikeret til at formidle fjernundervisningskoncept og praksis. Alle indtog forskellige roller og tog forskelligt ansvar i planlægning, implementering og afvikling af fjernundervisningen, og arbejdsdelingen forekommer at have været tydelig for alle, hvilket i høj grad må tilskrives konsulentens arbejde.

En betingelse i projektet som sandsynligvis har haft positiv betydning, var, at fjernundervisningslæreren i Kenya ikke er uddannet skolelærer i forvejen, og heller ikke har mange års erfaring som skolelærer. Den træning hun har som lærer, kommer fra samarbejde med konsulenten. Fjernundervisningslærerens funktion og virke er udviklet igennem et tæt samarbejde med konsulenten, igennem flere år og ved flere fjernundervisningsprojekter. Hendes lærerprofessionalisme er formet af fjernundervisning. I projektet i Sydgrønland deltog hun som rutineret, reflekteret og kompetent fjernundervisningslærer.

I dialogen med eleverne viste fjernundervisningslæreren stor rutine med formen. Hendes fremtoning og udtryk i de virtuelle samtaler havde muligvis betydning for elevernes interesse og motivation. Læreren fra Kenya er en sort ung kvinde, med et kønt smil. I samtalerne var hun smilende og positiv, og udtrykte begejstring for elevernes reaktioner og kommunikation. Ingen elever virkede forskrækkede over at skulle samtale med en kvinde med et fremmed udseende. Hendes samlede fremtoning bidrog til at gøre det nemt og inspirerende, og måske også fascinerende, at have samtalerne for eleverne. Styrken i kvindens kontakt med eleverne lå imidlertid ikke primært i hendes fremtoning, men i veludviklet professionel og sikker relationskompetence, som var tilpasset fjernundervisningssituationen.

Overfor elevernes sædvanlige lærere som var til stede hos eleverne, formåede fjernundervisningslæreren at tage ledelse ved at sætte en klar ramme, og formidle klare forventninger, til trods for at elevernes sædvanlige lærere modsat fjernundervisningslæreren var veluddannede og rutinerede skolelærere, og kendte deres elever. Hun viste et overblik og en rutine som betød, at elevernes tilstedeværende lærere rettede sig efter hendes anvisninger og beslutninger. For elevernes sædvanlige lærere blev fjernundervisningen et møde med en ny kollega, som supplerede skolens lærerressourcer, ved også at tage et ledelsesansvar i forhold til skolens undervisningsforpligtelse.

Kvinden fra Kenya demonstrerede en professionel tilgang til rollen som fjernundervisningslærer, både i forhold til eleverne, og overfor elevernes lærere. Ansvar for fjernundervisningen lå sikkert hos fjernundervisningslæreren, men ansvaret handlede også om at lede et samarbejde, hvor elevernes tilstedeværende lærere skulle tage en bestemt lærerrolle, designet for fjernundervisning. Rollefordeling og ansvarsfordeling udfoldede sig som et ligeværdigt samarbejde, hvor lærerne tog opgaver med løbende evaluering og justering af det faglige indhold, og med praktisk støtte til afvikling af elevernes samtaler.

Når dette var muligt, kan det skyldes, at der ved fjernundervisning eksisterer dedikerede og specialiserede lærerroller, som i dette projekt blev givet klare konturer af fjernundervisningslæreren og konsulenten fra start. Ud over fjernundervisningslæreren rolle og funktion, handler professionel fjernundervisning i skolen i dette projekt også om den støttende funktion elevernes sædvanlige tilstedeværende lærere blev tildelt. Den kvalificerede fjernundervisning der udfoldede sig i projektet, handler om kollegasamarbejde med klar ansvarsfordeling, og med en klar målsætning om at gøre elever aktivt deltagende og selvforvaltende, hvorved de også blev involveret i arbejdsdelingen, og oplevede at få ansvar som didaktiske designere. De tilstedeværende læreres betydning for fjernundervisningen kan betragtes som en del af skoleinstitutionens rammer omkring fjernundervisningen. Bygdeskolens rammer spillede en afgørende rolle for afviklingen af fjernundervisningen. Når der var aktiviteter på skolen, kunne fjernundervisningen gå lidt i stå eller blive udsat. Fjernundervisningen blev således også aflyst, når skolebygningen blev lukket på grund af vejret. Ved sygdom hos en lokal lærer kunne fjernundervisningen også blive udsat. Det forekommer, at større udnyttelse af didaktiske og læringsmæssige potentialer fundet i fjernundervisningen i dette projekt kræver et større opgør med klassiske rammer for at holde skole.

FAGLIGT UDBYTTE

Fjernundervisningen i Kenyapakken bygger på den præmis, at læreren befinder sig i et andet land. Præmissen skabte en autentisk situation for kommunikation på engelsk, og for kommunikation om elevernes grønlandske hverdag og interesser. I kommunikationen med den engelsktalende fjernundervisningslærer blev eleverne nødt til at anvende en kreativ tilgang. De trak bredt på de forudsætninger de havde, ved at inddrage deres modersmål, deres første fremmesprog dansk, mimik og hænder, tegninger, fotos og genstande, samt engelske ord og sætninger i kommunikationen. Det var tydeligt, hvordan eleverne især på begyndertrinet udnyttede deres samlede sproglige ressourcer, for at kommunikere på engelsk (translanguaging). Den engelskfaglighed som fjernundervisningen formidlede var knyttet til elevernes aktive deltagelse ved fjernundervisningen. Som en integreret del af den faglige formidling, formidlede fjernundervisningssituationen selvforvaltning hos eleverne. De skulle forberede sig inden, og administrere deres opkald og samtaler. Funktionelle mundtlige engelskfærdigheder blev tilegnet ved at være aktive og produktive. Elever på alle faglige og modenhedsmæssige niveauer lykkedes med udfordringen, og voksede af det. Fjernundervisningen formidlede engelsk som et sprog eleverne kunne bruge, og således kunne identificere sig med.

Hos den ældste elev (elev S) var det tydeligt, hvordan fjernundervisningen stimulerede både faglig og personlig modning. Det viste sig ved, at hun tog initiativ til at støtte andre elever med deres deltagelse i samtalerne. Det viste sig også ved, at eleven kunne dyrke en interesse for at bevæge sig i den virtuelle verden, og være med i udvikling og forandringer udenfor den bygd, hvor hun voksede op. Eksemplet med samtaler om

klimaforandringer viser hvordan fjernundervisningen var en platform, som hun udnyttede til at prøve sin bekymring og kritiske holdning til samfundsspørgsmål af i et internationalt sprog. Dette initiativ kom fra hende før den svenske pige Greta Thunberg i 2018 blev et idol indenfor klimabevidsthed og klimaaktivisme. Fjernundervisningen tilbød således en platform, hvor elev S kunne tage del i en generationsdefinerende debat.

Elev S vurderede, at hende selv og elev T på nogenlunde samme alder, fik det største udbytte fra fjernundervisningen. Større udbytte hos de to ældste elever handler muligvis om større synlighed i den faglige progression, fordi de kommunikerede langt mere, end eleverne på begyndertrinnet gjorde. Samtalernes længde og omfang var langt mere begrænset hos eleverne på begyndertrinnet, og det faglige niveau må have fremstået langt mere moderat hos begyndereleverne, både i indhold og i omfang. Sandsynligvis havde udbyttet af fjernundervisningen et større omfang hos elever, som kunne udnytte dialogen til længere samtaler. Der er dog ingen tvivl om, at udbyttet på begyndertrinnet var betydeligt. Udbyttet hos de yngste elever bestod i en solid platform for videre tilegnelse af fremmedsprog. Værdien af fjernundervisningen lå for disse elever i høj grad i akkomoderende læreprocesser, hvor de fik åbnet døren til et fagområde, blandt andet ved at opleve sig selv som anvendere af fremmedsprog, og altså som fremmedsprogsbruger. Modnende identitetsudvikling og positiv tilknytning til nye kompetencer og til et nyt fag var udbytte, som stod stærkt hos alle elever, og muligvis stod stærkest på begyndertrinnet. Projektet lykkedes med fleksibel undervisning, der formede sig efter hver elevs udviklingsstrin, og tilpassede sig hver elevs faglige og modenhedsmæssige progression. Læreren i Kenya oplevede at følge eleverne tæt. Fjernundervisningen gav fjernundervisningslæreren et godt blik ind i elevernes faglige niveau og progression. Betragtet som elevdifferentiering viste Kenyapakken didaktiske muligheder, som også er fundet i anden forskning i fjernundervisning med skoleelever. Fjernundervisning kan give et anvendeligt blik ind i elevens niveau og faglige progression, hvilket kan udnyttes af lærere, så elever ved fjernundervisning oplever undervisning som er relevant, nærværende og involverende (Øgaard, 2015).

KONKLUSION

Fjernundervisningen i forskningsprojektet havde succes med at formidle funktionel mundtlig engelsk. I forhold til den sprogundervisning som mange elever møder i skolen i Grønland, hvor skriftlighed dominerer, kan fjernundervisning som i Kenyapakken være et betydeligt og i nogle tilfælde nødvendigt didaktisk tiltag, for at styrke skolernes engelskundervisning.

Fjernundervisningen begrænsede sig dog til at formidle funktionelle mundtlige færdigheder, og i den form som fjernundervisningen havde i forsøget, kan fjernundervisning ikke fungere alene som elevernes engelskundervisning. Skriftlighed og

viden om formelt engelsk optrådte også i fjerndervisningen, men det var ikke faglige elementer som stod stærkt.

Elevernes faglige udbytte kan knyttes til fjernundervisningssituationen. Tilknytningen af en lærer fra et andet land betød, at der blev etableret et autentisk læringsmiljø, hvor det engelske sprog fremstod nødvendigt og meningsfuldt at lære at tale. Ud over autentisk anvendelse af et fremmedsprog betød afstanden, at eleverne måtte gå ind i afgrænsede og koncentrerede faglige møder. Fjernundervisningen satte klare, afgrænsede rammer for elevernes deltagelse. Alle elever reagerede på situationen ved at tage ansvar for, at undervisningen blev fagligt fokuseret og målrettet. Fjernundervisningen stimulerede således elevernes ansvarlighed, koncentration og målrettede deltagelse, ved at etablere afgrænsede og intense rammer for sprogundervisningen. Selvfølgelig og personlig modenhed skal også ses som fagligt udbytte hos eleverne fra fjernundervisningen.

Fjernundervisningsdidaktikken var meget fleksibel, og undervisningen blev differentieret i forhold til elevernes forudsætninger. Undervisningen på begyndertrinnet fulgte translanguaging-tilgangen. Fjernundervisningen etablerede indgangstrin, hvor eleverne kunne udnytte deres sproglige forudsætninger og samlede sproglige ressourcer i afsøgningen af strategier for sprogtiltagelse. Funktionelle engelskfærdigheder hos begynder eleverne fik ikke et stort volumen. Hvor elever på begyndertrinnet fik et tydeligt og værdifuldt udbytte, var fra at træne mod, selvforvaltning og kreativitet i kommunikation på fremmedsprog. På begyndertrinnet gav fjernundervisningen eleverne en positiv og produktiv relation til et nyt fremmedsprog, hvilket på sigt kan understøtte deres videre udvikling som aktive lærende og didaktiske designere i relationen til fremmedsprog, og sandsynligvis også til relationen til andre fag og fagområder.

Fjernundervisningen handlede om samtaler på engelsk. Det betød, at de elever der kunne noget engelsk i forvejen i højere grad kunne udnytte fjernundervisningssituationen. Den ældste og fagligt stærkeste elev havde således timelange samtaler med fjernundervisningslæreren, hvor elever på begyndertrinnet kun havde ressourcer til samtaler af fem- ti minutters varighed. For den ældste og dygtigste elev betød fjernundervisningen, at hun kom tæt på at overskride det faglige niveau for funktionelt mundtlig engelsk, som bygdeskolen kunne tilbyde.

Den ældste elev kunne desuden udnytte fjernundervisningen til identitetsafprøvning, hvilket viste sig ved, at hun anvendte fjernundervisningen til at tilegne sig indsigt i klimaforandringerne. Fjernundervisningen gav eleven gode muligheder for at relatere hendes kulturelle baggrund og nationale tilknytning til en global problematik. Med afsæt i den geografiske lokation hvor hun befandt sig, tog hun igennem samtalerne med kvinden i Kenya aktivt del i en global generationsdefinerende problematik.

Anvendelse af fjernundervisning i engelsk kom hele skolen til gavn. Ud over at eleverne blev fagligt og personligt stimuleret af den autentiske kontakt med verden udenfor bygdesamfundet, blev lærergruppen fagligt og didaktisk inspireret af kontakten med fjernundervisningslæreren og med konsulenten. Fjernundervisningslæreren kom hurtigt til

at fungere som en ny kollega, der kunne bidrage med nye didaktiske ideer og erfaringer. Oplevelsen hos lærerne på bygdeskolerne var, at lærerværelset med fjernundervisningen blev udvidet.

Forskningsprojektet viser, hvordan fjernundervisning i en skolekontekst kan involvere flere forskellige lærerroller og funktioner. De professionelle som varetog projektet, havde alle afgørende funktioner i forhold til at få fjernundervisningen til at fungere. Det vil således være en forkert konklusion, hvis fjernundervisningsituationen tilskrives fjernundervisningslærerens arbejde alene. En oversigt over funktionerne hos de professionelle kan se således ud:

PROFES- SIONELLE	ANSVAR	KONTAKT	OMFANG AF DELTAGELSE
Fjern- undervis- ningslærer	<ul style="list-style-type: none"> -Afholdelse af individuelle samtaler med elever, hvor engelsk anvendes funktionelt -Udkast til fagligt og emnemæssigt indhold for samtalerne -Beslutninger om indhold og progression for samtalerne -Etablere rutiner hos elever og hos tilstedeværende lærere -Foretage løbende evaluering af faglig progression 	<ul style="list-style-type: none"> -Udelukkende virtuel -Synkron kontakt med elever -Asynkron og synkron kontakt med tilstedeværende lærere og med konsulent 	<ul style="list-style-type: none"> -To til tres minutters individuelle samtaler med elever på alle faglige niveauer og alderstrin en gang om ugen -Løbende observationer og notattagning -Jævnlig evalueringssamtaler med tilstedeværende lærere (ca. hver fjortende dag) -Jævnlig sparring med konsulent (ca. hver uge)
Elevernes sædvanlige lærere	<ul style="list-style-type: none"> -Medansvar for aftaler og organisering i forhold til elevernes skolehverdag -Deltage i valget af samtaleemner og fagligt niveau for samtalerne -Støtte eleverne med rutiner -Stilladsere eleverne under samtalerne med engelskoversættelse og ordforråd, og ved at give selvtillid -Bidrage til løbende evaluering ved at observere eleverne 	<ul style="list-style-type: none"> -Tilstedeværelse hos eleverne under opstarten (en lille uges varighed), og under afviklingen af fjernundervisningen -Asynkron og synkron virtuel kontakt med fjernundervisningslærer og konsulent 	<ul style="list-style-type: none"> -Støtte hver elev under opstarten -Støtte eleverne med at etablere rutiner -Tilstedeværelse på skolen hos eleverne under elevernes samtaler med fjernundervisningslæreren -Daglige observationer af elevernes trivsel og faglige progression

Konsulent	<ul style="list-style-type: none"> -Formidling af konceptet til fjernundervisningslæreren -Formidling af konceptet til tilstedeværende lærere -Påbegynde rutiner hos elever og lærere -Opstarte aftaler og organisering -Løbende vejledning af fjernundervisningslæreren 	<ul style="list-style-type: none"> -Tilstedeværelse hos eleverne under opstarten -Tilstedeværelse hos tilstedeværende lærere under opstarten -Asynkron og synkron virtuel kontakt med fjernundervisningslærer og med tilstedeværende lærere 	<ul style="list-style-type: none"> -Intensiv deltagelse ved opstarten (af en lille uges varighed): Ansvar for formidling af konceptet, og for organisering -Ugentlig kontakt med fjernundervisningslærer -Fjortendages kontakt med tilstedeværende lærere
------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Flere funktioner og professionelle roller var afgørende for at fjernundervisningen fungerede. Til trods for at lærere sammen med eleverne havde et afgørende ansvar for at engelskundervisningen lykkedes, var der tale om fjernundervisning, ved at ansvaret for de endelige beslutninger i afviklingen, samt ansvaret for selve gennemførelsen af samtalerne med eleverne, og for elevernes faglige progression igennem samtalerne, var tydeligt placeret hos en lærer, der befandt sig på en anden lokation. Fjernundervisningslæreren forstod at tage ansvaret, og forstod at fastholde ansvaret overfor elevernes sædvanlige lærere.

Forsøget med Kenyapakken på to bygdeskoler i Sydgrønland har vist, hvordan fjernundervisning på grundskoleniveau kan forudsætte en mere omfattende organisatorisk tilpasning. Forsøget rummer elementer af organisationsudvikling, blandt andet ved at fjernundervisningen bidrog til at udvikle en funktion som tilstedeværende lærer, og altså bidrog til at nye sider ved lærerprofessionen fik form.

Som nævnt indledningsvis er der for få kvalificerede lærere til at nå de politiske ambitioner om at styrke engelsk i den grønlandske skole. Forskningsprojektet har vist potentialerne ved fjernundervisning i sprogfag, men også hvor omfattende og ressourcekrævende implementering af vellykket fjernundervisning i skolen kan være. At udnytte mulighederne ved fjernundervisning kan kræve en dedikeret pædagogisk indsats over en længere periode, en indsats som ikke overlades til en fjernundervisningslærer alene, men som involverer samarbejde imellem flere funktioner, herunder en specialiseret konsulent og en ny lærerrolle, som udvikles i samarbejde med fjernundervisningslæreren, og som formidler imellem eleverne og deres fjernundervisningslærer.

Fjernundervisningen i projektet handler om vellykket pædagogisk udvikling, men fjernundervisningen brød ikke med rammerne for at holde skole. Snestorm, sygdom blandt lærere, ekskursioner og andre begivenheder i hverdagen bremser i princippet ikke elevens muligheder for virtuelle samtaler med en lærer på en anden lokation. Men i forsøget ændrede fjernundervisning ikke ved det forhold, at skole realiseres igennem skolebygninger, hvor der opholder sig lærere. Forsøget betød ikke, at fjernundervisningen blev gjort uafhængig af bygningsmæssige rammer for undervisningen, og af at lærere var til stede under fjernundervisningen. Hvis potentialerne ved fjernundervisning, som er

dokumenteret i denne forskningsrapport, skal udfoldes og udbredes yderligere, skal udviklingstiltag have en større kaliber, hvorved fjernundervisning gives styrke til at udfordre skolens sædvanlige materielle rammer.

REFERENCER

Al Fadda, H. (2019). The Relationship between Self-Regulations and Online Learning in an ESL Blended Learning Context. In: *English Language Teaching* 12(6), (s. 87-93).

Brinkmann, L. (2015?). Fjernlæring i Studiecaféen. Upubliceret projektbeskrivelse.

Departementet for Uddannelse, Kultur og Kirke (2018). Ekspertgruppen vedrørende styrkelse af sprogtilegnelse. Naalakkersuisut, Government of Greenland.

García, O. & Lin, A., M., Y. (2017). Translanguaging in Bilingual Education I: García, O. et al. (red). *Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education*. Springer.

Garrison, D., R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 11(1). (61- 72).

Garrison, D., R. (2017): *E-Learning in the 21st Century*. Third edition. Routledge

Hauksdóttir, A., Taylor, S., Frederiksen, K., Holmen, A. (2018). *Ekspertgruppen vedrørende styrkelse af sprogtilegnelse*. Departementet for Uddannelse, Kultur og Kirke. Grønland.

Holmen, A. & Thise, H., (2020). Translanguaging - alle elevers læring i centrum. I : *Viden om Literacy*. nr. 27, (s. 92-97).

Karlda Media: Videopræsentation uden titel. Qeqqata Kommunia. Uden årstal.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Leander, K., M., Nathan, C., P., & Taylor, K., H. (2010). The Changing Social Spaces of Learning: Mapping New Mobilities. I: *Review of Research in Education* 34. (s. 329-394)
DOI: 10.3102/0091732X09358129

Mitra, S. (2005). Self organising systems for mass computer literacy: Findings from the 'hole in the wall' experiments. *International Journal of Development Issues* 4(1) (s. 71-81).

Muschinsky, L., J. (2018). Aktionsforskning som koncept. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. 01/ 2018, marts. (s. 45-53).

Olsen, O., E., Mikkelsen, A. & Lindøe. P., H. (2002). Fallgruver i følgeforskning. *Tidsskrift for samfunnsforskning*. 02 / 2002 (Vol. 43) (s. 191-217).

Otto, S., E., K. (2017). From Past to Present: A Hundred Years of Technology for L2 Learning. I: Chapelle, C., A. & Sauro, S. (red.) *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*, First Edition. John Wiley & Sons, Inc.

School in the Cloud (tilgået 10. maj 2019) *Greenland: the land where snow and SOLE come together*.

<https://www.theschoolinthecloud.org/blogpost/greenland-the-land-where-snow-and-sole-come-together/>

Sørensen, B. H., & Levinsen, K. (2014). Didaktisk design - digitale læreprocesser. København: Akademisk Forlag.

White, C., J. (2017). Distance Language Teaching with Technology. I: Chapelle, C., A. & Sauro, S. (red.) *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*, First Edition. John Wiley & Sons, Inc.

Whiteside, A., L., Dickers, A., G. & Swan, K. (Eds.) (2017). *Social Presence in Online Learning*. Virginia, Stylus Publishing.

Øgaard, A. (2015): *Fjernundervisning i skolen i Grønland*. Ph.d. afhandling, Institut for Læring, Ilisimatusarfik, Grønlands Universitet & Faculty of Arts, Aarhus Universitet. <https://bib.katak.gl/sites/ILIW/pub/search.html>