



Nationsdannelse i det grønlandske klasseværelse

Et historisk og aktuelt blik på
uddannelse og undervisningspraksis

Steen Beck

Steen Beck

Nationsdannelse i det grønlandske klasseværelse

Et historisk og aktuelt blik på uddannelse
og undervisningspraksis

Nationsdannelse i det grønlandske klasseværelse

© Steen Beck.

Udgivet af: Center for Pædagogisk Udvikling, Institut for Læring, Ilisimatusarfik.

1. udgave. 2023.

Trykt hos ScandinavianBook A/S, Aarhus

Af samme forfatter:

Klassisk og moderne læringsteori, medforfatter (2014)

Veje til viden (2015)

Al den snak om læring (2017)

Vinteren er kommet (2018)

Læs Andersen (2019)

Didaktisk tænkning på arbejde (2019)

Dialog og dannelse (2021)

Pontoppidans store romaner (2022)

Indholdsfortegnelse

- 6** Indledning
- 15** Kapitel 1 Den grønlandske uddannelseshistorie
- 39** Kapitel 2 Nutidens folkeskole og ungdomsuddannelser
- 56** Kapitel 3 Skole og kultur – forskningsreview og diskussion
- 82** Kapitel 4 Curriculum og dannelse
- 105** Kapitel 5 Faglig praksis
- 123** Kapitel 6 Sprog i flertal
- 136** Kapitel 7 Klasserumskultur og relationer
- 146** Kapitel 8 Undervisning, skolekultur, samfund
- 155** Litteratur

Indledning

”Nationsdannelse i det grønlandske klasseværelse” er en bog om det grønlandske uddannelsessystem i disse år, hvor landet bevæger sig mod yderligere selvstændighed i forhold til Danmark. Hovedærindeet er at præsentere og diskutere aktuel forskning og pædagogisk-didaktisk praksis med relevans med særligt henblik på folkeskolens ældste trin og ungdomsuddannelserne. Perspektivet er både historisk og aktuelt, og bogens analyser har retning mod elevernes socio-kulturelle forudsætninger, didaktiske og pædagogiske problemstillinger og ideer til nytænkning i forhold til den praktiske undervisning. Bogen omhandler således temaer, som både lærere og ledere forhåbentlig kan have glæde af at læse. Det gælder ikke mindst studerende på læreruddannelsen, gymnasielærere i pædagogikum og lærere, som er i gang med en masteruddannelse eller anden efteruddannelse. Det er mit håb, at bogens analyser også kan inspirere undervisere på voksenuddannelser og på Ilisimatusarfik, Grønlands Universitet, både i forhold til aktuel undervisning og i forhold til at forstå de studerendes forudsætninger i folkeskole og på ungdomsuddannelser.

Også læsere med en mere almen interesse for grønlandske samfundsforhold og kulturelle problemstillinger kan forhåbentlig få noget ud af at læse med. Det er nemlig en gennemgående pointe i bogen, at konkrete diskussioner om Grønlands fremtid i eller udenfor rigsfællesskabet med Danmark står over for store uddannelsesmæssige udfordringer i og med, at uddannelse er en nøgle til såvel velstand som øget selvstændighed i landet. Set fra et uddannelsesperspektiv er det vigtigt at diskutere den grønlandske *Nation Building* konkret og ikke bare som en samfundsmæssig vision. En sådan diskussion kan med fordel rette fokus mod klasselokalet, hvor fremtidens borgere dannes.

Problemstillingen

Grønlands nutid og fremtid er et tilbagevendende tema blandt grønlandske politikere og i den offentlige debat. Der er et udbredt ønske om øget selvstændighed og hjemtagelse af flere områder inden for arbejdsmarked og administration, måske med en endelig løsrivelse fra Danmark som et slutpunkt i en ikke alt for fjern fremtid. I foråret 2023 afleverede Forfatningskommissionen sit udkast til grundlov for et

selvstændigt Grønland. Hermed blev startskuddet givet til en folkeafstemning om løsrivelse fra Danmark i en ikke nærmere defineret fremtid.

I diskussioner om vejen mod selvstændighed spiller spørgsmålet om befolkningens uddannelsesniveau og ikke mindst folkeskolens og ungdomsuddannelsernes fremtid en stor rolle. Der skal en veluddannet befolkning til for at realisere både ønskerne om øget national selvstændighed og behovet for at finde nye rigdomskilder, der økonomisk kan understøtte en nationsdannelse. Hertil kommer, at uddannelse er tæt forbundet med sprog og værdier, kort sagt identitetspolitiske spørgsmål, der står højt på dagsordenen i den Nation Buildings-proces, landet allerede har taget hul på.

Det grønlandske uddannelsessystem har de seneste 20 år været i vækst. Nye uddannelser er kommet til, vejledningssystemet er blevet mere finmasket, og både ungdomsuddannelser og videregående uddannelser har oplevet en vis fremgang i forhold til antal elever og studerende, der gennemfører uddannelserne. Der er også store udfordringer, hvilket nogle nøgletal kan dokumentere (tallene er hentet i Grønlands Statistik 2023a og Uddannelsesplan II 2023):

- Mange elever forlader folkeskolen med et lavt fagligt niveau, og på trods af diverse initiativer er afgangresultaterne i disse år svagt faldende. Det gælder fag som grønlandsk, dansk og matematik; dog er der en lille fremgang i engelsk.
- Ved udgangen af 2021 var 70 pct. af de grønlandske unge mellem 16 og 25 år tilknyttet uddannelsessystemet eller arbejdsmarkedet. 28 pct. af de unge var aktive i uddannelse, og 42 pct. var i beskæftigelse. Andelen af unge, der hverken var uddannelsesaktive eller i beskæftigelse, udgjorde 30 pct.
- 40 pct. af de 18-årige er aktive i uddannelse to år efter endt folkeskole - af disse er ca. 34 pct. aktive i gymnasial uddannelse, mens ca. 6 pct. er aktive i erhvervsuddannelse. Der har i nogle år været en stigning i antallet af gymnasieelever, men i Uddannelsesplan II fra 2023 er prognosen, at specielt drenges faglige problemer i folkeskolens afsluttende år vil medføre, at studieaktiviteten for de unge vil falde i de kommende år.
- Frafaldet på ungdomsuddannelserne har i en årrække ligget nogenlunde stabilt på ca. 50 pct. Dog er gennemførelsestallene større, hvis man indtager elever, som senere vender tilbage for at fuldføre en uddannelse. For gymnasiets vedkommende har 46 pct. færdiggjort deres uddannelse

inden for normeret studietid, mens tallet er 60 pct. efter 5 år. På erhvervsuddannelserne er tallene for gennemførelse 48 pct. og efter 5 år 52 pct.

- Piger klarer sig generelt bedre end drenge i uddannelsessystemet. Det gælder i folkeskolen, hvor drenges karakterniveau generelt er lavere end pigerens. På de videregående uddannelser er 72 pct. af de studerende kvinder.

Når man tager i betragtning, at Grønland investerer massivt i uddannelse, vidner flere af ovenstående nøgletal om grundlæggende udfordringer i uddannelsessystemet, ikke mindst i forhold til folkeskolens afgangresultater, antallet af unge uden for uddannelse og arbejdsmarked, frafald på ungdomsuddannelserne og en kønsmæssig ubalance i forhold til uddannelse.

Politisk har der i en årrække været stor opmærksomhed i forhold til udviklingen inden for uddannelsessystemet. I den seneste uddannelsesplan fra 2023 tilkendegives det, at man har måttet revidere en del af målsætningerne for uddannelsessystemet, da kun få af de mål, der blev sat i Uddannelsesstrategien fra 2015, vurderes sandsynlige at indfri i 2024 (Naalakkersuisut 2023: 9).

Blandt uddannelsesforskere er der bred enighed om, at en forståelse af det grønlandske uddannelsessystem må forholde sig til sammenhængen mellem på den ene side undervisning og læring og på den anden side grønlandsk kultur og identitet. Forståelsen af de problemer og muligheder, der knytter sig til uddannelse i Grønland, må derfor inddrage problemstillinger, der forbinder sig med kolonitiden og dens efterliv i tiden med hjemmestyre og selvstyre og også aktuelle diskussioner om, hvordan en fremtid i en globaliseret verden kan håndteres.

Som vi senere skal se, bruges begrebet kollektivismen ofte, når Grønlandsk kultur og mentalitet skal beskrives nærmere. Der er dog ikke enighed om, hvordan man skal forstå og fortolke denne kollektivismen. Nogle forskere forbinder den med en monokulturel fællesidentitet, mens andre ser den som ét blandt flere kulturelle fænomener i et land med forskellige livsformer, der også involverer moderne og senmoderne identitetsprocesser.

Også inden for uddannelsesforskningen spiller kollektivismebegrebet en vis rolle. Nogle politikere og forskere mener, at en særlig kollektivistisk enhedskultur og mentalitetsform med dybe historiske rødder i inuits livsformer er truet af et uddannelsessystem, som i for høj grad er funderet i europæiske, ikke mindst danske, individualistiske forestillinger om uddannelsers mål og midler. Sammenstødet mellem den gamle kolonimagts tænkning og sprog og ønsket om 'mere Grønland' i

Grønland via sprog og værdier trænger således ind i hjertet af uddannelsessystemet og skaber dilemmaer, paradokser og ambivalenser, der måske rummer forklaringer på, at så få unge mennesker fortsætter på eller fuldfører en ungdomsuddannelse.

Blandt dem, der fremfører det helt særlige ved grønlandsk kultur, er løsningen på problemerne et stærkere fokus på det, der ofte kaldes grønlandisering, dvs. et uddannelsessystem, som tager udgangspunkt i grønlandsk mentalitet og sprog. Andre hælder til det synspunkt, at diskursen om en kollektivistisk inuit-kultur, der er truet af dansk indflydelse har en tendens til at overse, hvilken slags samfund Grønland er og er i gang med at blive. Dels er nutidens Grønland et moderne og flerkulturelt samfund, hvor mange livsformer eksisterer og blander sig med hinanden. Dels kan mange af de gode ideer, som forbindes med det særligt grønlandske, genkendes i forskellige varianter overalt i verden og rækker ud over en specifik grønlandsk dagsorden og ind i en mere omfattende diskussion af, hvad god undervisning og god skole er.

Det store og vigtige spørgsmål er, hvordan det grønlandske uddannelsessystem både kan forberede børn og unge til en globaliseret tidsalder, hvor flersproglige kompetencer og et fagligt løft i forhold til internationalt anerkendte standarder er i centrum, og samtidig sikre, at særlige grønlandske kulturforudsætninger indtænkes i uddannelser. At det nationale, det regionale og det globale skal tænkes sammen i uddannelsespolitikken er ikke særligt for Grønland. De konkrete udfordringer i sammentænkningen er dog af en særlig beskaffenhed i Grønland og bliver også et gennemgående tema i denne bog.

Med disse ord er temaerne i denne bog også angivet. Det første omdrejningspunkt er makrokulturelt og lyder: Hvordan skal man såvel historisk som aktuelt forstå sammenhængen mellem på den ene side samfundsudvikling, politik og kultur og på den anden side skole og undervisning? Det andet er mesokulturelt og lyder: Hvordan er uddannelsessystemet og skoler indrettet i Grønland – og hvilke udfordringer og muligheder står man overfor i dag? Det tredje omdrejningspunkt er mikrokulturelt og lyder: Hvilke pædagogiske og didaktiske tiltag er aktuelt relevante i det grønlandske uddannelsessystem, og hvordan kan der arbejdes elevernes motivation og læring?

Jeg er klar over, at der i denne bog spændes over mange niveauer og formål gennem inddragelsen af både folkeskole og ungdomsuddannelser. Jeg er også klar over, at den kunne være mere præcis, hvis den kun handlede om én af uddannelsesformerne. På den anden side forekommer det mig både interessant og vigtigt at undersøge både folkeskole og ungdomsuddannelser. Dels er der fælles problemstillinger af pædagogisk og didaktisk karakter på tværs af eksempelvis gymnasiet og folkeskolens ældste klasser, og dels konfronteres mange grønlandske unge

med udfordrende overgange mellem folkeskole og ungdomsuddannelser. Et blik på begge verdener giver mulighed for at forstå sagerne i elevernes perspektiv og som en samlet problemstilling. Jeg er også klar over, at jeg indimellem taler om undervisning i en grønlandiseret folkeskole, hvor det dominerende sprog er grønlandsk, og i et daniseret gymnasium, hvor hovedsproget er dansk. Det er derfor ikke alle pædagogiske og didaktiske udfordringer, som tager sig ens ud inden for de to uddannelsesformer. Men igen: Ved at være opmærksom på både den ene og den anden uddannelsesform bliver mange dilemmaer, modsigelser og nye muligheder forhåbentlig presset op til overfladen og kan inspirere til videre tænkning.

Og gode læreres og lederes videre tænkning er der i dén grad brug for, da denne bog nok tager fat om undervisningsnære spørgsmål, men ikke bygger på egne systematiske empiriske studier af dagligdagen i den grønlandske skole endsige et samarbejde om undervisningsudvikling. I den forstand skal bogen snarere læses som et ideoplæg til praksisrefleksion og praksisudvikling end som en konklusion på, hvad der virker.

Denne forfatters udgangspunkt

Siden slutningen af 1990'erne har denne bogs forfatter med jævne mellemrum deltaget i seminarer, udviklingsarbejde og også overværet undervisning i Grønland. I de seneste tre år har jeg været ansat ved Ilinniarfissuaq (Institut for Læring) på Ilisimatusarfik (Grønlands Universitet), hvor jeg leder Center for Pædagogisk Udvikling. Jeg står i spidsen for og underviser på universitetets masteruddannelse i didaktik, kulturmøder og forandringsprocesser, jeg underviser i universitetspædagogik og er også engageret i gymnasiepædagogikum. Gennem min undervisning af lærere inden for forskellige områder af grønlandsk uddannelse har jeg fået uvurderlige input om hverdagens undervisning og udfordringer. Jeg har erfaret, at også andre deler ønsket om en dybere forståelse af grønlandsk uddannelseshistorie og aktuelle udfordringer og muligheder i undervisningen, ikke mindst i lyset af de måder, hvorpå kultur, identitet og sprog præger mødet mellem lærere og elever i dagligdagen.

Nogle læsere vil måske forholde sig skeptisk til, at en forsker med dansk baggrund skriver en bog om Grønlandsk uddannelse og kulturmødet mellem danskere og grønlændere. Kommer den ikke nærmest pr. definition til at repræsentere en dansk vinkel, som Grønland i disse år netop er i gang med at frigøre sig fra? Spørgsmålet er godt og rimeligt. Når man tager kolonihistorien og det ulige forhold mellem danskere og grønlændere, der fortsat er på dagsordenen i

den grønlandske debat, i betragtning, er der god grund til at være på vagt overfor de fortolkningsmæssige faldgruber, der kan være forbundet med, at en dansker blander sig i grønlandsk uddannelsespolitik. Når man forholder sig til nutidens Grønland, kan man ikke uden at miste vigtig indsigt og selvindsigt sætte parentes om kolonihistorien og de magtrelationer, følelser og eurocentriske fordomme, der har præget og fortsat præger danske vinkler på Grønland. Blot at gå i forsvarsposition og bedyre, at man med forskningskasketten på kan se bort fra sit kulturelt skabte blik på den anden, vidner for mig at se om manglende kulturel selvindsigt. Som dansker i Grønland må man øve sig i at se sine egne kulturelle selvfølgeheder som historiske konstruktioner og forbundne med magtrelationer. Man må, hvis man skal gøre sig håb om at forstå et samfund, der ikke ligner det, man selv er vokset op i, anerkende og nysgerrigt forsøge at begribe andre forståelser og kulturelle virkeligheder end den, man umiddelbart forbinder sig med.

Grønland er fortsat en del af rigsfællesskabet med Danmark og Færøerne. Forbindelsen mellem Grønland og Danmark er tæt og mangefacetteret og rummer både negative og positive følelser og erfaringer. Danskere bor og arbejder i Grønland, om end antallet af danskere i landet er for nedadgående. Grønlændere bor og arbejder i Danmark. Der er dybe familie- og venskabsbånd mellem grønlandere og danskere. Tosproglighed involverende det grønlandske modersmål og dansk som andetsprog er almindelig i Grønland. Danskere som jeg selv inviteres til Grønland for at arbejde med at udvikle universitetsuddannelser, gymnasiepædagogikum og universitetspædagogik. På baggrund af de mange forbindelseslinjer mellem Grønland og Danmark ville det være udtryk for en mærkelig og måske endda kynisk berøringsangst, hvis personer som jeg selv med interesse for, viden om og ligefrem praktisk engagement i det grønlandsk uddannelsessystem melder sig ud af diskussionerne og afklaringsarbejdet, omend de vigtige afgørelser i forhold til Grønlands fremtid, også på uddannelsesområdet, selvfølgelig alene er en sag for den grønlandske befolkning. Spørgsmålet bør ikke lyde, om danskere skal blande sig i diskussionerne, men snarere hvilken viden man som fx dansk uddannelsesforsker kan bidrage med til gavn for Grønland og med skyldig respekt for, at man skal passe på med ikke at projicere danske ideer over på en kultur og et uddannelsessystem, der adskiller sig mærkbart fra en dansk virkelighed.

Mit eget lille bidrag til kulturel decentrering i forhold til min egen danske baggrund består bl.a. i, at mine diskussioner primært er funderet i grønlandsk forskning, dvs. forskning udført af forskere, hvoraf de fleste er grønlandere. Dygtige forskere og studerende, som skriver specialer og afhandlinger om

aktuelle uddannelsespolitiske emner på Ilisimatusarfik, bliver der heldigvis flere og flere af. I denne bog inddrager jeg i stort tal kandidatspecialer, masterafhandlinger, ph.d.-afhandlinger, artikler i tidsskrifter og andre tekster, der seriøst beskæftiger sig med uddannelse og uddannelsespolitik i et grønlandsk perspektiv. Derudover benytter jeg også australsk, amerikansk og canadisk forskning med fokus på sammenhængen mellem på den ene side uddannelse og på den anden side etnicitet, sprog og oprindelige folks historie og mentalitet.

Lad mig i denne indledning knytte en kommentar til, hvad jeg tænker om grønlandsk uddannelse i forhold til dansk uddannelse. Det er naturligvis vigtigt at holde sig for øje, at Grønland er et andet samfund end det danske, og man skal passe på med at vurdere grønlandsk uddannelse ud fra en dansk målestok. Dels er det langt fra alt, der lykkes i det danske uddannelsessystem, og dels kan sammenligninger mellem Danmark og Grønland skabe en sær form for kontekstløshed, der ikke er givtig i forhold til at forstå udfordringer og muligheder i Grønland. På den anden side skal man også passe på med at gøre grønlandsk uddannelse så radikalt anderledes end dansk uddannelse, at man i lutter opmærksomhed i forhold til anderledeshed mister fornemmelsen af fælles udfordringer og muligheder for gensidig inspiration. Mange af de problemer, man kæmper med inden for grønlandsk uddannelse, findes også i Danmark og andre vestlige lande. Det er på ingen måde sådan, at de grønlandske problemer i forhold til lærerrekuttering, motivationskrise, elever som falder fra eller ikke går den snorlige vej gennem uddannelsessystemet, er enestående. Tværtimod er disse problemstillinger også højest nærværende i Danmark, selvom nogle af dem, som vi skal se, kan være præget af særlige kontekstuelle forhold. Ovenstående lægger op til den opbyggelige pointe, at de løsninger i forhold til praksisforandringer på skoler og i undervisning, man fokuserer på i Danmark eller Grønland, er anvendelige det andet sted: Grønlandske erfaringer med udeskole kan f.eks. inspirere undervisning i Danmark, ligesom danske erfaringer med nye former for gruppearbejde og dialogisk undervisning kan inspirere grønlandske lærere. Nok skal man, når man sammenligner dansk og grønlandsk uddannelse, være opmærksom på forskelle, men man skal efter min mening ikke partout læse forskel ind overalt, men også udvise en vis sensitivitet over for problemstillinger, der kalder på refleksioner i forhold til lighed og fælles perspektiver. Alt dette bliver der rig lejlighed til at diskutere i de næste kapitler.

Tak!

Der er mange at takke for gode input, berigende diskussioner og medlæsninger på forskellige tidspunkter af bogens tilblivelse. Først og fremmest vil jeg takke mine studerende på masteruddannelsen i didaktik, kulturmøder og forandringsprocesser på Ilisimatusarfik og også på Universitetspædagogikum, ligeledes på Ilisimatusarfik. Uden jeres inddragelse af erfaringer fra egen undervisning og store viden om virkeligheden i grønlandsk undervisning ville jeg aldrig have kunnet skrive denne bog. Tak til Klaus Engelbrechtsen fra gymnasiet i Nuuk og til Michael Bang Sørensen fra Det frie Gymnasium, som har et indgående kendskab til det grønlandske gymnasium, for gode samtaler og kritiske kommentarer. Tak til gymnasielærer og fagkonsulent Louise Kyel for korrekturlæsning og gode kommentarer. Også tak til mine kolleger, lektor, ph.d. Anders Øgaard og lektor, ph.d. Lars Demant-Poort for inspiration og gode samtaler om problemstillingerne i denne bog. Også stor tak til Ilisimatusarfik og Institut for læring for finansiel støtte til udgivelsen af dette skrift og til kolleger på institut og universitet for gode diskussioner i uformelle samtaler om problemstillinger af betydning for mit afklaringsarbejde. Ingen af de ovennævnte skal dog tages til indtægt for det endelige resultat, som forfatteren til bogen alene er ansvarlig for.

Når man som jeg skriver en bog, hvis empiri kan siges at være forskningsrapporter, specialer, ph.d.-afhandlinger osv., står man i en stor taknemmelighedsgæld til al den forskning, man bliver klogere af og får mulighed for at diskutere med, mens man forsøger at finde sin egen synsvinkel og stemme. Specielt vil jeg her fremhæve al den kultur- og uddannelsesforskning, som i de seneste 10-15 år er blevet bedrevet på Ilisimatusarfik. Navnene på de forskere, der har inspireret denne bog, præsenteres i en lind strøm i denne bogs kapitler, så jeg vil her nøjes med at understrege, at den viden, jeg her stiller til rådighed, på lange baner ikke er min egen, men skyldes disse forskere. Tak fordi I giver mig og andre adgang til jeres spændende bøger, afhandlinger og artikler.

Kapitel 1

Den grønlandske uddannelseshistorie

I 1721 grundlagde den norske præst og missionær Hans Egede sin missionsvirksomhed i Grønland (Kalaallit Nunaat). Det blev begyndelsen til en dansk-norsk (fra 1814 en dansk) kolonisering af landet, som varede frem til 1953, hvorefter Grønland blev et amt i Danmark og siden fik hjemmestyre i 1979 og selvstyre i 2009. Da Egede satte sine ben på grønlandsk jord, var landet allerede beboet. Inuit havde i 1200-tallet krydset havet mellem Canada og Grønland og slået sig ned langs den grønlandske vestkyst. Det var dette folk, Egede satte sig for at kristne, helt i overensstemmelse med datidens europæiske ide om at udbrede civilisation og kristendom over hele jorden. I de næste århundreder, først langsomt og fra 1950'erne i et hurtigere tempo, udvikledes et skolesystem med folkeskole og siden også gymnasiale uddannelser, sådan som man også kender det i Danmark. Før Hans Egede levede inuit i små fangersamfund langs den grønlandske vestkyst, og de var på ingen måde ubekendt med vigtigheden af, at den ældre generation lærte den yngre generation i de færdigheder, der var nødvendige for at overleve i en barsk natur. I den forstand begynder den grønlandske uddannelseshistorie lang tid før koloniseringen. Dette kapitel handler om grønlandsk uddannelse før, under og efter kolonitiden. Udgangspunktet er, at uddannelsesreformer skal ses i tæt sammenhæng med samfundsmæssige forandringer og nye ideer om, hvordan samfundet skal udvikle sig. Det gælder helt frem til nutidens postkoloniale Grønland, hvor samtalen om uddannelse er knyttet til visionerne om yderligere selvstændighed, måske en egentlig nationalstat.

Inuit

Nutidig viden om den inuitkultur, der eksisterede før den dansk-norske kolonisering af Grønland, stammer stort set udelukkende fra europæiske, primært danske kilder,

men også arkæologiske fund og sagnstof i grønlandsk fortælletradition bidrager. Inuit fik først et skriftsprog i 1800-tallet, og de skriftlige kilder til deres kultur stammer derfor fra primært danskere, der deltog i koloniseringen af landet, enten som præster og missionærer eller som administratorer af kolonien Grønland. Dette er naturligvis en vigtig kildekritisk pointe, men med dette forbehold og gennem inddragelse af flere kilder og nutidig viden om naturfolks levevis og spirituelle verden lader det sig alligevel gøre at sammenstykke en forståelse af den kultur, der eksisterede i Grønland før europæerne, og som på én gang fascinerede og frastødte de danske kolonisatorer (Høiris 2023: 78).

Inuit var dygtige fangere og jægere, der havde slået sig ned på fangstpladser langs kysten med deres kajaker og konebåde, harpuner og spyd samt andre redskaber, som gjorde dem i stand til at overleve i en barsk natur. Ved hjælp af tran fra hval- og sælspek skabte de varme i deres hytter, og det var ikke mindst dette samt deres bedre redskaber og manøvredegtige kajaker og både, der gjorde, at de til forskel fra tidligere indvandringsgrupper, der havde forladt landet, formåede at overleve i den barske natur. Inuit levede i små udvidede familieenheder og flyttede sig i forhold til fangstmuligheder. Når der var adgang til store mængder af mad i kraft af hvalfangst eller fiskeri, samlede de sig også for en stund i større grupper (Coates 2004: 52).

Livet i små samfund og i et skrøbeligt stofskifte med naturen nødvendiggjorde en stærk loyalitet individer imellem. Deling af fangstudbytte og identifikation med gruppens indbyrdes spilleregler og hierarkiske strukturer var simpelthen afgørende for overlevelse. Ifølge den newzealandske forsker Linda Tuhiwai Smith (2008) er det et markant fællestræk hos oprindelige folk, at de ser en persons essens som et aspekt af en genealogi, der kan føres tilbage til en mytisk skikkelse, ofte en kvindelig moderskikkelse. Det enkelte menneske er i den forstand en del af en større sammenhæng, hvori der indgår andre levende væsener og også sted, landskab og alt det, der i tid og rum skaber det evige kredsløb (Smith 2008: 74).

Inden for religionsvidenskaben kaldes dette livssyn animistisk, fordi mennesket ses som en del af en helhed, der tæller alt levende. Oprindelige folk er i besiddelse af en særlig epistemologi eller erkendelsesmåde, der har retning mod en helhedsforståelse af universet med dets synlige og usynlige dimensioner, og hvor mennesket har en særlig rolle, der fastholdes i myter, ritualer, tabuer og etiske retningslinjer. Alt dette tjener til at sikre balancen mellem menneske og den universelle orden og også til at genoprette den, hvis den trues af menneskelige forsyndelser (Castagno & Brayboy 2008: 951 ff.).

Inuits myter var tæt forbundet med kosmologien, som først og fremmest blev fremmanet via fortællingerne om mennesker og naturånder, der i de fleste tilfælde netop handlede om de fatale konsekvenser af individuel afvigelse og nødvendigheden af at overholde stammens regler og tabuer. Konflikter blev håndteret via modererende aktiviteter som sanglege og i særligt grelle tilfælde udstødelse af den, der havde gjort sig skyldig i en forseelse.

I det grønlandske fangersamfund var man naturligvis ikke ukendt med situationer, hvor nogen lærte nogen noget. Den ældre generation oplærte den yngre generation i færdigheder, der var tæt forbundet med bopladsernes naturnære livsformer. Det foregik som en art sidemandsoplæring og mesterlære, der var knyttet til observationer i naturen, opfindsomme måder at overleve på, viden om hvordan plante- og dyreverdenen kunne udnyttes og brug af naturlige materialer til at skabe redskaber og andre artefakter af brugsmæssig og symbolsk karakter. Alt dette blev gjort forståeligt og givet mening gennem demonstration og observation suppleret med tankevækkende fortællinger, hvor erfaringer og verdenssyn blev forbundet, og som også havde pædagogisk betydning for den opvoksende generation.

Drenge blev opdraget af deres fædre til at blive dygtige jægere, og de blev oplært til det barske liv i fjeldene og på havet, bl.a. via lege, der skulle udvikle deres udholdenhed, snilde, mod og evne til at forstå vind og vejr samt hav- og landdyrs bevægelser (Petersen 2000). Piger lærte af deres mødre at tage sig af deres mindre søskende og at sy, skære skind og bearbejde kød og andet til den daglige husholdning.

Danske iagttagere som Hinrich Rink og Knud Rasmussen har hæftet sig ved, at inuitbørn havde en for europæiske observatører overraskende stor frihed i barneårene, hvilket er interessant i og med, at opdragelsesidealerne i Danmark i 1700- og 1800-tallet i høj grad var funderet i forestillinger om vilddyret, der skal tæmmes og vigtigheden af tugt og disciplin, hvilket ikke bare var en del af kristendommens menneskesyn, men også prægede oplysningstænkere som Emanuel Kant. Hans Egede kunne konstatere følgende: ”Grønlænderne gør sig ingen særlig umage for at opdrage deres børn. De revser dem aldrig, hverken ved prygl eller hårde ord, og de lader dem gøre fuldstændig som de vil. Hvad der ikke desto mindre er mærkeligt er, at når de bliver voksne, får de ikke af den grund tilbøjelighed til laster eller ondskab” (Ydegaard 2023: 78). For en missionær, der ellers hyldede disciplin og tugtelse, var dette opdragelses-system – eller snarere manglen på opdragelse – mærkeligt, og det mærkeligste var, at der kom gode og sociale mennesker ud af en sådan opdragelse uden tugt og katekismus, hvilket egentlig ikke burde være tilfældet ifølge den lutherske forståelse.

Der var også aspekter af inuits livsform, som vidner om mere brutale aspekter af livet i fangerkulturen. Faldt man i unåde, eller kunne man pga. af skam eller uvenskab ikke længere være en del af gruppen, kunne man ty op i fjeldene som qivittoq eller fjeldgænger. Dette fænomen har givet anledning til mange fortællinger om mennesker, der har forvandlet sig til ånder og søgt hævn i forhold til menneskene. Inuitkulturen var på mange måder patriarkalsk og centreret om mændene (Heinrich 1994: 24), der skulle bringe føden i hus og drengebørn, der skulle udvikle høj selvbevidsthed for at kunne realisere livet som fanger. Lige netop på dette punkt adskilte den sig i virkeligheden ikke så meget fra den europæiske kultur, der også var funderet i forestillingen om manden som fødeskaffer og dermed husets herre.

Hans Egede

I 1721 stævnedes Hans Egede og hans følge ind i munden af Nuuk Fjorden. Egede havde med tilladelse fra kongen i det dansk-norske rige og med finansiel rygdækning i det privatfinansierede selskab Bergenskompagniet fået mulighed for at udføre kristen mission i Grønland. Han troede selv, at han i Grønland skulle omvende de såkaldte Nordboere, der havde slået sig ned i Grønland i 900-tallet, men nordboerne havde forladt landet i 1400-tallet, og da Egede ankom, mødte han i stedet inuit.

Egede grundlagde en lille koloni på det, han kaldte Håbets Ø, og et par år senere flyttede han sin mission længere ind i fjorden til det nuværende Nuuk, som han gav navnet Godthåb. Befolkningen anslås på dette tidspunkt til at have været på mellem 10.000 og 12.000 mennesker. Diverse epidemier, bl.a. en stor koppeepidemi i 1730'erne, førte til stor dødelighed og et markant fald i den grønlandske befolkning.

Den grønlandske uddannelseshistorie som et koloniale projekt tog sin begyndelse kort efter Hans Egedes påbegyndelse af sit missionsarbejde. Undervisningens formål var at lære grønlandere kristendommen at kende og gøre dem klar til dåben gennem en indføring i Luthers katekismus. Hertil hørte at udrydde mange tanke- og adfærdsformer, der kendetegnede livet i inuitsamfundet, såsom trommedans, angakokkernes magt, flerkoneri og dele af inuits åndelige univers. Egede mente, helt i overensstemmelse med den måde, europæere opfattede oprindelige folk på, at den lokale befolkning befandt sig på et meget lavt kulturstade, og hele hans indsats gik ud på at plante fornuft i disse menneskers sind, så de kunne nå frem til

den rette tro og dermed opnå en menneskelig modenhed, der gjorde dem i stand til at tage del i den kristne kultur: ”Det er uden modsigelse vist at barbariske wilde Folk maa først giøres til fornuftige Mennisker førend man kand gjøre dem til Christne Mennisker, og man maa altid gjøre begyndelsen af Jordiske Ting” (Hans Egede 1742: citeret fra Wilhjelm 2005: 1).

Egede og hans efterfølgere – heriblandt herrnhuterne, som kom til Grønland i 1733 – bedrev deres missionsvirksomhed i Sydgrønland og et stykke op langs vestkysten. Overordnet var missionsvirksomheden en succes, for omkring 1810 havde inuit i Vestgrønland stort set taget kristendommen til sig.

Kateketerne

Opgaven for koloniadministrationen blev at finde måder, hvorpå inuits åndelige traditioner og den europæisk importerede tankeverden med det lutherske menneskesyn i centrum kunne forenes. Resultatet var i de fleste tilfælde, at kristendommen og inuits egen åndelige verden levede side om side og i nogle tilfælde fusionerede med hinanden. Det lod sig for det meste gøre, fordi den lokale befolkning var i kontakt med grønlandske hjælpepræster, de såkaldte kateketer, og i mange tilfælde også danske præster og administratorer, der havde en vis forståelse for deres kultur og indimellem ligefrem beundrede den, og som ikke havde noget ønske om at forandre deres livsform.

Undervisning med lærere og elever, læsning, udenadslære, klasselokale og tavle blev der brug for, da de førnævnte kateketer, der skulle hjælpe missionen med at udbrede Guds ord, skulle uddannes og også snart selv begyndte at undervise befolkningen i kristendommen i dens protestantisk-lutherske variant. Lutherdommen var funderet i tanken om, at hvert enkelt individ skulle have adgang til Guds ord, og derfor skulle de indfødte lære at læse, så de kunne forstå Bibelen og den lille katekismus. I overensstemmelse med Luthers tænkning skulle det ske på folkesproget, og snart gik missionærerne i gang med at oversætte Det Nye Testamente til grønlandsk, hvilket krævede, at Grønlandsk også blev et skriftsprog. De første initiativer hertil blev taget af missionen, og i 1800-tallet grundlagde lærde mennesker som den herrnhutiske missionær Samuel Kleinschmidt det grønlandske skriftsprog og sikrede dermed, at grønlændere også kunne skrive og læse på deres eget sprog. I 1856 kunne C. E. Janssen, forstander i Godthåb, skrive, at så godt som hele befolkningen i Grønland kunne læse og skrive, men at det gik mere trægt med regning, idet mange grønlændere ikke mente, at de havde brug for den slags (Gam 1968).

Kateketerne formidlede mellem dansk-europæisk og grønlandsk kultur, og de blev snart en vigtig gruppe i forhold til dannelsen af selvbevidsthed blandt grønlændere. I 1860'erne blev der oprettet forstanderskaber, hvor grønlændere for første gang fik en stemme og del i den politiske og administrative magt, og kateketerne var også her en afgørende gruppe. Fra 1840'erne blev kateketerne uddannet på seminarierne i Nuuk og Ilulissat, og de forblev et centralt omdrejningspunkt i det grønlandske samfundsliv og uddannelsessystem helt frem til 1950'erne, hvor seminaret overgik til et lærerseminarium med en bredere vifte af fag (Thuesen 2007). I den forstand nedstammer nutidens grønlandske læreruddannelse på Institut for læring i lige linje fra seminarerne og nutidens lærere fra kateketerne.

Uddannelsesreformer i langsomt tempo

Det danske kolonistyre var i lang tid tøvende overfor egentlige uddannelsesreformer i Grønland. Historikeren Søren Rud (2017) har vist, hvordan de danske myndigheder helt frem til 1950'erne styrede Grønland med udgangspunkt i et oprindelighedsparadigme. Det skulle sikre, at den grønlandske fangerkultur og livsform forblev intakt samtidig med, at befolkningens livsforhold blev forbedret og dens loyalitet i forhold til kolonimagten blev sikret.

I 1905, hvor den grønlandske befolkning var vokset til ca. 12.000, blev der taget initiativ til de første egentlige uddannelsesreformer. Det skete i forbindelse med uddannelsesvæsenets overdragelse fra missionen til den danske stat. I 1925 blev der indført syvårig undervisningspligt for børn mellem 7 og 14 år, hvilket bragte Grønland på linje med Danmark. I forbindelse med disse reformer blev dansk indført som et obligatorisk fag, bl.a. fordi dette sprog gav mulighed for efteruddannelse inden for administration og handel. Der blev også dannet fire efterskoler for elever efter 7. klasse. Herefter kunne unge grønlændere, der skulle have videre uddannelse inden for handel og boglige fag, tage på højskole og efterfølgende på seminariet. Skiftet i den danske holdning til uddannelse i Grønland hang sammen med en gryende bekymring for, at bibeholdelsen af fangerkulturen kunne gå hen og blive en økonomisk byrde for Danmark og også med en vis bekymring i forhold til fattigdom og høj dødelighed i befolkningen, som uddannelse og dermed en højere levestandard skulle bidrage til at bedre. Også blandt grønlandske talsmænd som Mathias Storch, der i 1930 skrev debattbogen ”Strejflys over Grønland”, og Augo Lynge, der tilhørte gruppen af grønlandske modernister, mente man, at det var på tide, at Grønland fik del i det moderne samfunds goder og en mere

økonomisk indbringende erhvervsstruktur. Man kan med et vist belæg sige, at ønsket om en modernisering af Grønland i tiden op til ophævelsen af landets kolonistatus først blev fremført af grønlandere i diskussioner med mere tøvende danske embedsmænd og politikere, som var bange for at forcere udviklingen (Rud 2017).

De diskussioner, fremtrædende grønlandske intellektuelle førte hen mod det 20. århundredes midte, og som også kom til at fylde meget blandt danske politikere og embedsmænd, handlede grundlæggende om, hvilket samfund Grønland skulle udvikle til. Grønland var fortsat altovervejende et fangersamfund, hvor størstedelen af befolkningen levede et traditionelt liv i små bygdesamfund og med fangst og jagt som det primære erhverv. I et sådan samfund var der ikke brug for et formelt uddannelsessystem, for sidemandsoplæring var tilstrækkeligt i forhold til de krav, der stilledes til drenge og piger. Hertil kom undervisning i basale kundskaber som skrivning, læsning og regning, der dog primært var forbundet med kolonimagts ønske om at den lokale befolkning tilegnede sig kristendommens troslære. Spørgsmålet var imidlertid, om Grønland skulle forblive et traditionssamfund med en førindustriel erhvervsstruktur i en epoke, hvor de europæiske samfund forøgede deres rigdom gennem udviklingen af industrisamfundet, og hvor der også snart blev sat fokus på en ny tids velfærdspolitik. Uddannelse af befolkningen i såvel identitetsmæssig som kvalifikationsmæssig henseende kom derfor snart til at spille en stor rolle i diskussionerne om landets fremtid.

Modernisering og danisering

Anden Verdenskrig blev et stort vendepunkt i forholdet mellem det indtil da isolerede og danskkontrollerede Grønland og den større omverden. Nazitysklands besættelse af Danmark og den manglende kontakt mellem kolonimagt og koloni medførte, at Grønland fik kontakt med amerikanske soldater og handelsfolk. USA forsynede landet under krigen, og finansieringen foregik bl.a. ved salg af mineralet kryolit, der anvendes til fremstilling af aluminium. Da Danmark og Grønland efter krigens afslutning genoptog forbindelsen, var tiden inde til store velfærdsreformer i Danmark. Også Danmarks forhold til kolonien i nord blev revideret, ikke mindst på baggrund af de store G50- og G60-betænkninger udarbejdet af Grønlandskommissionerne i 1950 og 1964. I 1945 var De Forenede Nationer (FN) blevet dannet, og her stod afkolonisering højt på dagsordenen. Danmark var dog ikke til sinds at give slip på sin arealmæssigt kæmpestore og geopolitisk yderst centrale koloni. Danmarks holdning skal også ses i sammenhæng med, at riget

havde udviklet sig til en småstat efter at have mistet Norge, dele af Sønderjylland, Island og til en vis grad også Færøerne, der havde opnået udstrakt selvstyre.

I forbindelse med grundlovsændringen i 1953 blev Grønland indlemmet som amt i Danmark, og hermed ophørte landet formelt med at være koloni. Omstændighederne omkring integrationen af Grønland som dansk amt har siden været omdiskuteret. Fra kritisk hold er det synspunkt blevet fremført, at indlemmelsen af Grønland som dansk amt i bund og grund var udtryk for en skjult kolonial assimilationspolitik, der overså andre muligheder for landet. Nyere forskning (Hermann 2023) tyder på, at grønlænderne blev forholdt sådanne andre muligheder af danske politikere, der ønskede at bevare landet på danske hænder, bl.a. fordi dette ville give småstaten Danmark en central geopolitisk rolle i forhold til USA, der efter krigen oprettede Thulebasen som en vigtig strategisk militærinstallation i forhold til Sovjetunionen.

I løbet af en kort periode mellem 1950'erne og 60'erne gennemgik Grønland en dramatisk transformation fra et land bestående af små bosteder baseret på fangst til en urbaniseret industriel økonomi med rod i fiskeri og fiskeforædlingsindustri. Der blev lavet massive investeringer fra dansk side i landet: I perioden 1950-62 investerede den danske stat således 575 millioner kroner, hvilket betød, at omfanget af de reelle investeringer pr. indbygger i Grønland var større end i Danmark i samme periode (Nielsen og Kjærgaard 2016: 43). Lynmoderniseringen ændrede livsbetingelserne for mange grønlændere på måder, som Danmark og resten af Europa havde været århundreder om (Hamilton og Rasmussen 2010: 43). Store dele af befolkningen blev forflyttet fra bygder og bopladser til byerne på vestkysten, ikke mindst Nuuk.

Den såkaldte modernisering af Grønland og den danske regerings ageren i forbindelse med ophævelsen af landets kolonistatus har siden været stærkt omdiskuteret. Argumentet for forandringerne var, at Grønland ville gå glip af det moderne industrisamfunds muligheder for velstandsforøgelse, hvis ikke man fulgte trop med den gryende velfærdsstat i Danmark og udviklede mere rentabel industriproduktion med fokus på fiskerierhvervet. Kritikere har imidlertid hævdet, at udviklingen blev presset ned over hovederne på den grønlandske befolkning og skabte et forandringschok og en nærmest traumatisk tilstand i store dele af befolkningen. Mange mennesker mistede på kort tid den livsform og identitet, de havde kendt til i århundreder og blev placeret i byer, hvor de skulle tilegne sig en radikalt anderledes tilværelse som lønarbejdere.

Man kan ligefrem gå så vidt som til at sige, at de store moderniserings-

programmer tog udgangspunkt i en teknisk-rationel og styringsfokuseret forståelse af samfundsforandringer, der udmærkede sig ved en manglende opmærksomhed i forhold til de kulturelle og mentale følger af en så hurtig modernisering. I den forstand kan G50 og G60 ses som symptomer på vestlige vidensformer i forhold til samfundsmæssig modernisering, som mentes at kunne overføres på et ikke-vestligt samfund. Den amerikanske politolog og antropolog James C. Scott taler i sin bog ”Seeing like a State” (1998) om det, han kalder en autoritativ højmodernisme, der udmærker sig ved tre elementer, nemlig en central-administrativ planlægning og teknisk opbygning af samfund og natur med bestemte mål for øje, en udbredt brug af statens magtmidler til gennemførelse af planerne og eksistensen af et svagt civilsamfund, der ikke er i stand til at modvirke bestræbelserne. Scotts bog har den sigende undertitel: ”How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed”. I visse henseender kan det danske moderniseringsprojekt i forhold til Grønland ses i lyset af en sådan autoritativ moderniseringsstrategi (Nielsen og Kjærgaard 2016; Rud 2023). Resultatet var, som Kirsten Thisted (2021: 393) har gjort opmærksom på, at grønlænderes oplevelse af Danmark som den overlegne kolonimagt, der gjorde med Grønland, hvad man fandt passende i et assimilationsøjemed, blev befæstet i stedet for at blive udfaset i tiden efter 1953. Moderniseringspolitikken, der skulle forbedre det grønlandske samfund, kom ironisk nok til at symbolisere kolonialismens destruktive sider.

For mange grønlændere var resultatet af de dramatiske forandringer et liv med alkoholisme, vold, incest og andre problemer, der kan knytte sig til social og identitetsmæssig udsathed i en befolkning, som på kort tid skal omstille sig til helt nye livsformer. Forskning fra Statens Institut for Folkesundhed (2019) viser, at inden for den generation, der voksede op i 1970’erne og 80’erne og havde forældre, der var børn af den store moderniseringsbølge, er op mod 80 pct. vokset op med alkohol, vold og eller overgreb. Tallene har siden været faldende, men de forbliver høje og giver anledning til diverse politiske initiativer i det grønlandske selvstyre.

I perioden mellem 1950 og 1975 fordobledes befolkningen i Grønland fra 24.000 til knap 50.000 mennesker. Den store befolkningstilvækst skyldtes primært lavere dødelighed som følge af en højere levestandard, et mere effektivt sundhedsvæsen og målrettede kampagner mod udvalgte sygdomme, ikke mindst tuberkulose, samt bedre hygiejniske forhold. Et stort antal danskere rejste i perioden til landet for at arbejde i kortere eller længere tid, og i 1975 udgjorde danskere ca. 7.500 personer, hvilket var næsten tyve procent af befolkningen (Hamilton og Rasmussen 2010: 45).

Fødestedskriteriet, som virkede fra 1964 til omkring 1990, gav danskere, der arbejdede i Grønland, ca. 25 pct. mere i lønningsposen. Grønlændere, der bestred samme jobfunktion som danskere, kunne konstatere, at de i deres eget land tjente betydeligt mindre end de tilrejsende danskere. Der var altså helt åbenlyse uligheder grønlandere og danskere imellem, der gav anledning til stigende grønlandsk mistro i forhold til den danske grønlandspolitik.

Forholdet mellem grønlandsk og dansk sprog var fra første færd i centrum for moderniseringsstrategien og uddannelsesformerne. Set i et udviklingsperspektiv var det et stort problem, at de fleste grønlandere kun talte grønlandsk, for hvis de sammen med danskere skulle udvikle det grønlandske samfund i en stedse mere internationaliseret verden og også have mulighed for at tage uddannelser i Danmark, var det ifølge danske politikere og embedsmænd og også grønlandske talsmænd og politikere som Augo Lyngé ikke nok. Det danske sprog fremstod derfor som et centralt redskab til forandringen af det grønlandske samfund gennem integration i dansk og europæisk kultur. I 1950'erne var det derfor den officielle danske holdning, at grønlandere skulle ruste sig til en verden, hvor landet kunne fungere som en del af Danmark, og hvor grønlænderes adgang til videregående uddannelse – og dermed ophold på danske uddannelsesinstitutioner – skulle sikres.

Det var denne politik, der førte til, at 22 grønlandske børn i begyndelsen af 1950'erne blev fjernet fra deres forældre og sendt til Danmark, hvor de skulle lære dansk. De blev efterfølgende placeret på et børnehjem i Nuuk, hvor de ikke måtte tale grønlandsk. Ideen var, at disse børn fra fattige familier skulle uddannes til en slags grønlandsk elite, der kunne sætte skub i moderniseringen og daniseringen af Grønland. Resultatet var imidlertid, at mange af børnene kom tilbage til Grønland uden at kunne tale grønlandsk, hvilket gav dem store problemer i forhold til at blive integreret i det land, de vendte tilbage til. Mange af de såkaldte eksperimentbørn fik, som forfatter og socialrådgiver Tine Bryld har dokumenteret i bogen ”I den bedste mening” (2010), en tragisk skæbne som følge af dette brutale eksempel på dansk assimileringspolitik. I 2022 gav statsminister Mette Frederiksen en officiel undskyldning til ofrene for dette kapitel af dansk kolonihistorie med ordene: ”Det, I var udsat for, var forkert. Det var umenneskeligt. Og det var hjerteløst” (Statsministeriet 2022).

I forbindelse med skolereformerne i 1950'erne blev der indført et nyt skoleordningsforsøg, hvor grønlandske børn på de største skoler blev delt i to linjer efter 2. klasse. A-linjen havde grønlandsk som undervisningssprog, mens

B-linjen havde dansk. Senere blev der indført en ordning, der betød, at børn kunne undervises i dansk allerede fra 1. klasse og udskyde grønlandsk til 3. klasse. I en periode blev grønlandsk afsluttet i realskolen tidligere end andre fag, hvilket var med til at give faget en lav status i skolen. Mellem 1961 og 1976 blev omkring femten hundrede elever efter 6. klasse sendt til Danmark. De skulle gennem et års skolegang i Danmark og ved at bo i en dansk plejefamilie opnå så gode dansk-kundskaber, at de kunne bestå en dansk realeksamen. Der blev også oprettet fire kostskoler i Danmark for de grønlandske elever, der skulle fortsætte deres skolegang ud over 7. klasse.

Daniseringen af den grønlandske folkeskole blev yderligere forstærket af en omfattende mangel på grønlandske lærere, og den grønlandske folkeskole befolkedes i stort tal af udsendte danske lærere. Danske lærere, som ikke talte grønlandsk, udgjorde i perioder to tredjedele af lærerstanden, hvilket skabte store problemer i forhold til de grønlandske børns indlæring, da mange af dem kun i beskedent omfang beherskede det danske sprog (Jensen 2018: 352). En anden konsekvens var, at mange af de grønlandske børn, der tog den dansksproglige linje, ikke lærte at tale grønlandsk. Dermed var kimen lagt til nye interne modsætninger blandt grønlændere: For hvad var egentlig en rigtig grønlænder? (Kleemann-Andersen 2020: 8).

Ikke kun sproget, men også dialogen om undervisningen mellem lærere og forældre gav vanskeligheder, da forudsætningerne for at forstå de danske pædagogiske normer og krav var fremmede for mange forældre (Gulløv 2017: 352-353). For at dæmme op for disse problemer blev der i 1967 vedtaget en lov, som skulle sikre, at faget grønlandsk skulle indgå fra 1. klasse. Det var dog muligt at suspendere herfor, hvis der ikke var grønlandske lærere til at varetage undervisningen.

Resultatet af en skole, hvor der både blev undervist på dansk og på grønlandsk, var i realiteten et hierarki børnene imellem. Børn, der fik mulighed for at blive undervist på dansk, havde udsigt til at bevæge sig videre i uddannelsessystemet end folkeskolen. Deres videre uddannelse skulle foregå i Danmark, og derfor krævedes der gode dansk-kundskaber. De børn, der kun eller altovervejende modtog undervisning på grønlandsk, havde ikke store muligheder for social mobilitet, og i et samfund, der forandrede sig hurtigt pga. moderniseringspolitikken på det økonomiske område, betød det, at de ofte endte på det nederste trin af den sociale rangstige.

Hjemmestyre, selvstyre og grønlandisering

I 1970'erne blev der sat tryk på det grønlandske ønske om mere selvstændighed og uddannelser med rod i grønlandsk sprog og kultur. Den assimilationspolitik, der havde været ført fra dansk side siden 1950'erne, blev kritiseret af en ny generation af grønlandske politikere, der skabte partier som Siumut og Inuit Ataqatigiit (IA). Disse partier havde en egentlig grønlandsk selvstændighed i forhold til den gamle kolonimagt Danmark på dagsordenen, selvom de også var bevidste om, at det økonomiske grundlag for en egentlig statsdannelse lå et stykke ude i fremtiden. I 1979 blev der indført hjemmestyre i Grønland, og i 1980 blev folkeskolen som det første ansvarsområde hjemtaget og dermed underkastet grønlandsk lovgivning (Lennert og Demant-Poort 2021: 59). I 2009 tog landet med selvstyreloven endnu et skridt mod selvstændighed, og i forbindelse med indførelsen af selvstyret blev det gymnasiale område hjemtaget.

Som nævnt var den grønlandske folkeskole helt frem til hjemmestyrets tid præget af en dobbeltsproglig struktur, hvor eleverne gik i A- og B-klasser. Indretningen rummede stærke sorteringsmekanismer, der forhindrede mange grønlandske børn fra uddannelsesfremmede miljøer i at få en skolegang, der kunne bringe dem videre i uddannelsessystemet. Ordningen blev afskaffet i 1994, hvorefter eleverne blev blandet i såkaldte integrerede klasser på tværs af sproglige og kulturelle forskelle, og kort tid herefter begyndte man at forberede en mere omfattende reform af folkeskolen (Frederiksen 2011).

I 2002 færdiggjordes et grundigt forarbejde som optakt til en implementering af en ambitiøs og omfattende reform af den grønlandske folkeskole. Overskriften for reformen var Atuarfitsialak, den gode skole. Reformen er siden blevet justeret, men den danner i store træk fortsat fundamentet for den aktuelle folkeskole. 2002-reformen var et resultat af et større udredningsarbejde, som eksplicit inddrog sociokulturelle perspektiver på uddannelse, dvs. ideer til en skole, der tager særlige hensyn til grønlandsk sprog og kultur (Christensen 2012: 21). Der undervises primært på grønlandsk, og der undervises i dansk fra 1. klasse og i engelsk fra 4. klasse. Hertil kommer ideen om, at skolen skal satse på en elevcentreret undervisning med bl.a. projektaktiviteter og dermed bevæge sig ind i en ny æra af engagerende og individuelt tilrettelagte læreprocesser. Den grønlandske folkeskole er 10-årig og deler skoleforløbet op i tre forskellige spor med hver sin særlige profil. Den bygger også på en decentralisering af beslutningsprocesserne med en opmærksomhed i forhold til lokale behov og nærdemokrati.

I 1970'erne blev der opbygget en bred vifte af erhvervsfaglige uddannelser i Grønland, men frem til 1980'erne måtte grønlandske unge rejse til Danmark, hvis de ønskede at tage en gymnasial uddannelse. I 1983 oprettedes i Nuuk en hf-uddannelse, og i 1886 blev der også oprettet hf i Aasiaat. I 1996 blev hf omdannet til GU, hvor en række gymnasieelementer blev implementeret, bl.a. en 3-årig uddannelse, og der blev oprettet gymnasier i Qaqortoq, Nuuk og Aasiaat. I 2002 blev der oprettet et teknisk gymnasium (htx) i Sisimiut på Bygge- og Anlægsskolen, og i 2006 blev der oprettet et handelsgymnasium (hhx) på Handelsskolen i Qaqortoq. I tilknytning til overgangen fra hjemmestyre til selvstyre overtog departementet i Nuuk ansvaret for ungdomsuddannelserne fra undervisningsministeriet i Danmark, og 2012 blev GUX, den grønlandske gymnasieskole, dannet. GUX erstattede alle de tidligere gymnasiale uddannelser.

Det grønlandske gymnasium er på mange måder meget dansk, hvilket både ses i bekendtgørelser og på det meget store antal danske lærere, som underviser i gymnasiets fag. Til forskel fra i folkeskolen, hvor hovedsproget er grønlandsk, er undervisningssproget i gymnasiet overvejende dansk.

Livsformer i Grønland – med særligt henblik på ungdommen

Siden moderniseringsreformerne i 1950'erne og 60'erne er befolkningstallet i Grønland vokset til omkring 57.000. Demografiske undersøgelser tyder dog på, at tallet vil falde i årene fremover pga. af flere ældre og færre unge mennesker og også en tiltagende udvandring til Danmark og andre lande. Der bor knap 17.000 grøn-lændere i Danmark, hvilket er næsten en tredjedel af den grønlandske befolkning.

Antallet af danskere i Grønland er faldet betydeligt siden 1970'erne og 80'erne. Hvor tallet i 1970'erne var på ca. 7.500, er det i dag på ca. 4.000. Til gengæld er antallet af indvandrere fra andre lande end Danmark steget betragteligt inden for det sidste årti, og i dag udgør indvandrere fra asiatiske lande som Philippinerne og Thailand plus islændinge ca. 3,5 pct, at befolkningen (Grønlands statistik 2023b). Hvad disse forandringer kan få af konsekvenser for Grønland, kan man kun gisne om. Men tilsyneladende er antallet af danskere i landet aftagende, mens Grønland langsomt er ved at bevæge sig i samme retning som Europa i henseende til en mere blandet etnisk og kulturel sammensætning.

Nutidens Grønland er præget af urbanisering, nye jobtyper, offentlige tilbud som biblioteker og med byer indeholdende biografer, cafeer, modeforretninger og

hvad der ellers hører den moderne by til. Levestandarden er i de seneste generationer højnet, selvom der fortsat er betydelige sociale udfordringer, og der er et offentligt system, der sikrer både arbejdsløshedsunderstøttelse og socialhjælp til dem, der måtte have brug herfor.

Befolkningsstudier peger på, at nutidens grønlændere lever meget forskellige liv, og at spørgsmålet om, hvad det gode liv er, anskues forskelligt fra sted til sted (Poppel m.fl. 2007; Larsen, Schweitzer og Fondahl 2010). Hovedstaden Nuuk rummer i dag en befolkning på ca. 20.000 indbyggere, hvilket er godt en tredjedel af befolkningen, og byen fortsætter med at vokse for at kunne rumme den omfattende interne migration fra de mindre samfund. Størstedelen af Grønlands befolkning bor i de fem største byer Nuuk, Sisimiut, Ilulissat, Aasiaat og Qaqortoq. Antallet af bygdeboere er siden 2000 faldet med ca. 3.000 indbyggere til godt 7.000 i 2019, og kun en meget lille procentdel af befolkningen ernærer sig i dag som fuldtidsfangere.

Naja Carina Steenholdt, Ilisimatusarfik, beskæftiger sig i artiklen ”Livsformer og livskvalitet i Grønland: Et indblik i sammenhængen og den potentielle udvikling” (2019) med livsformer i det moderne Grønland. Steenholdt knytter an til etnologen Thomas Højrup’s karakteristik af livsformer som distinkte måder at leve på, og som kan identificeres og adskilles fra hinanden i klynger. Den vigtigste distinktion hos Højrup angår rural og urban livsform, og han skelner yderligere mellem lønarbejderlivsformen, de selvstændiges livsform og karrierelivsformen (Højrup 1983). Steenholdts forskning viser, at der i Grønland er vidt forskellige og kontrastfyldte livsformer (Steenholdt 2019: 54). I 2016 var der flere registrerede enkeltmandsvirksomheder i den nordligste kommune, Qaasuitsup Kommune, end i hovedstadens kommune Sermersooq og det til trods for, at der på tidspunktet var omtrent 30 pct. flere indbyggere i Sermersooq end i Qaasuitsup Kommune. Der er med andre ord flere med en selvstændig livsform i den nordlige region end i hovedstaden. Forskellene mellem landsdele afspejles også i andelen af personer, der modtager offentlig hjælp. I østgrønlandske Tasiilaq var der i 2016 godt 20 pct. af befolkningen i byen, der modtog offentlig hjælp, mens tallet for Nuuk er 7 pct.

Der bor som sagt ca. 7.000 mennesker i bygdene, dvs. små samfund på mellem 50 og 150 mennesker, og de har overvejende det, Højrup kalder en rural livsform, men er i øvrigt forholdsvis forskellige. Samfundsforskeren Morten Hendriksen (2013: 355-357) skelner mellem a) fiskerbygderne, der har en god økonomi, b) fisker- og fangerbygderne, som umiddelbart er fattigere end fiskerbygderne, men hvor subsistensøkonomi er med til at skabe et større økonomisk råderum,

c) de offentligt finansierede bygder, der er afhængige af tilskud og sociale overførelser og d) de fattige bygder, hvor både penge- og subsistensøkonomi spiller en beskeden rolle. Mange fiskerbygder og fisker- og fangerbygder klarer sig økonomisk set udmærket, mens der også er bygder, der klarer sig mindre godt. Der synes at være en tendens til, at befolkningen bliver i de bygder, der økonomisk klarer sig godt, mens der er en vis afvandring fra bygder med fattigdom og med stor grad af offentlig finansiering.

Direkte adspurgt mener de fleste bygdeforældre, at børnenes uddannelse bør prioriteres højt, men i fiskerbygderne og fisker- og fangerbygderne er der en tendens til i lige så høj grad at vægte oplæringen i færdigheder, der er knyttet til fiskeri og fangst, dvs. uformelle kompetencer, som erhverves ved sidemandsoplæring. I de fattige og officielt finansierede bygder er der en tendens til, at børn og unge hverken får uddannelse eller oplæres som fiskere og fangere; de får med andre ord hverken formelle eller uformelle kompetencer.

I alle bygder peger indbyggerne på manglende uddannede og kvalificerede lærerkræfter, men også her er der store forskelle. Fx er der bygder, hvor folkeskolen er velfungerende. Generelt er børns uddannelse med til at affolke bygderne, for unge med uddannelse flytter ofte ikke tilbage til den bygd, de kom fra. Også dette skal dog nuanceres, for der er også eksempler på unge fra de bedre fungerende bygder, der målrettet søger tilbage for at arbejde (ibid.: 367).

Den urbane livsform er mest udbredt i metropolen Nuuk. Her er der gågade, butikker, shopping-center, cafeer, restauranter, biograf, diskoteker, svømmehal, et finmasket offentligt transportsystem og bilkøer i *rush hour*, hvilket til forveksling ligner de fleste større byer andre steder i verden. Steenholt diskuterer, om man også kan tale om en urban livsform i byerne Qaqortoq, Ilulissat og Sisimiut, der ikke har helt de samme tilbud som Nuuk. Her finder man butikker og enkelte restauranter, og nogle af de nævnte byer har offentlig transport, men der er samtidig tale om byer med mellem 3.000 og 6.000 indbyggere, og chancen for at støde ind i én, man kender, er noget større i disse byer end i Nuuk.

Tidligere hvilede det grønlandske samfund primært på subsistensøkonomi. Subsistensøkonomi forbindes med livsformer, hvor husets produktion, der indebærer landbrug, fangst, fiskeri og indsamling af planter og bær, er selve eksistensgrundlaget for husholdningen. Der er som sagt stadig tydelige spor af en sådan økonomi i specielt bygderne, hvor den nogle steder ligefrem danner en afgørende livsbetingelse. I byerne er befolkningen i højere grad lønmodtagere og selvstændige, men også her er nogle signifikante træk af den traditionelle kultur ikke helt forsvundet. Steenholt

understreger, at grønlandere fortsat lever tæt på naturen, både i den forstand at fjord og fjeld er synlige næsten overalt, hvor man bevæger sig, at fiskeri af torsk, hellefisk, makrel, krabber og rejer udgør den altoverskyggende indtægtskilde i landet, og at jagt og fangst som grundlag for forsyning fortsat er virksom, enten som erhverv eller i den typiske grønlandske blandingsøkonomi, hvor lønarbejde suppleres med jagt og fangst, der således yder et væsentligt bidrag til familiens forbrug. Det er en pointe hos Steenholdt, at det subsistensøkonomiske indslag i den typiske grønlandske families husholdning i nutiden i højere grad handler om åndelig og kulturel vitalitet end om egentlig overlevelse (Steenholdt 2019: 58-59). Med udgangspunkt i den pointe, at mange grønlandere lever i en form for blandingsøkonomi med konsekvenser for deres livsform, forholder Steenholdt sig kritisk til Højrups skarpe skelnen mellem urbane og rurale livsformer. Den kommer efter hendes mening til kort i forhold til at forstå nogle centrale aspekter af grønlandske livsformer, hvor bevægelser, både i fysisk forstand og mellem forskellige livsformer, er mere udbredt end i et land som Danmark.

Antropologen Suna Christensen (2012) fremfører en lignende pointe. Ifølge hende danner blandingsøkonomien grundlag for en særlig forståelse af årets cyklus og tid, der forbinder nutidens grønlandere med deres inuitforfædre i fangerkulturen, hvor jagt og fangst var afhængig af sæsonen. I dag har de fleste grønlandere godt nok et lønarbejde, hvor sæsonernes skiften betyder mindre, men livet for grønlandere er ikke desto mindre i høj grad struktureret af årstiderne (ibid.: 23). Dette er med til at skabe nogle særlige forudsætninger for skolegang hos nogle grønlandske børn, der skal affinde sig med institutioner, hvor sæsonernes skiften ikke betyder det store, fordi institutionernes 'tid' er struktureret ud fra kalendertid og ringeklokketid. Livsformerne i by og bygd er forskellige, og de skaber indimellem grobund for forskellige interesser og også uenigheder i forhold til, hvad det 'rigtige' Grønland er. Kritikere af udviklingen mener, at metropolen Nuuk er blevet så globaliseret og dansk, at den fremstår som "et stykke Danmark på klipper" (Sørensen og Forchhammer 2014: 16). Nuuk fremstår i denne diskurs som et økonomisk og politisk centrum, der foretager en slags indre kolonialisering af resten af Grønland og står i fare for at miste solidariteten med bygdernes og den traditionelle livsførelses Grønland.

Andre grønlandere er tilfredse med den moderne livsform og mener, at kritikernes position er for tilbageskuende og uden sans for udvikling. Her ser man det som et gode, at Grønland er en del af den moderne verden og at grønlandske unge har andre muligheder end den ældre generation (Thisted 2011: 597 ff.). Nogle

grønlændere ser ligefrem med bekymring på en situation, hvor omkostninger i forhold til at holde de små samfund i live kan blive en stopklods for økonomisk velstand i landet, en påstand der dog nuanceres af forskningen, i og med at bygder ikke er ens.

De forskellige livsformer afspejles også blandt unge. En del grønlandske skoleelever kommer fra områder, hvor bygdens lokale erfaringer og erkendelses-horisonter traditionelt fortsat har stor betydning. Enten kommer de fra bygder, eller også tilhører de subkulturer i byerne, hvor elementer af en traditionsbundet livsform fortsat spiller en stor rolle (Lyng 2013). I sådanne miljøer orienterer unge sig typisk mod den lokale kontekst og de værdier, der er knyttet til det lille fællesskab og familien, som i mange tilfælde ikke kun er kernefamilien, men en udvidet familie. Børn socialiseres her ind i et miljø, hvor sammenhold og konsensus fortsat er bærende værdier, og hvor skolegang ikke nødvendigvis er attraktiv i forhold til muligheder, der byder sig til i lokalsamfundet. Kontrasten mellem bygde- og bykultur afføder helt særlige problemstillinger for børn og unge fra bygder, der bliver nødt til at rejse bort fra deres hjemegn for at tage en uddannelse og således bliver revet op med rode i forhold til sted og familie for at bo på et kollegium.

Torbjørn Ydegaard (2022: 76-77) opregner fire forskellige positioner blandt unge, og disse sandsynligvis både forbinder sig med rurale vs. urbane livsformer og med socialt betingede livsmuligheder i forhold til uddannelse. *De integrerede* lever i det nye med de gamle værdier. De gennemskuer kulturmødernes vanskeligheder og forstår og accepterer forskellene, som de øver sig på at navigere i forhold til og blande på produktive måder. Ydegaard tilføjer, at det er denne gruppe af unge, der sandsynligvis klarer sig bedst i det nuværende grønlandske samfund, fordi de kan håndtere livet i et flerkulturelt samfund. *De assimilerede* lever i det nye uden at tage de gamle værdier med sig. For dem er kulturmødet nærmest ikkeeksisterende, for de identificerer sig med de 'danske' værdier og forholder sig kritisk til postkoloniale problemstillinger, som efter deres mening er anakronistiske. *De separerede* fastholder de gamle værdier og fravælger de nye. De kan have svært ved kulturmødet og fastholder den kendte livsform. De har til gengæld stor bevidsthed om egne værdier, hvilket giver dem ressourcer til at møde det fremmede uden at miste sig selv. Endelig er der *de marginaliserede*, der har det så svært med sig selv og deres omgivelser, at selve kulturmødet opsluges af personlige problemer.

Selvom der ikke er lavet undersøgelser af, hvor udbredte de fire idealtyper er i forhold til socialklasse, køn, alder og stedsmæssigt tilhørsforhold, kan man finde spor af dem alle blandt grønlandske skoleelever, hvor nogle fremstår som integrerede og tilfredse, mens andre er præget af ambivalente og konfliktfyldte identitetsprocesser og også personlige og sociale problemer, der sandsynligvis forbinder sig med udfordringer, der for nogles vedkommende kræver stor opmærksomhed og hjælp.

Grønlandsk, dansk, engelsk

Spørgsmålet om øget selvstændighed og nye politiske strategier er i nutidens Grønland tæt forbundet med sprogproblematikken (Gad 2019: 481), og skolen er i centrum for sprogdiskussionerne. Der er af gode grunde en stor stolthed over, at et lille folk, der har været underlagt en kolonimagt, hvor der taltes et andet sprog, har kunnet bevare eget sprog, endda også som et skriftsprog, hvilket på ingen måde er det almindelige i lande, hvor en oprindelig befolkning er blevet konfronteret med europæisk kolonimagt og indvandring.

Historien om dansk og grønlandsk sprog er som vist i dette historiske kapitel kompleks. I slutningen af 1800-tallet og begyndelsen af 1900-tallet voksede grønlændernes åndelige, politiske og kulturelle bevidsthed, og dette gjorde behovet for uddannelse og i denne sammenhæng også evnen til at tale dansk større. Dansk blev den uddannede elites sprog. I forbindelse med reformerne i 1920'erne blev dansk indført som selvstændigt fag i skolen, men den opgave var svær at løse for kateketerne, der blev uddannet på seminaret i Nuuk. Sydgrønlands Landsråd foreslog i 1937, at der skulle ansættes lærere fra Danmark til formålet (ibid.: 34). Med opdelingen i grønlandsksprogede og dansksprogede klasser i 1950 gik dansk fra at være et fag til at blive delvist undervisningssprog, hvilket betød, at en del grønlandske skoleelever udelukkende blev dansktalende. Dette hørte op med folkeskolereformen i 2002, hvor grønlandsk blev hovedsproget i hele folkeskolen. Med selvstyret i 2009 blev det stadfæstet, at det grønlandske sprog er det officielle sprog i Grønland, og i 2010 trådte sprogloven i kraft.

I dag er der ikke nogen, der sætter spørgsmålstegn ved, at det grønlandske sprog – såvel det talte som det skrevne – også i fremtiden skal være førstesprog i landet. Blandt mange grønlændere kan det derfor fortsat være en kilde til udbredt irritation, at dansk fortsat fylder så meget i uddannelse og samfundsliv, og specielt forekommer det provokerende, at danskere som regel ikke lærer at tale

grønlandsk, når de arbejder i landet (ibid.: 495). Ifølge Gitte Tróndheim (nu Gitte Adler Reimer, rektor ved Ilisimatusarfik) foregår størstedelen af den europæiske og angelsaksiske minoritetsforskning inden for en forståelsesramme, der tager udgangspunkt i, at minoriteten må tilpasse sig majoritetskulturen, da de ikke selv kan bestemme, hvad der er normalt. I Grønland forholder det sig lige omvendt, for her må majoriteten i mange tilfælde tilpasse sig minoriteten, da Grønland som en tidligere koloni har overtaget kolonilandets system (Tróndheim 2002: 90). Ifølge Tróndheim afviger den danske minoritetsgruppe i Grønland på flere måder fra, hvad man normalt forbinder med en minoritet i et land: De besidder en eliteposition i det grønlandske samfund, de har typisk en højere uddannelse, de får høje lønninger, de taler sprog, som giver adgang til uddannelse (dansk og engelsk), og de lever ud fra normer og regler, der anses for normale og gode i et bysamfund. Denne situation skaber og fastholder følelser af mindreværd og indimellem også foragt blandt grønlændere og skaber en indimellem ophedet og følelsesintens debat, der ofte har sprog som omdrejningspunkt.

Nogle bidragsydere til afklaringsarbejdet omkring Grønlands sproglige nutid og fremtid fremhæver betydningen af, at grønlændere også lærer dansk, for dansk er i realiteten adgangsbetingelsen for uddannelse efter folkeskolen og dermed i sidste ende til øget selvstændighed; man skal således kunne dansk for at få en gymnasial uddannelse, og mange grønlændere læser videre i Danmark, hvor undervisningen foregår på dansk og i øvrigt er gratis for grønlændere. Det er også en vigtig pointe, at over 15.000 grønlændere bor i Danmark, og at mange grønlændere kommer fra blandingsfamilier med både grønlandske og danske familiemedlemmer. I den forstand er dansk ikke blot kolonimagts sprog, men også en del af Grønlands kultur- og identitetshistorie, der også hvad angår familieband er tæt sammenvævet med Danmark.

Men skal det lige netop være dansk, man skal lære at tale i et globaliseringsorienteret Grønland? Der er grønlandske politikere, der mener, at landet skal orientere sig mere mod det engelske sprog end mod det danske. Argumentet er, at Danmark er et lille land, hvis sprog har begrænset nytte i forhold til den meget større verden, som det engelske sprog kan åbne Grønland imod. Det handler ikke om at isolere Grønland fra resten af verden, men om at sætte yderligere skub i selvstændigheden ved at udnytte USA's aktuelle interesse i landet. Denne interesse kan måske åbne en dør til nye økonomiske muligheder, der gør det muligt for Grønland at slippe forbindelsen til Danmark endnu mere, end det er tilfældet i dag. Måske spiller det også ind, at et Grønland, der sprogligt orienterer sig

mod engelsk, har mulighed for at slippe af med de følelser, der er knyttet til den gamle kolonimagts sproglige hegemoni – følelser der kan siges at blokere for den mentale afkolonisering, der er så vigtig i den aktuelle *Nation Building*-proces. I 2018 udtalte den grønlandske undervisningsminister Doris J. Jensen, at Grønland i fremtiden skal satse på engelsk som fremmedsprog: ”Vi vil ikke helt afskaffe det danske sprog, men jeg mener, at det er vigtigt, at grønlænderne satser mere på engelsk. Hvis Grønland i fremtiden skal være selvstændigt, bliver det vigtigt med samarbejdspartnere i hele verden” (Kristeligt Dagblad 2017).

Året forinden havde Naalakkersuisut bedt en international ekspertgruppe med repræsentanter for Islands Universitet, University of Western Ontario, Grønlands Sprogsekretariat og Københavns Universitet om at undersøge sprogproblematikken i Grønland i spændet mellem grønlandsk, dansk og engelsk med inddragelse af folkeskolen. I 2018 afleverede udvalget deres slutrapport (Hauksdóttir, Taylor og Holmen 2018), hvor de understreger, at Grønland står overfor store udfordringer. Hovedpointen er, at det er vigtigt at fastholde det grønlandske sprog samtidig med, at landet bør ruste sig til en stedse mere globaliseret verden, hvor forbindelsen til Danmark og den engelsksprogede verden forbliver vigtig og ikke ser ud til at aftage. Ifølge ekspertgruppen bør både grønlandsk, dansk og engelsk sprog skal tillægges vigtige funktioner i fremtiden med skyldig respekt for, at de tre sprog indtager meget forskellige roller for forskellige grupper af befolkningen ift. bosted og uddannelsesveje (Hauksdóttir, Taylor og Holmen 2018: 1). Ekspertgruppen foreslår i forlængelse heraf, at fokus i fremtiden rettes mod at styrke alle tre sprog i uddannelsessystemet. Det skal ske gennem en opprioritering af sprogundervisning og undervisning med et generelt fokus på sprog i skoler og indenfor efteruddannelse.

Ekspertudvalgs anbefalinger fik ikke nævneværdig indflydelse på den realiserede sprogpolitik i en tid, hvor ledende politikere var optaget af det grønlandske sprogs dominans og også en vending mod det engelske sprog. Det fik professor Anne Holmen fra Københavns Universitet, som var et af udvalgets medlemmer, til at udtrykke en vis frustration og manglende forståelse for de politiske ønsker om mindre dansk og mere engelsk: ”Det er lidt naivt at tro, at man bare kan opprioritere de to sprog uden, at det får konsekvenser og kræver forandringer. Det er en lang proces. Hvis processen forceres, vil det komme til at gå ud over mange ting, ikke mindst de unges muligheder for at få en uddannelse i Danmark” (Sermitsiaq 2018). Frustration, irritation og ignorering er et godt eksempel på de følelser, der er på spil Danmark og Grønland imellem, og som indimellem

dukker frem på overfladen i ellers tilsyneladende rationelle diskussioner.

Sprogpolitikken og de måder, hvorpå forholdet mellem grønlandsk, dansk og engelsk sprog tematiseres i de politiske diskussioner, har direkte retning mod spørgsmålet om, hvilken slags skole, der skal være i Grønland. Skal man fastholde en folkeskole, hvor børnene primært lærer at tale grønlandsk – eller skal man satse intensivt på at udvikle deres andetsprogskompetencer? Og i fald man mener det sidste: Skal det være dansk eller engelsk eller begge sprog, der satses på? Disse spørgsmål er dybest set af politisk karakter, for de handler om, hvilket samfund, Grønland skal udvikle sig i retning af i fremtiden. De viser, at forbindelsen mellem sprogproblematikkens mange dilemmaer og ønsket om bedre uddannelser til flere er tæt sammenvævede, men også skaber modsatrettede argumentationer, der altid involverer kolonihistorie, visioner om fremtiden og hensyn til menneskelige og økonomiske ressourcer.

Det er vigtigt at være opmærksom på de bagvedliggende begrundelser for forskellige syn på sprog i det grønlandske uddannelsessystem. Fortalerne for mere grønlandsk i undervisningen argumenterer for, at brugen af grønlandsk på alle niveauer vil skabe mere lige muligheder for grønlandske børn og unge. Tilhængerne af mere flersproglighed bruger også social mobilitet og lighed i deres argumentation, men de hæfter sig ved, at nogle grønlandske børn og unge bliver dygtige til dansk og engelsk, mens andre primært lærer at tale grønlandsk; det skaber ulighed i forhold til muligheder for social mobilitet gennem uddannelse i et befolkningsmæssigt lille samfund, hvor man i mange tilfælde skal kunne dansk og engelsk for at bevæge sig videre i uddannelsessystemet efter folkeskolen. Det er tankevækkende, at begge parter benytter sig af argumenter med retning mod mere social lighed, men deres konklusioner er meget forskellige.

Ifølge sprogforsker Camilla Kleemann-Andersen (2020; 2021) er der i Grønland en tæt sammenhæng mellem sprog og følelser. Kleemann-Andersen inddrager den australske postkoloniale tænker Sara Ahmed og hendes smertebegreb. Smerte kan bl.a. være en kollektiv smerte i forbindelse med magtforholdet i en koloni eller racisme. Smerte kan ligefrem være identitetsskabende, og ifølge Ahmed kan der være en tendens til at fetichere såret, dvs. dyrke det på en særlig identitetsgivende måde. Dette kan, ifølge Kleemann-Andersen være problematisk, fordi en sådan fetichering tager såret ud af konteksten fra dengang, man blev skadet eller såret, og dermed fastholdes følelsen af at være såret, selvom såret hører fortiden til. Ifølge Kleemann-Andersen er diskursen om sprog meget følelsesladet, fordi den vækker gamle følelser af en fremmed magts uretmæssige overherredømme hos

de koloniserede, selv om kolonitiden formelt tilhører fortiden: I debatterne er det ofte 'os'- og 'dem'-konstruktioner, der bliver brugt til at markere grænserne mellem de involverede parter: "Følelserne af afmagt og resignation i Grønland udspringer af en samfundsstruktur, der i høj grad er blevet opbygget på danskernes præmisser som (tidligere) koloniherrer. En samfundsstruktur, der i vid udstrækning tilgodeser danskere og dansktalende grønlændere. Frustrationerne hos dem, der ikke bliver tilgodeset af denne samfundsstruktur, kommer især til udtryk i sprogdebatten, fordi sproget eller sprogene står som symbol på denne forskelsbehandling" (Kleemann-Andersen 2021: 37).

I forlængelse af Kleemann-Andersens inddragelse af sammenhængen mellem smerte og sprog kan man sige, at der måske nok kan være gode argumenter for, at det danske sprog har en vis betydning i det grønlandske uddannelsessystem, men man skal ikke ignorere de negative følelser, der for mange grønlændere knytter sig til den gamle kolonimagts sprog og som med jævne mellemrum dukker op blandt grønlandske politikere. Så er det i en vis forstand nemmere med engelsk, der ikke er historisk belastet på samme måde, og som måske vil kunne understøtte mental afkolonisering. Men som ekspertgruppen gør opmærksom på, vil en omkalfatring af samfundsliv og uddannelse i forhold til en markant højere prioritering af engelsk betyde brug af omfattende ressourcer og måske også en implementeringsfase, der vil strække sig over mange årtier.

Rigsfællesskabet danner indtil videre rammen om forholdet mellem Grønland og Danmark, og lærere og skoler må forholde sig til de gældende bekendtgørelser, den eksisterende sprogpolitik og en fortsat nær relation mellem Danmark og Grønland inden for uddannelsessystemet. Denne situation, hvor porøs og foreløbig den end måtte være, vil da også være udgangspunktet for de næste kapitler, som stiller skarpt på nutidens uddannelsessystem og problemstillinger inden for folkeskole og ungdomsuddannelser. Set i et pædagogisk og didaktisk perspektiv synes der nemlig at være nok at tage fat på i forhold til sprogligt orienteret undervisning. Ifølge Mette Larsen Lyberth (2006), som på mange måder flugter ekspertgruppens tilgang fra 2018, er der nemlig et spørgsmål, som er mindst lige så vigtigt som spørgsmålet om grønlandsk vs. dansk i skolen, og det er, hvordan grønlandske og danske lærere på forskellige niveauer i uddannelsessystemet bliver bedre til at undervise med sans for sprog og elevernes sproglige nysgerrighed. I 2006 skriver hun, at det kan undre, "hvor lidt man har sat fokus på selve undervisningssystemet, undervisningsfaget og på undervisernes og især dansklærernes eventuelle manglende kompetence til at kunne undervise elever, der har andre sociale og kulturelle

forudsætninger end enkeltsprogede danske elever (...). Her ligger måske selve kernen i problematikken og ikke hos de tosprogede elever” (Lyberth 2006: 89). I den forstand kan det vise sig, at et vigtigt svar på sprogdiskussionerne med deres indimellem næsten uløselige dilemmaer bl.a. er undervisning med sans for flersproglighed og sprog som ressource i den konkrete undervisning.

Kapitel 2

Nutidens folkeskole og ungdomsuddannelser

Grønland har et vidt forgrenet uddannelsessystem med folkeskole, gymnasium, erhvervsskoler og et universitet, der både huser mellemlange og lange videregående uddannelser. Landet har også et vejlednings- og opkvalificeringssystem, Majoriaq-centrene, hvis funktion bl.a. er at hjælpe unge tilbage i uddannelsessystemet eller ind på arbejdsmarkedet. Der tilbydes altså mange muligheder for unge mennesker, der vil videre i uddannelse efter folkeskolen, hvad enten denne har retning mod erhvervsrettede uddannelser eller det almene gymnasium. Spændvidden og mulighederne for unge er ganske imponerende, når man tager i betragtning, hvor beskeden befolkningsstørrelsen er i landet. Der er – hvilket præsentationen af nøgletal for det grønlandske uddannelsessystem i indledningen har dokumenteret – også store udfordringer i uddannelsessystemet, både hvad angår elevernes faglige niveau, når de forlader folkeskolen, og i forhold til gennemførelse på ungdomsuddannelserne, hvor ca. 50 procent falder fra. Som udgangspunkt er det vigtigt at være opmærksom på, at der er sket meget med uddannelsesniveaut i Grønland i de seneste generationer, men der er også bred enighed om, at landet altså fortsat kæmper med et for lavt uddannelsesniveau, hvilket dog er en problematik, der ikke er ualmindelig i tidligere kolonier og blandt oprindelige folk andre steder i verden. Ikke desto mindre er uddannelse et centralt fokuspunkt i et land, der har retning mod mere selvstændighed og dermed også en fremtid, hvor grønlandere tænkes at udgøre en større del af arbejdsstyrken, både i forhold til faglært arbejde og i den del af erhverv og administration, som kræver højere uddannelser.

Folkeskolen

De politiske diskussioner om det grønlandske uddannelsessystems nutid og fremtid har folkeskolen som det altoverskyggende omdrejningspunkt. Elevernes faglige udvikling i folkeskolen udgør fundamentet for al videre uddannelse og betragtes som den helt centrale kulturinstitution i forhold til udvikling af en moderne grønlandsk identitet.

Fundamentet for den nuværende folkeskole blev som tidligere nævnt lagt i 2002 med reformen Atuarfitsialak, den gode skole. Ønsket var at skabe en folkeskole på inuit-præmisser og med baggrund i en kulturelt responsiv og flersproglig tilgang, hvilket på mange måder må ses som forbilledlig i forhold til de sproglige og kulturelle udfordringer, som inuit mange steder i verden må forholde sig til (Berger 2022). Reformen var på store strækninger inspireret af international forskning i multikulturel uddannelse med særligt fokus på oprindelige folk; man var særligt inspireret af de ideer om effektiv pædagogik, der var udviklet af forskere på Center for Research on Education, Diversity, and Excellence (CREDE) på University of California, Berkeley med forskningsleder Donald Tharp i spidsen (Wyatt 2010). Ideerne koncentrerede sig på baggrund af en sociokulturel tilgang om at hjælpe lærere til at udvikle fagligt stimulerende interaktioner i klasserummet på måder, der kunne fremme læring af højere-ordens-kompetencer med stærkt fokus på sprog og fagsprog (Tharp m.fl. 2000). Væsentlige elementer i reformen var individuelle handleplaner for elever og dermed undervisningsdifferentiering samt udvikling af kritisk og selvstændig tænkning med inddragelse af tværfaglige perspektiver i traditionen fra John Dewey (Øgaard 2015: 11). De nye standarder, som også blev kaldt effektive undervisningsprincipper, blev forsøgt implementeret i klasserum overalt i landet og inkluderede både hovedstaden, mindre byer og bygder.

Uddannelsesforskeren Tasha Wyatt, der fulgte de første års implementering, har gjort opmærksom på, at der var tale om et meget ambitiøst projekt, som der ikke var mange mennesker til at stå i spidsen for. Hendes forskning viser dog også, at initiativet rummede mange opløftende elementer. I et casestudie viser Wyatt og Yamauchi (2012), at det for nogle lærere lykkedes at omsætte ideerne fra CREDE til god og effektiv undervisning med velorganiserede gruppeaktiviteter og med fokus på udvikling af fagsprog. De skriver om en lærer, der gennemfører dialogisk undervisning, og som bruger holisme-tanken til at arrangere forløb, hvor læreren tager udgangspunkt i et helhedssyn – et helikopterperspektiv, som læreren kalder det – på faglige emner, som klassen så efterfølgende dykker ned i.

I den forstand ser det ud til, at inspirationen fra CREDE rummede mange ideer, der kunne inspirere til en kulturelt sensitiv undervisning med retning mod læring og dannelse i den grønlandske folkeskole.

Der viste sig dog hurtigt problemer, som først og fremmest havde at gøre med omsætningen af den ambitiøse reform til daglig praksis. Der manglede uddannede lærere på de enkelte skoler og også læremidler, og de organisatoriske strukturer, der kunne understøtte udviklingen af nye former for undervisning, var svære at få øje på. Selvom reformen havde retning mod udvikling af integration af flere sprog i undervisningen, var det ikke det, der skete. Eleverne lærte primært at tale grønlandsk, for grønlandsk var det sprog, man med en stor overvægt af grønlandske lærere talte i de fleste af skolens fag, mens dansk og også engelsk i høj grad blev en sag for sprogfagene. Forskning har også peget på, at der var indbygget en indre modsigelse i reformen: Man ønskede at lave en skole for børn, hvoraf mange havde det svært med skolen og dens krav om individuel udfoldelse, men der var mange elementer i reformen, der pegede i retning af tidens på mange måder individualistiske ideer om ansvar for egen læring og selvhjulpne elever, der kunne mere, end børnene var i stand til med deres baggrund i traditionel grønlandsk opdragelse (Langgård 2003).

I 2015 blev folkeskolen evalueret af Danmarks Evalueringsinstitut. Konklusionen var, at det kun i meget beskedent omfang var lykkedes for skoleledere og lærere at skabe de forandringer i organisation og undervisning, som reformen lagde op til, og som i en moderne skole efterspørges i forhold til faglighed, udvikling af sociale kompetencer og uddannelsesparathed i forhold til ungdomsuddannelserne i de ældste klasser. EVA-evalueringen understregede, at de utilfredsstillende resultater i folkeskolen ikke umiddelbart kan tilskrives reformen fra 2002 og senere revisioner: ”Det er således vigtigt at være opmærksom på, at de utilfredsstillende faglige resultater, som der er bred enighed om, at folkeskolen leverer, ikke kan siges at være resultatet af ”effektive undervisningsprincipper” eller skolereformen som sådan. De nye tilgange bruges ganske enkelt for lidt til at kunne tillægges den betydning” (Danmarks Evalueringsinstitut 2015: 15: 8). Evalueringsinstitutets pointe var altså, at det ikke er reformens intentioner og værdier, der skaber problemerne i den grønlandske folkeskole, men at det er omsætningen af disse til daglig praksis, der ikke er i samklang med af de oprindelige intentioner. Også senere rapporter vidner om, at et stort antal elever i de fleste fag har svært ved at nå de mål, der er sat for deres skolegang, bl.a. fordi de uddannede lærere pga. af lærermanglen ofte underviser i andre fag end deres linjefag (VIVE 2021; Demant-Poort og Elstad 2023: 253-254).

Der er dog også mange eksempler på undervisning i folkeskolen, der befinder sig på et højt niveau. Martin Breum fortæller i bogen ”Hvis Grønland river sig løs” om et besøg på Minngortuunnguup-skolen i Sisimiut, hvor han møder en klasse med glade børn, der har en god og produktiv skoledag med ro og fred og koncentration hele dagen. Her benyttes moderne undervisningsmetoder, og der er gratis iPads til alle. Langs væggen står et skuffedarium, hvor alle elever har skuffer med navn og billede. Morgensangen synges både på grønlandsk og dansk. Børnenes forældre er ifølge læreren ivrige efter, deres børn skal tale mindst ét sprog ud over grønlandsk, og hun ærgrer sig over, at mange yngre lærere ofte ikke er gode til dansk, specielt dem der er født efter hjemmestyrets indførelse i 1979 (Breum 2018: 234 ff.). Læreren fortæller også, at tiden til afhængighed efter hendes mening ikke er inde, for halvdelen af eleverne fra folkeskolen kommer ikke videre i uddannelsessystemet, hvilket bl.a. hænger sammen med, at befolkningen er så spredt, og at lærermanglen i bygderne er meget stor, ligesom skolen savner en stærk ledelse både politisk og fagligt.

Selvom der altså finder fremragende undervisning sted i den grønlandske folkeskole, er det generelt lave faglige niveau, behovet for specialundervisning og lærermangel i visse områder et stort problem for samfundet og også for de unge, der ikke kommer i gang med en ungdomsuddannelse eller får et arbejde efter skolen (Brincker og Lennert 2019, Lennert og Demant-Poort 2021). Lennert og Demant-Poort konkluderer: ”I 2021 kan vi derfor se tilbage på næsten 20 års arbejde med at implementere en ny skole, og se en skole og et system, der tilsyneladende ikke giver mulighed for, at elever tilegner sig de basale kompetencer og den faglige viden, der er en samfundsmæssig målsætning for skolen” (ibid.: 61).

Alt dette betyder dog langtfra, at grønlandske børn over en bred kam ikke kan lide at gå i skole, er skoletrætte eller lign. En undersøgelse fra 2022 viser tværtimod, at 86 pct. af børnene kan lide eller meget godt lide at gå i skole (Demant-Poort og Andersen 2019). Når forskerne spørger ind til, hvordan eleverne oplever skolen, hæfter de sig ved undervisning, som handler om at tilegne sig fag via bøger, opgaver osv., men de formulerer samtidig en kritik af en undervisning, der ikke aktiverer dem tilstrækkeligt. Årsagerne hertil kan være flere, men manglen på uddannede lærere er en problemstilling, som må formodes at spille en vis rolle. Aktuelt er godt 80 pct. af underviserne i folkeskolen uddannede; ca. 90 pct. af lærerne i byskolerne er uddannede, mens tallet for bygderne er ca. 55 pct.

Man kan antydningvist pege på et paradoks i den grønlandske afkoloniseringsproces, når det kommer til folkeskolen: Fokuseringen på grønlandsk sprog som det altovervejende sprog i skolen har betydet, at man ikke længere kan benytte danske lærere i alle skolens fag, men da der mangler uddannede grønlandske lærere og også lærebogsmateriale, står undervisningen i fare for at blive fagligt forringet og dermed ude af stand til at dæmme op for den socio-økonomiske ulighed i samfundet.

Kvalitetsproblemerne i folkeskolen er en vigtig årsag til, at det for mange elever er svært at gennemføre en ungdomsuddannelse. Der har derfor været behov for at indføre såkaldte brobygningsforløb, Majoriaq, efter folkeskolen for at bringe mange elevers viden og kunnen op på det nødvendige indgangsniveau til ungdoms- og erhvervsuddannelser. Majoriaq er som institution til stede i alle byer i Grønland og arbejder bredt med kompetenceopbygning både for at give unge supplerende undervisning i folkeskolens prøvfag og for at give voksne mulighed for at supplere kundskaberne i et eller flere fag, der er nødvendige for deltagelse i en voksenuddannelse.

Ifølge Mitdlarak Lennert, der har skrevet ph.d.-afhandling om styring og evaluering i forhold til nutidens folkeskole (Lennart 2021), er styredokumenterne for den grønlandske folkeskole visionære og har den helt rigtige retning mod børns læring i såvel et identitetsmæssigt som kulturelt og sprogligt perspektiv. Men mens skolelovgivningen er elev- og læringscentreret, beror de administrative processer på simple modeller, dag-til-dag-handlinger og ikke på en egentlig forbedring af uddannelsessystemet. Lennerts konklusion er, at det grønlandske uddannelsessystem er et eksempel på et komplekst dynamisk system, hvis elementer i for høj grad er isoleret i forhold til hinanden. De forskellige uddannelsesniveauer er dårligt koordineret, de forskellige aktørers ansvarsområder er uklare, ligesom styringsprocesserne ikke i tilstrækkelig grad er rettet mod elevernes faglige læreprocesser. Lennert indkredser et administrativt og kapacitetsmæssigt problem, der hænger sammen med for få aktører på alle niveauer, og som til og med ofte har ansvar for meget andet end uddannelse (ibid.: 138). Lennert mener, at en afgørende årsag til landets lave uddannelsesniveau skal findes i grundlæggende styringsmæssige og organisatoriske problemer, herunder manglende ansvarsbevidsthed (*accountability*) og kapacitetsproblemer. Skolen savner simpelthen stærk pædagogisk-didaktisk ledelse og organisatoriske strukturer, der kan sikre implementering af læreplaner osv. på den enkelte skole og helt ind i det enkelte klasserum.

Uddannelsesforsker Anders Øgaard, Ilisimatusarfik, er inde på det samme i

et casestudie af ikt-implementeringen de seneste årtier (Øgaard 2023). Ifølge Øgaard er brugen af nye teknologier i forbindelse med fjernundervisning på mange måder et oplagt tiltag i et samfund, hvor der i bygdesamfund kan være brug for at hidkalde faglærere udefra, der kan undervise via nettet. Problemet er imidlertid, at implementeringen af politiske strategier i forhold til nye undervisningsformer overlades til det, Øgaard kalder ildsjæle, og ikke finder udbredelse blandt alle skolens lærere pga. svage organisatoriske strukturer. Øgaard hæfter sig ved, at skolen i moderne samfund i høj grad udvikles gennem en form for governmentality, hvor staten udstikker retningslinjer og evaluerer sine reformer, men hvor ansvaret samtidig overlades til skoler og lærere, som bedriver en form for selvledelse, der sikrer medansvar kombineret med transparens og åbenhed. Øgaard mener, at en sådan sammenhæng mellem makropolitik og skoleudvikling ofte kun er svagt til stede i Grønland, og at årsagen muligvis skal findes i den koloniale fortid, som har skabt en udbredt opfattelse af, at staten og i det hele taget top-down-beslutninger er noget, man bør forholde sig relativt passivt til og evt. ligefrem ignorere. Selvfølgelig handler i denne forstand om frigørelse fra statslig styring, hvilket blokerer for de former for governmentality-politik, der ellers styrer moderne staters måde at skabe reformer på: ”Selvfølgelig handler ikke kun om at administrere statens projekter (som i dag er den grønlandske befolknings egne projekter), men også om at slippe for statens projekter, som muligvis stadig bærer for meget præg af ”Danmark”” (ibid.: 415).

Dette er en mulig forklaring på den mangel på *accountability*, som også Lennert hæfter sig ved. Øgaard hæfter sig også ved et paradoks i vægringen mod at skabe robuste organisatoriske strukturer, der kan sikre reel udvikling i skolen: Resultatet af vægringen er i mange tilfælde, at undervisningen ikke fornyes og holder fast i praksisformer, som ikke i tilstrækkelig grad aktiverer og engagerer eleverne, hvilket jo også er tilbagevendende udsagn hos eleverne i Demant-Poorts og Andersens undersøgelse.

Hvad problemerne så nærmere er, kan det være svært at få overblik over, og måske er svaret heller ikke entydigt. En fortolkning lyder, at der i den grønlandske folkeskole, jf. reformen fra 2002, nok er fokus på, at eleverne skal engageres, men at de former for gruppearbejde og selvstændigt arbejde, de sættes i gang med, og som bl.a. Donald Tharp og hans kolleger ud fra CREDE-konceptet anbefalede på seminarer forud for reformen, ikke virker efter hensigten, hvilket gør diskussioner om kvaliteten af elevsamarbejde og lærerens rolle heri væsentlige i en fortsat debat om folkeskolens kvalitet. En anden fortolkning lyder, at lærerne i et klasserum

med mange motivationsniveauer og nogle elevers manglende lyst til at engagere sig i undervisningen i for høj grad tyr til traditionel klasseundervisning, hvilket blot forstærker en mangel på motivation hos en gruppe af elever (jf. ovenstående forskningsprojekt).

Noget tyder på, at det ikke er nok – men altså heller ikke ligegyldigt – med nye ideer til engagerende og kultursensitiv undervisning i skolen. Der må stærkere og mere effektive organisatoriske strukturer til, der sikrer spredning af nye tiltag, og der må skabes en tillidsbaseret relation mellem det politiske niveau og den enkelte skole og lærer, som sikrer en god og virkningsfuld vekselvirkning mellem overordnede beslutninger og lokal implementering.

Der arbejdes imidlertid på sagen. I det store nationale projekt Kivitsisa (“lad os løfte”) arbejder alle folkeskoler i Grønlands fem kommuner tæt sammen med Institut for Læring og Uddannelsesstyrelsen om indførelse af iPads i undervisningen. Målet er, som det fremgår af projektets hjemmeside, at løfte niveauet i den grønlandske folkeskole betydeligt, og midlet er en ny pædagogisk tilgang og nye samarbejdsformer med iPads som det primære arbejdsredskab. Ideen er, at nye redskaber i undervisningen kan skabe mere aktivitet og motivation hos eleverne, da der lægges op til samarbejde om at producere, skabe og formidle viden med udgangspunkt i undersøgelser, eksperimenter og leg, som brugen af iPads skal understøtte. Hver enkelt skole modtager ud over iPads målrettet støtte og kompetenceudvikling af lærere og ledere, når den enkelte skole starter op. På skolen bliver der desuden uddannet et hold af konsulenter, som løbende kan assistere deres kolleger. Løftet sker i alle landets fem kommuner. Eleverne skal bl.a. indsamle viden både lokalt og globalt, der efterfølgende kan kombineres med forskellige udtryksformer som film, animationer, billeder, lyd og tekster.

I sammenhæng med indførelsen af ny teknologi i undervisningen arbejdes der også på at gøre mere ud af fjernundervisning og dermed direkte adressere det problem, at der mangler undervisere i specielt byggerne (Ørngren, Øgaard, Nielsen, Kriegel og Andersen 2022). Der er et stort behov for at finde løsninger på behovet for at bringe uddannede lærere tættere på eleverne, selvom de ikke kan stå i klassen og hjælpe til i alle egne af det store land. Forskerne har udpeget tre modeller, som illustrerer overordnede former for fjernundervisning. I Bygdemodellen er fjernundervisningslæreren ansat på en anden skole end der hvor eleverne, der skal fjernundervises, er. Som en del af ansættelsen fjernunderviser læreren elever, der går i en bygdeskole eller på en byskole et andet sted. I Kollegamodellen er fjernundervisningslæreren ansat på elevernes skole, selvom fjernunderviseren bor

et andet sted end der, hvor skolen ligger. I Faglærermodellen er fjernunderviserens rolle at igangsætte undervisningsaktiviteter, at støtte op om rammerne og/eller at rådgive den eller de lokale lærere.

Forskningsprojektet viser, at der er mange måder at organisere fjernundervisningen på. Overordnet synes følgende model at spille en rolle: 1. Fjernunderviseren giver eleverne en opgave, som de skal lave. 2. Eleverne arbejder med opgaven selvstændigt, muligvis med støtte fra den lokale lærer – det kan både være multimodale produktioner, skriftlige opgaver og lign. 3. Eleverne afleverer opgaven til fjernunderviseren – nogle gange i grupper, men ofte individuelt. 4. Eleverne får feedback fra fjernunderviseren.

En anden vigtig pointe i forskningen er, at de lokale lærere har en vigtig rolle i fjernundervisningen. De lokale lærere kender eleverne og har en vigtig funktion i forhold til at etablere et klassefællesskab, som fjernundervisningen kan tage afsæt i. I flere tilfælde har eleverne til en begyndelse været usikre og tilbageholdende i deres onlinemøder med fjernunderviseren. Her har den lokale lærer været med til at gøre eleverne mere trygge ved at sidde ved siden af eleven som en støtte under individuelle seancer med fjernunderviseren. På den måde har de lokale lærere en tryghedsskabende funktion for eleverne, indtil eleverne bliver mere selvstændige i kontakten med deres fjernunderviser. Flere lokale lærere oplever dog, at eleverne hurtigt bliver motiveret til at have fjernundervisning, og at eleverne glæder sig til det, når de først har set og forstået, hvad det går ud på.

På Ilinniarfissuaq forskes der også i, hvordan udeskole kan være en velegnet pædagogisk-didaktiske arbejdsform for grønlandske børn, der jo har fjelde og fjord lige uden for døren (Føns 2023). Ifølge Kirsten Føns, som forsker i udeskole, foregår undervisningen regelmæssigt udenfor klasserummet, i eksterne læringsmiljøer og uformelle læringsrum, f.eks. i naturen, i byrummet, på virksomheder og museer. Undervisningen i uderummet ligger indenfor fagenes mål og er i sammenhæng med undervisningen i klasselokalet. En vigtig baggrund for projektet er, at forskning ifølge Føns tyder på, at en sådan stedbaseret og konkret undervisning er særligt velegnet i samfund, der har rødder i en oprindelig kultur, og som geografisk er relativt isolerede, hvilket netop er vilkårene for mange bygdeskoler i Grønland. Føns' forskning sandsynliggør, at aktiviteter knyttet til brug af naturen, så som jagt og fiskeri, bærplukning og indsamling af urter, har stor betydning for identitet og trivsel ikke bare i Grønland, men i hele Arktis. Konkret nævner hun undervisning, der handler om planter vej til at blive til the og krydderi, om sneharen som dyr både i et jagtperspektiv og som ressource samt temaer

om slædehunde og hundeslæde. I denne slags projekter er der rige muligheder for at kombinere færden i naturen med faglig læring, og forskningsresultater peger på, at denne slags udeskole skaber glæde, interesse og mestringsoplevelse, ikke mindst pga. de konkrete aktiviteter, som børnene kan identificere sig med. Lærings-teoretisk henviser Føns til John Dewey og hans teorier om erfaringslæring og sammenhængen mellem på den ene side konkrete oplevelser og erfaringer og på den anden side faglig og systematisk vidensproduktion. Dewey og erfaringslæring vender jeg senere tilbage til. Hertil kommer, at inddragelse af grønlandske kulturtraditioner som jagt og hundeslæde kan give en oplevelse af forbundethed på et mere overordnet plan med de grønlandske elevers egen kultur.

Ungdomsuddannelserne

I Grønland findes en bred vifte af ungdomsuddannelser, der både tæller erhvervsskoler og gymnasium. Unge i Grønland påbegynder typisk deres gymnasieuddannelse eller erhvervsuddannelse senere end danske unge; gennemsnitsalderen for unge, der starter på en gymnasieuddannelse, er 20 år, mens den for unge på erhvervsuddannelserne er 26 år (Grønlands Statistik 2023b).

Der er seks brancheskoler i Grønland: Disse er a) Tech College Greenland, som uddanner inden for jern og metal samt byggeri og anlæg og er beliggende i Nuuk og Sisimiut, b) handelsskolerne i Nuuk og Qaqortoq, c) Levnedsmiddelskolen i Narsaq, d) Søfartsuddannelserne i Nuuk, Paamiut og Uummannaq, e) Socialpædagogisk Seminarium i Ilulissat med regionsskoler i Maniitsoq, Nuuk og Qaqortoq samt f) Sundhedsskolen i Nuuk. Inden for disse seks institutioner er der et stort antal erhvervsuddannelser, som retter sig mod specifikke professioner. For at påbegynde en erhvervsfaglig grunduddannelse skal eleven i de fleste tilfælde indgå aftale med et lærested om læreplads. Hovedparten af grunduddannelserne inden for erhvervsuddannelsessystemet fungerer som såkaldte vekseluddannelser, hvor eleven veksler mellem praktik og teori på de centrale brancheskoler.

Der er gymnasier i Qaqortoq, Nuuk, Aasiaat og Sisimiut. På gymnasiet i Sisimiut er der også et online gymnasium med omkring 150 elever. I 2002 blev der oprettet teknisk gymnasium (htx) i Sisimiut på Bygge- og Anlægsskolen, og i 2006 blev der oprettet et handelsgymnasium (hhx) på Handelsskolen i Qaqortoq. Som nævnt blev disse nedlagt ved gymnasireformen 2012, hvor alle gymnasier overgik til at være almene gymnasier (GUX), men Sisimiut og Qaqortoq har fortsat eneret på at udbyde henholdsvis tekniske og merkantile studieretninger.

Gymnasiebekendtgørelsen på GUX ligner på mange måder den, der gælder for de gymnasiale uddannelser i Danmark. Gymnasieuddannelsen beskrives, helt lig den danske, som studieforberegende og almindannende, målrettet personer med interesse for viden, fordybelse, perspektivering og abstraktion, og den sigter primært mod videregående uddannelse. Uddannelsen har et dannelsesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af personlig myndighed, og den skal som helhed danne eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. I gymnasiebekendtgørelsen kan man læse, at eleverne gennem uddannelsen skal opnå forståelse af og viden om Grønlands historiske, kulturelle, sociale, teknologiske og økonomiske udvikling. Det skal også nævnes, at eleverne skal have både grønlandsk og dansk på A-niveau, mens engelsk skal indgå i studieretningerne på mindst C-niveau.

I 2012 blev der indført et nyt fag på GUX, nemlig kulturfag, som er obligatorisk i 1. semester og udbydes på enten C- eller B-niveau afhængig af studieretning. Kulturfags rolle er, som man kan læse af fagets læreplan, at give eleverne en forståelse for egen kultur såvel som andre kulturer gennem teorier, metoder, cases og ud fra praksis. Kulturfag kan på mange måder forstås som et identitetsfag, hvor eleverne får mulighed for at afklare sig i forhold til deres egen kulturelle baggrund. I den forstand er kulturfag en vigtig brik i forsøget på at forbinde uddannelse og national identitet i det post-koloniale Grønland.

Lærerne i det grønlandske gymnasium kommer til forskel fra lærerne i folkeskolen i stort tal fra Danmark, hvilket først og fremmest skyldes, at det på nuværende tidspunkt ikke er muligt at finde nok grønlandske lærere, som er universitetsuddannet i gymnasiets store fagrække. Det grønlandske pædagogikum varer to år (inkl. det første års nylærerkursus, som gennem vejledning og introduktion på skolen skal sikre en vis kulturel forståelse af undervisning i en grønlandsk kontekst). Nogle danske lærere bliver mange år i Grønland, mens andre kun er på et kort ophold, mens de er i pædagogikum.

Tilstedeværelsen af de mange danske lærere og bekendtgørelsens stærke danske islæt gør det grønlandske gymnasium meget 'dansk', selvom der også er elementer i bekendtgørelse og læreplaner, der skal sikre en orientering mod grønlandske emner og elevforudsætninger. Det store danske islæt i gymnasiet har den indlysende fordel, at eleverne efter endt uddannelse, hvor deres danskkundskaber må formodes at være blevet gode, og de også forstår fagsprog på dansk, har lettere ved at fortsætte på en videregående uddannelse i Danmark og på videregående uddannelser i Grønland, hvor undervisningen ofte foregår på dansk. Den sproglige

kløvning af det grønlandske uddannelsessystem står dog tilbage som en udfordring: Overgangen fra en overvejende grønlandsksproglig folkeskole til et overvejende dansksprogligt gymnasium kan give problemer for mange unge grønlandere. Samtidig er der ikke mange grønlandske rollemodeller blandt lærerne i gymnasiet, hvilket kan skabe fornemmelsen af, at gymnasiet rummer stærke reminiscenser af kolonitidens sorteringsmekanismer, hvor en assimilation til dansk sprog og kultur var adgangsbilletten til videre uddannelse.

Også på brancheskolerne er det indimellem svært at finde grønlandske undervisere, bl.a. fordi potentielle lærere med en faglig uddannelse ofte kan tjene mere andre steder. Så også her er der mange danske lærere, og på flere skoler finder man den samme svingdørmekanisme med lærere, der kommer og går, som i gymnasiet.

Frafald og fastholdelse på ungdomsuddannelserne

På de grønlandske ungdomsuddannelser er der lige så mange elever, der forlader uddannelserne før tid som der er elever, der gennemfører dem. Dog skal man være opmærksom på, at nogle unge faktisk vender tilbage til uddannelse senere i deres liv.

Dykker man ned i frafaldstallene, viser der sig dog forskelle på gennemførelse og frafald fra uddannelse til uddannelse. Der er mindre frafald på GUX Nuuk og Campus Kulalleq end på gymnasiet i Aasiaat. Center for Sundhedsuddannelser har færre, der afbryder end Levnedsmiddelskolen. På det socialpædagogiske seminarium i Ilulissat er der flere, der gennemfører end afbryder deres uddannelse, ligesom det samme gør sig gældende for Grønlands Handelsskole. En af forklaringerne på forskellene mellem uddannelserne er elevernes alder; der er nemlig en tendens til, at det store frafald sker blandt de helt unge, mens de lidt ældre er bedre til at gennemføre deres uddannelse.

Årsagerne til frafaldet er langtfra entydige. I rapporter og forskning (Kjær 2010; Sano 2018; Kristensen og Sørensen 2015) peges der samstemmende på en række årsager, som på den enkelte elevs niveau ofte virker ind i kombination med hinanden. Den første årsag til frafald er det generelt lave afgangsniveau i folkeskolen, der i sig selv kan virke demotiverende for elever, der ikke føler sig parate til videre uddannelse eller falder fra, fordi de har svært ved at følge med i undervisningen. En anden årsag, som ofte inddrages i undersøgelserne, er den tidligere nævnte, at elever i kulturskiftet fra folkeskole til ungdomsuddannelse skal indstille sig på ikke længere at blive undervist på grønlandsk, men i mange

tilfælde på dansk. Det er en stor udfordring for de elever, der kun behersker det danske sprog i moderat grad, og som har gået i en folkeskole, hvor grønlandsk er det altoverskyggende hovedsprog (og som i nogle tilfælde også har forældre, der ikke anser dansk for at være et sprog, deres børn nødvendigvis skal sætse på at blive dygtige til). En tredje årsag til frafald er, at ungdomsuddannelserne er placeret i få byer, og mange unge mennesker skal derfor forlade hjemmet og bo på kollegier i Nuuk, Aasiaat, Sisimiut og Qaqortoq. For nogle unge betyder det en rejse på mere end 1.000 km. bort fra den verden, de kender, hvilket kan opleves som utrygt og skaber stor hjemlængsel. For det fjerde har en gruppe af elever sociale og personlige problemer, der komplicerer deres uddannelsesforløb.

En stor undersøgelse på erhvervsskolerne (Sørensen og Kristensen 2015) understøtter ovenstående forklaringer på frafald og tilføjer, at praktikpladsproblemet på erhvervsskolerne er stort og medvirker til at gøre livet svært for mange unge. I interviews tilføjer ledere, studievejledere og lærere, at mange unge starter med en meget uklar ide om, hvad uddannelsen og branchen rent faktisk indebærer, og de falder fra, når realiteterne går op for dem. Det fremgår også af interviews, at mange unge henvises til erhvervsuddannelserne, selvom de reelt ikke burde være der på baggrund af fagligt niveau og motivation; dette er med til at trække uddannelserne ned i forhold til fagligt niveau og prestige blandt de unge. Det nævnes også, at uddannelser, der medfører pasning og pleje af andre mennesker med problemer, i nogle tilfælde kan aktivere traumer fra barndommen hos nogle elever, hvilket også kan være en årsag til frafald. En yderligere udfordring for elever er, at mange lærlinge allerede har stiftet familie på det tidspunkt, hvor de starter uddannelsen, og det kan være problematisk at få børnene passet under skoleperioder. Hertil kommer, at mange lærere kun er på skolen i kort tid, dvs. ét til to år, og aldrig rigtig bliver fortrolige med, hvad der til tider kan være et vanskeligt job; de hyppige lærerskift er medvirkende til at elever bliver utrygge og falder fra.

Eleverne selv peger på motivation og personlige problemer som de hyppigste årsager til frafald, og de nævner også et behov for bedre vejledning. Også misbrugsproblemer i forhold til hash og alkohol og mange timers gaming foran computeren nævnes, ligesom eleverne taler om nedslidte værelser og støjende adfærd på kollegierne. Nogle elever kommer også ind på, at familiens støtte både mentalt og praktisk er vigtig for at forblive på uddannelsen.

I en spørgeskemaundersøgelse foretaget på gymnasiet i Nuuk af antropolog Naja Sano (2017) blev elever, der var droppet ud af gymnasiet, spurgt, hvorfor de forlod uddannelsen før tid. 52 pct af de adspurgte opgav deres uddannelse pga.

personlige problemer, 28 pct. havde problemer med motivation, 15 pct. var ikke klar, 15 pct. havde faglige problemer, 13 pct. havde sproglige problemer, og 6 pct. opgav sociale problemer som årsagen til frafald.

Diverse undersøgelser peger i retning af, at der ikke findes en enkel forklaring på, hvorfor unge forlader uddannelserne. Ofte er der et sammenfald af faktorer, der spiller ind, hvilket gør problematikken meget kompleks. Det er slående, at der både er skoleeksterne og skoleinterne årsager til frafald. Blandt de skoleeksterne forklaringer er sociale og personlige problemer og flytning fra hjem og lokalsamfund; blandt de skoleinterne er sproglige og faglige udfordringer. Det er ikke mindst kompleksiteten i årsagerne til frafald, som gør det svært at udvikle handleplaner, der har øje for helheden i problematikken.

Ilisimatusarfik

For at fuldende billedet af det grønlandske uddannelsessystem skal Ilisimatusarfik også nævnes. Universitetet blev oprettet i 1987. Om universitetet har dets første rektor, professor Robert Petersen skrevet, at Ilisimatusarfik kan betragtes som en frigørelse fra intellektuel kolonialisme, idet Grønland nu bidrager en del mere aktivt til information og meningsdannelse om Grønland og samfundets udvikling: ”En intellektuel ret ensidig modtagersituation er ved at blive erstattet af en udveksling” (Petersen 1993: 80).

Ilisimatusarfik har to hovedopgaver, nemlig at producere uddannede bachelorer og kandidater til det grønlandske samfunds behov og at drive forskning. Universitetet huser fire institutter, nemlig Institut for Læring (som bl.a. står for læreruddannelsen), Institut for Sygepleje og Sundhedsvidenskab, Institut for Samfund, Økonomi og Journalistik og Institut for Kultur, Sprog og Historie. Med sine ca. 750 studerende og 100 medarbejdere har universitetet været i stadig vækst, og i disse år er det i gang med at opruste i forhold til det pædagogiske felt med en masteruddannelse i didaktik, kulturmøder og forandringsprocesser og sandsynligvis en kandidatuddannelse i arktisk pædagogik inden for få år.

Da udbuddet af universitetsuddannelser på Ilisimatusarfik er forholdsvis lille, vælger en del grønlandske unge, ca. 30 pct., at tage deres videregående uddannelse i udlandet, primært i Danmark.

Politiske visioner og dilemmaer

Der bliver brugt mange økonomiske ressourcer på uddannelse i Grønland. Næsten 20 pct. af de offentlige udgifter går til uddannelsessystemet, hvilket er helt i top både i Norden og internationalt.

De store investeringer står i nogen grad i kontrast til de faglige resultater og gennemførelse i folkeskole og på ungdomsuddannelser. Selvom der siden årtusindskiftet har været markante fremskridt i forhold til gennemførelse af videre uddannelse efter folkeskolen, er der fortsat et stykke at gå, hvis Grønland skal leve op til de politiske visioner om en veluddannet befolkning, der i højere grad klarer sig uden importeret arbejdskraft.

Blandt politikerne er der fokus på, at der skal ske noget, hvis de politiske mål om en mere veluddannet grønlandsk befolkning skal opnås og udgifterne til arbejdsløse unge på forsørgelse skal mindskes. For erhvervsuddannelserne, som aktuelt er et højprioriteret område i en tid, hvor der er mangel på faglært arbejdskraft i landet, har målsætningen indtil for kort tid siden været, gennemførelsesandelen stiger fra 51 pct. i 2018 til 65 pct. i 2024, og for de gymnasiale uddannelser er målet en stigning fra 51 pct. i 2018 til 75 pct. i 2024. I Uddannelsesplan II fra 2023 anses dette mål for at være urealistisk, da der de seneste år ikke kan spores nogen nævneværdig fremgang i rekrutteringen af unge.

De politiske myndigheder lægger dog også vægt på de faktiske fremskridt, der er sket, og på den store bredde i uddannelsesmulighederne et befolkningsmæssigt lille land som Grønland kan levere. I ”Uddannelsesplan II” fra 2021 kan man bl.a. læse: ”Uddannelsesområdet udvikler sig på mange måder i en positiv retning i takt med, at flere af vores unge vælger at gennemføre en uddannelse, men det er vigtigt fortsat at have en nytænkende og innovativ tilgang til at løse de udfordringer, der er, hvis denne udvikling skal fortsætte. Vi skal sikre, at de rammer vi har, er bedst muligt udnyttet, og at flere gennemfører den uddannelse, som de går i gang med. Vi kan dog ikke gøre alt på samme tid, så vi er nødt til at prioritere vores tiltag og indsatser” (Naalakkersuisut 2021: 12). I Uddannelsesplan II fra 2023 er tonen en smule afventende i forhold til uddannelsessystemets videre udvikling, og som vigtige indsatsområder peges der på uddannelse af flere folkeskolelærere, større fokus på det faglige niveau i folkeskolen, mere vejledning, udvikling af læreplaner og forlagsvirksomhed i forhold til produktion af tidssvarende læremidler.

I 2021 skrev Torben B. Andersen, formand for Grønlands Økonomiske Råd, at Grønland på mange måder er inde i en god økonomisk udvikling, men skal

landet for alvor blive selv bærende, er det er nødvendigt at gøre noget ved både arbejdsmarkedet, hvor flere skal i job, og ved uddannelsesområdet, hvor mange forlader folkeskolen uden tilstrækkelige færdigheder og motivation for at tage en uddannelse: ”Der er behov for en tidlig indsats over for børn og unge samt et løft i grundlæggende færdigheder for at kunne ændre på uddannelses-situationen (Andersen 2021: 16-17).

Ét er imidlertid visioner og dokumentation i forhold til tilstande, problemer og udfordringer og også forholdsvis generelle tilkendegivelser af hensigter og mål; et andet er viden om, hvad der på et dybere plan skaber det *mismatch* mellem elever og skole, der i et dybdekulturelt perspektiv ser ud til at påvirke folkeskole og ungdomsuddannelser. Det er der forskellige holdninger til i Grønland, også blandt forskere. Nogle mener, at det handler om, at grønlandske børn og unge har brug for at udvikle stolthed ved deres land, historie og sprog og dermed gøre sig fri af de sidste skygger af det koloniale underordningsforhold til Danmark; skolen skal deltage aktivt i et sådant kulturelt og politisk identitetsprojekt. Andre mener, at det ikke er nok at forholde sig til skolen med fokus på grønlandsk sprog og kultur. Man bliver også nødt til at forstå uddannelse fra et socioøkonomisk udgangspunkt, hvor behovet for en uddannet og velkvalificeret arbejdsstyrke presser sig på, og i et bredere modernitetsperspektiv, hvor uddannelse sammenkædes med grønlandske unges mulighed for mobilitet i en globaliseret verden. Set fra denne synsvinkel kan grønlandiseringsdiskursen let komme til at overkommunikere det særligt grønlandske og underkommunikere det grønlandske samfunds nordiske rødder som en del af nutidig grønlandske kulturel praksis, også inden for uddannelsessystemet.

Man skal hertil lægge, at der er nogle grundlæggende problemer med styringsmekanismerne i forhold til den grønlandske skole. På den ene side er der en folkeskole, der på mange måder er underlagt en progressiv og kulturorienteret målsætning, men som har problemer med at implementere denne, bl.a. på grund af manglende organisatorisk og ledelsesmæssig styrke og måske også en vis tilbøjelighed til at fastholde traditionelle undervisningsformer på trods af evalueringer, der viser, at der er brug for at gøre noget andet. På den anden side er der et gymnasium, der kæmper med at fastholde eleverne. Dette gymnasium er meget daniseret i den forstand, at eleverne her undervises på et sprog, som ikke er deres førstesprog, hvilket skaber indlysende problemer for mange unge grønlændere.

Sprogproblematikken i grønlandsk uddannelse – ikke mindst hvad angår overgangen fra en grønlandsktalende folkeskole til et dansktalende gymnasium – skaber

store dilemmaer og ser ud til at være en bremseklods for mange unges mulighed for at komme videre i uddannelsessystemet fra folkeskolen: Mitdlarak Lennert formulerer problemstillingen således: ”In the context of Greenland, the access to education for those who cannot speak Danish at a sufficient level is severely limited... in Greenland today, many children and families, especially those who live in smaller settlements and only speak Greenlandic, find themselves in an unenviable position: on paper included in the country’s development project vis-à-vis the education system, but in reality, excluded some meaningful opportunity given the poor quality of that system” (Lennert 2021: 205).

Alt dette skal dog ikke skygge for det faktum, at der iværksættes mange vigtige og interessante initiativer, der har retning mod nye måder at bedrive undervisning og skole på. Kivitsisa-projektet, som sætter fokus på fjernundervisning og brugen af iPads, er et sådant initiativ, og det har både retning mod organisation og nye måder at lære på. Et fag som kulturfag i gymnasiet forsøger også at gøre den grønlandske kultur og kontekst til et udgangspunkt for undervisning og således arbejde med motivation og engagement på nye måder. I den forstand er der allerede gode initiativer i gang med henblik på at udvikle en tidssvarende skole, der både har retning mod faglig kvalitet og nogle særlige grønlandske og arktiske vilkår for at bedrive undervisning.

Kapitel 3

Skole og kultur – forskningsreview og diskussion

Politikere og forskere i Grønland tager som regel udgangspunkt i det forhold, at grønlandsk kultur adskiller sig mærkbart fra europæisk kultur. Interessen for, hvordan man kan beskrive forskellen har på mange måder taget til i takt med, at kritikken af Vestens og Danmarks kulturelle og diskursive hegemoni og behovet for en identitetspolitisk afklaring i forhold til ikke-vestlig kultur er blevet mere presserende. Holisme og kollektivism er tilbagevendende begreber, når kulturforskere vil forstå nogle særlige træk i grønlandsk kultur og mentalitet med rødder i fortidens inuitkultur og også, når uddannelsesforskere vil forklare det ikke altid frugtbare møde mellem grønlandske børn og unge og et skolesystem, der kritiseres for at være for dansk og for sprogligt udfordrende for mange elever. Dette skolesystem ses ofte som for bundet til individualistiske og dermed europæiske traditioner. Der er også forskere, der sætter spørgsmålstegn ved denne slags forklaringsmåder som den altdominerende måde at forstå problemstillinger på, og som mener, at de overser den moderne virkelighed, de fleste grønlændere og altså også grønlandske børn og unge lever i.

Kollektivism – en teoretisk og metodisk diskussion

I Grønland trækker kollektivismebegrebet tråde tilbage til fangerkulturen, men det knyttes også til aktuelle kulturelle fænomener, såsom grønlænderes kærlighed til naturen, en fællesskabskultur uden privat ejendomsret til jord, en udvidet familiestruktur med mange medlemmer og en vis hang til fællesskabsorienteret konsensusføgen i hverdagsliv og skole. Termen individualisme knyttes omvendt til de moderniseringsprocesser, den vestlige verden har gennemgået siden renaissance og oplysningstid, og som knytter sig til industrisamfund, individualisering af mentalitetsformerne og i Nordeuropa og USA særligt den protestantiske arbejdsetik,

hvor der lægges vægt på individuelle præstationer og hårdt arbejde, ofte i konkurrence mellem mennesker. Kollektivism- og individualismebegrebet spejler sig i hinanden i en sådan grad, at der er tale om to gensidigt forbundne og definerende begreber (Sørensen og Forchhammer 2019: 366; Banks 2004b: 44).

Der tegner sig i teorierne om kollektivistiske og individualistiske kulturer et billede af samfund med meget forskellige tilgange til adfærd, interaktion og dialog. Hovedpointen er, at man i individualistiske kulturer anser det som sundt at være et åbent menneske, at have egne meninger, at kunne diskutere osv. for at sætte sin individuelle signatur på verden. I kollektivistiske kulturer lægges der vægt på tilpasning til gruppen og udførelse af arbejde, som er til gavn for gruppen. Geert Hofstede er en af de forskere, der har sat modstillingen mellem de to begreber på den forskningsmæssige dagsorden (Hofstede 1986: 1997). Han hæfter sig bl.a. ved, at konfrontationer og konflikter i en kollektivistisk kultur bør undgås. Hvis dette alligevel sker, skal uenighederne formuleres sådan, at ingen bliver såret eller taber ansigt. I individualistiske kulturer fremhæves diskussion og uenighed derimod som en forudsætning for rationel samtale.

Et andet centralt kulturbegreb er holisme, der forbinder sig med en særlig inuit-epistemologi. Oprindelige folks kultur beskrives, som vi også så det i kapitel 1, som holistisk i den forstand, at kulturen, dvs. forestillinger og tro på højere magter, spiritualitet og værdier er tæt forbundet med en helhedsopfattelse af universet og en særlig opfattelse af menneskets og det sociale livs indre sammenhæng med naturen. Holismebegrebet hentyder til en forestillingsverden, hvor ingen del kan forstås uafhængigt af dens indlejring i et større hele.

Som tidligere nævnt lever størstedelen af den grønlandske befolkning i byer, hvor hverdagen er præget af moderne livsformer såsom lønarbejde, forbrug, moderne teknologi, kernefamilie, kultur- og underholdningstilbud osv. Med denne viden in mente kan man spørge, om det virkelig kan være rigtigt, at der skulle findes en særlig grønlandsk kollektivism og holisme, hvis man retter blikket mod nutiden. Modsvaret er, at kultur nok transformeres, men ikke nødvendigvis forsvinder, fordi et samfund forandrer sig. Hertil kommer, at man må være opmærksom på nogle særlige forhold omkring Grønlands modernisering. Grønland er fortsat et land, hvor størsteparten af befolkningen lever i bygder og byer med få tusinde indbyggere, og hvor elementer af den oprindelige fællesskabskultur er blevet fastholdt.

Hertil kommer, at landets (set med europæiske øjne) sene modernisering i efterkrigstiden betyder, at de traditionelle socialisations- og identitetsmønstre ikke er mange generationer væk og fortsat etablerer en virksom forbindelse mellem

traditionelt og moderne i den individuelle og kollektive selvforståelse. I Grønland eksisterer der således et storfamiliemønster, hvor ansvaret for børnene er mere kollektivt præget end i Danmark, og hvor bedsteforældre i perioder kan have den primære omsorgsfunktion (Øgaard og Arnfjord 2023:12). Endelig skaber Grønlands arktiske beliggenhed med små byer og bygder fjernt fra hinanden særlige former for indbyrdes kontakt, der er anderledes end i Europa, hvor mobilitet er meget nemmere, hvilket også kan understøtte kollektivistiske adfærdsnormer, som knytter sig til lillebyens tætte sociale netværk og behovet for at forenes om en fælles national identitet, der strækker sig tilbage til bygdekulturen før den store omkalfatring i 1960'erne og 1970'erne.

Man kan også støde på det synspunkt, at det særlige arktiske bosætningsmønster med byer og bygder fjernt fra hinanden skaber lokale former for kollektivism, hvor man nok identificerer sig med sit sted og de mennesker, der lever her, men ikke nødvendigvis med grønlændere andre steder fra. Der er således store forskelle på kultur, sprog og levevis mellem syd og nord og mellem vest og øst. Der er med andre ord ikke kun tale om en national kollektivism, men snarere om lokale former for kollektivism med indbyggede ind- og udgruppemekanismer, altså om en slags flerkulturel kollektivism, der sætter sit præg på de interne modsætninger mellem Syd- og Nordgrønland og mellem Vest- og Østgrønland.

Sociologisk og nutidshistorisk kan der altså argumenteres for, at kollektivistisk og holistisk tænkning og adfærd fortsat spiller en rolle i Grønland, selvom der også er grund til at antage, at de heraf afledte mentalitetsformer i stigende grad blander sig med mere individualiserede og globaliserede måder at tænke og agere på, – en udvikling, der er groet frem som følge af såvel kolonitidens blandingsmentaliteter og kulturmøder og den udvikling, landet har gennemgået siden det 20. århundredes anden halvdel. Teorien om blandingskulturer kan med fordel suppleres med begrebet subkultur; blandingsforholdet er forskelligt i forskellige miljøer, bl.a. som følge af social differentiering og geografisk diversitet, der er en konsekvens af modernitetens indtog i landet siden de voldsomme moderniseringsprocesser i anden halvdel af det 20. århundrede. Alt dette ophæver ikke nødvendigvis tesen om, at kollektivism fortsat spiller en vis rolle i grønlandsk kultur, men der er grund til at antage, at livsformer, socialisationsmønstre og mentalitetsformer i det moderne Grønland også rummer andre elementer. Disse andre elementer, der knytter sig til temaer som by vs. bygd, middelklasse vs. underklasse, den yngre vs. den ældre generation og globaliserede vs. lokalt orienterede mennesker kalder på nye og mere kompleksitetsøgende forståelser, der adresserer spørgsmålet om, på

hvilken måde Grønland er et moderne samfund. For det er oplagt, at der er mange træk i samfund, kultur og identitet, der adskiller Grønland fra Danmark, men det betyder ikke, at modsætningen traditionalisme vs. modernitet er tilstrækkelig til at forstå disse forskelle. Opgaven må snarere være at undersøge, hvilken slags moderne samfund Grønland er og ønsker at være på baggrund af landets historie og nutidige udfordringer.

Teoriene om kollektivistiske og individualistiske kulturer er blevet kritiseret af kulturanalytikere, der mener, at sammenkoblingen af makrokultur, dvs. et områdes eller et lands kultur, og mikrokultur, dvs. smågruppers og individers identitet, er overfladisk og dybest set lukker af for en forståelse af forskelle inden for et samfund. I stedet for at forstå identitet ud fra en essentialistisk tilgang til nationale og regionale kulturer bør kulturforskningen udvikle handlingsteorier, der kan forholde sig til forandring, magt, variation og forskelligartede former for indflydelse, der også overskrider nationale niveauer for analyse (McSweeney 2002). Derudover må man være indstillet på også at forstå handling som et situeret fænomen i specifikke kontekster og med myriader af individuelle tilgange. Identitet er sammensat, den forandrer sig gennem livscyklen og den er kontekstuel snarere end allerede givet og statisk (Banks 2019: 39).

En anden kritisk vinkel på teoriene om kollektivistiske og individualistiske kulturer er, at de kan komme til at understøtte ideologisk konstruerede forestillinger om radikal anderledeshed, der forbinder sig med et ønske om at nå bestemte politiske mål (Sørensen og Forchhammer 2019: 368). Diskursanalytisk kan man hæfte sig ved, at såvel den danske koloniale som nutidens etnonationalistiske diskurs i Grønland til en vis grad får deres betydning i kraft af forestillinger om, hvem den anden er. I sådanne monokulturelle forestillingsverdener om to kulturer kan mange nuancer forsvinde og man kan komme til at forveksle virkeligheden med det, politologen Benedict Anderson har kaldt nationen som et 'forestillet fællesskab' (Anderson 2016). Det forestillede fællesskab er først og fremmest en diskursiv-utopisk konstruktion, der spiller en stor rolle inden for visse former for nationalistisk tænkning. At en sådan konstruktion i forhold til et forestillet fællesskab kan få konsekvenser for virkeligheden, er Anderson ikke i tvivl om, for den kan appellere til konkrete politiske handlinger, der har store konsekvenser. Problemet med nationalismen og dens forestillede fællesskab kan imidlertid være, at den bygger på forenklede forestillinger om folket og kulturen og således kan understøtte populistiske ideer om 'os' og 'dem'.

Både den kulturanalytiske og den diskursanalytiske tilgang til kollektivismetemaet rummer interessante pointer, det betaler sig at være opmærksom på, og som i øvrigt er blevet heftigt debatteret i forhold til hinanden de seneste årtier (Eriksen 2010: 66 ff.). I et kulturanalytisk perspektiv kan det være frugtbart at undersøge landes, regioners og lokale samfunds socialisations- og praksisformer med henblik på at fremhæve distinkte tendenser i den måde, individers identitet og adfærd formes på. Man kommer muligvis til at overdrive, når man definerer kultur som noget, mennesker deler, men spørgsmålet er, om man uden denne overdrivelse overhovedet vil være i stand til at få øje på, hvad det så er, der adskiller større grupper af mennesker, dvs. kulturer.

I et diskursanalytisk perspektiv er det imidlertid også vigtigt at være opmærksom på, at antagelsen af en dyb sammenhæng mellem national kultur og individuelle former for mentalitet og adfærd let kan blive absorberet af politiske diskurser, der ønsker at fremme bestemte dagsordener. Den klassiske danske forestilling om grønlandere som mennesker, der levede i en primitiv kultur, hvor individet blev holdt nede af kollektive forestillinger, der i bund og grund hang sammen med samfundets tilbagestående karakter, er dybest set en sådan diskurs. Denne ”white man’s burden”, som den engelske forfatter Rudyard Kipling kaldte det, idealiserede det oplyste Europas opgave og har historisk set legitimeret imperialisme og kolonialisme. Også i nutidens Grønland kan man finde diskurser, der adresserer kollektivismen, blot med omvendt fortegn. I etnonationalismens retorik finder man ofte romantikkens forestilling om inuits oprindelige harmoniske tilstand fulgt af en konfliktperiode, det nu er nationalstatens – her selvstyrets og det selvstændige Grønland, der engang i en ikke for fjern fremtid skal skabes – opgave at eliminere i form af skabelsen af en ny harmoni (Høiris 2023: 34).

Selv er jeg optaget af at udvikle en refleksiv og åben tilgang til diskussionen om kollektivismen og individualisme, hvor der både er plads til en nuanceret afsøgning af makrokulturelle træk, fx kollektivistiske og holistiske livsformer og epistemologier, og til en magtkritisk diskursanalyse i form af analyser af de måder, hvorpå kollektivismebegrebet bruges politisk. Kulturanalysen med dens sans for overgribende tendenser kan bruges til at søge tegn på praksisformer, der er afledt af kulturhistorien og rummer elementer af det fortidige i det nutidige i forhold til socialisation og identitet, mens diskursanalysen kan fastholde vores opmærksomhed på, at koblinger mellem kultur og identitet ikke er uskyldig, men tværtimod ser noget og udelukker noget andet og derudover kan forene sig med en diskurs, som konstruerer billeder af virkeligheden, der først og fremmest tjener politiske mål.

Drenge, der ikke kan lide at gå i skole

Der er, som det fremgår af diverse uddannelsesplaner og statistiske analyser inden for de seneste år, brug for et uddannelsesløft i Grønland, men forudsætningen for at kunne overveje tiltag, der virker, synes at være en øget viden om, hvorfor mange børn og unge i Grønland vælger uddannelse fra og tilsyneladende ikke ser det uddannelsessystem, som uddannelsesplanlæggere og skolefolk betragter som vejen til samfundsmæssig velstand og social og individuel mobilitet, som noget for dem.

Per Kunuk Lyngge tager i sin kandidatafhandling ”Den grønlandske kultur og dens indvirkning på læring: Myten om de elskede sønner” (2013) udgangspunkt i lige netop det forhold, at en stor gruppe af børn og unge vælger uddannelse fra og enten ender som ufaglærte eller på socialhjælp. Lynges ærinde er ikke at dokumentere niveauer, faglige præstationer og anden statistisk dokumenterbar virkelighed, men via brug af sociologi og kulturanalyse at spørge ind til de kulturelle og identitetsmæssige faktorer, der skaber mismatchet mellem mange grønlandske børn og skolen. Om sit eget udgangspunkt skriver Lyngge: ”Det blev derfor antaget, at den bærende inuitkultur med oprindelige basale værdier indbygget, ikke blev benyttet i skolens dagligdag og undervisning, og at barnet derfor ikke kunne genkende de normer og værdier som er fremherskende i familien og i det omgivende samfund” (ibid.: 9).

Gennem et etnografisk studie af drenge, der vokser op i et særligt fiskermiljø i Nuuk, viser Lyngge, at drenge med større påvirkningsgrad af oprindelig kultur i deres nære miljø og opdragelse får alvorlige problemer i deres opvækst i det urbane miljø i Nuuk, ikke mindst i skolen. Lyngge mener, at den grønlandske skole i 2010’erne er ligeså danskpræget som den var i 1960’erne eller måske endda endnu mere end dengang.

Konsekvensen er en kontraproduktiv modsætning mellem socialiseringen i og udenfor skolen med identitetsfrustrationer og opgivelse i forhold til uddannelse til følge. I skismaet mellem skole og hjem bryder socialiseringssystemet sammen, fordi den grønlandske kultur fortsat eksisterer uden for den danske skoles rum: ”Det omgivende samfund er kollektivt baseret ud fra en Inuit-baseret kulturel kontekst, hvorimod skolen er individuelt baseret ud fra en europæisk og dansk kulturel kontekst” (ibid.: 14).

En anden central pointe i Lynges afhandling er, at piger generelt klarer sig bedre end drenge, både helbredsmæssigt og i forhold til uddannelse. Dette fremgår

som tidligere nævnt også af helt aktuelle opgørelser (Uddannelsesplan II, 2023). Lynges kalder ligefrem drengene for det moderne samfunds tabere (ibid.: 11-12) og mener, at fraværet af brugbare rollemodeller i familie og skole skaber en indre konflikt hos mange drenge og unge mænd. Hertil kommer, at drenge i højere grad end piger identificerer sig med kollektive værdier i den traditionelle fangerkultur og derfor er mere følsomme overfor denne kulturs svækkelse i det moderne. For mange drenge og unge mænd giver det alt sammen anledning til en virkelighedsflugt, der kan have tragiske udfald så som misbrug, depression og selvmord, og her fylder drengene markant mere i statistikkerne end pigerne.

Drengenes problemer i forhold til skole og uddannelse forstærkes yderligere af drengedøds høje status i den traditionelle inuitkultur, som gør diskrepansen mellem det, man får fortalt, og den virkelighed, man lever i, markant. Den historiske baggrund for idealiseringen af drengedøds er, at drengen i fangerkulturen skulle udvikle sig til fanger og dermed spille en afgørende rolle for stammens overlevelse, mens pigeboern i højere grad havde til opgave at støtte deres brødre, så de udviklede et højt selvværd (Flora 2019: 111 ff). Når drengene, der fra fødslen er særligt ønskede og frem til skolealderen behandles derefter, møder skolen, oplever de en stor skuffelse, for her falder de igennem og bliver 'problembørn'. Dette er særligt tydeligt hos en af de drenge, Lynges følger i sit studie: Drengen mærker allerede fra første dag i skolen, at den er forkert i forhold til hans ideer om det gode liv. Lynges konstaterer, at skolens makroværdier og interesser og jollefiskerens mikroværdier og interesser ikke er samstemmende. Drengene bliver derfor taberne i et nyt samfundssystem, der endnu ikke har fundet sit endelige ståsted.

Lynges afhandling sætter fingeren på et ømt punkt i det grønlandske uddannelses-system. Landet gennemgik en dramatisk og forceret modernisering i 1950'erne og 60'erne, som førte til en koncentration af store dele af befolkningen i byer på vestkysten og i særdeleshed hovedstaden Nuuk. I dag er Grønland et samfund, hvor børn og unge har bedsteforældre, der husker den oprindelige inuitkultur med dens bygdeværdier og fangerkultur, samtidig med at der både i bygder og altså også i hovedstaden Nuuk findes spor af denne. Samtidig lever de unge i et moderne samfund, hvor bl.a. skolen bygger på vestlige normer og idealer om uddannelse som vejen til det gode liv.

Ifølge Lynges er der to muligheder for at løse problemerne med børn, der ikke er motiveret til skolearbejde: Enten bliver samfundet mere 'dansk', så samfundets værdier og praksis svarer til skolens, eller også bliver skolen mere 'grønlandsk', så dens værdier og praksis svarer til samfundets (Lynges 2013: 14). Selv mener

Lynges, at der i fremtiden må arbejdes på den sidste løsning. Han argumenterer for en fremtidig grønlandsk skole, der er indrettet i overensstemmelse med en kollektivistisk kultur, og som finder veje for pædagogikken, der er i overensstemmelse med de mentalitetsmønstre, der præger grønlandske børn og unge: ”Udfordringen i Grønland består uændret og som altid i, at man nu i flere hundreder af år har haft et skolesystem, der stort set ikke har været forankret i det mikrosamfund, befolkningen reelt kommer af og lever i. Så længe at de mindre lokalsamfund i Grønland bibeholdes og så længe der er bygder og afsidesliggende bosteder med tusinder af kilometers afstand, ligeså længe vil der eksistere dele eller rester af primær næringsssamfundet, der påvirker opdragelse, kulturelementer, sprog, traditioner m.m. Tiden er muligvis inde til at erkende, at mødet mellem det enkle samfund og det komplekse samfund er et reelt fænomen som skolen skal forholde sig til og at mange børn, herunder rigtig mange drenge, lider under dette møde. I erkendelse af dette fænomen kan man overveje at bryde den danske skoles dominans og revurdere hvilke skolesystemer, der i så fald skal gælde i fremtidens Grønland. Her er skoleloven af 2002 stadigvæk brugbar som ramme” (ibid. 102).

Kritisk kan man spørge om det enten-eller, Lynges skitserer, er realistisk og ønskværdigt. Med sin skelnen mellem dansk og grønlandsk hævder han implicit, at det grønlandske samfund er homogent, kollektivistisk og uden forskellige grupperinger og interesser, selvom han implicit modererer en sådan påstand med sit fokus på drenges og pigers forskellige gang gennem uddannelsessystemet. Man kan argumentere for, at virkeligheden er mere kompleks, end Lynges konklusion lægger op til, idet der i Grønland er en mangfoldighed af livsformer. Mange unge kæmper med de problemer i forhold til skole, som Lynges opregner, men andre unge grønlændere lever i dag et liv fjernt fra de billeder af den kollektivistisk orienterede grønlænder, der synes at danne baggrund for hans argumentation. Problemet forekommer mig at være, at der gemmer sig basale socioøkonomiske problemstillinger i den empiri, Lynges arbejder med, hvilket kalder på en tilgang med sans for social differentiering. Jollefiskernes børn kommer ikke kun i knibe fordi de tænker ’grønlandsk’, men også af socioøkonomiske årsager, der hænger sammen med, at de kommer fra uddannelsesfremmede hjem. Det er et alvorligt problem, men det kan ikke reduceres til modsætningen grønlandsk vs. dansk, for problemet kendes også i Danmark og generelt i hele den vestlige verden.

Man skal være opmærksom på, at Lynges – som han også selv skriver – forholder sig til en folkeskole, hvis lovgrundlag fra 2002 er eksplicit knyttet til et ønske om at gøre folkeskolen mere grønlandsk, både sprogligt og i forhold til inddragelse af

grønlandske børns læringsforudsætninger. Hans undersøgelse synes at bekræfte, at det halter med at føre reformens socioøkonomiske visioner ud i livet. Problemet ser altså ikke ud til kun at være ideologisk i den forstand, at skolen mangler de kontekstsensitive formål, som Lynges efterspørger. Problemet er snarere, som Mitdlarak Lennert (2021) og Anders Øgaard (2023) har gjort opmærksom på, at der i skolen er nogle grundlæggende styrings- og kapacitetsproblemer, der tyder på manglende sammenhæng mellem overordnede intentioner og den realiserede undervisning. Lidt firkantet kan man sige, at Lynges nok har ret i, at der kan gøres mere for at lave interessant undervisning med appel til grønlandske børn, men den kulturkonflikt, der forhindrer dette i at ske, handler måske ikke så meget om dansk indflydelse som om, at det på store stræk ikke er lykkedes at lave engagerende og motiverende faglig undervisning med appel til børn og unge (jf. de gode og også kulturelt sensitive ideer i 2002-reformen). Her kan pointen selvfølgelig være, at de grønlandske lærere i for høj grad kopierer vestlig og dansk uddannelseslogik, og at læreruddannelsen i Grønland er for 'dansk' i sin tilgang til undervisning (hvilket må være Lynges implicite pointe i og med, at den grønlandske folkeskole i dag stort set udelukkende har grønlandske lærere). Men trods alt handler diskussionen om, hvad grønlandske lærere gør i en grønlandsk skole med en formålsparagraf, der er knyttet til et ønske om at lave en folkeskole på grønlandske præmisser.

Lynges har en vigtige pointe i forhold til, at mange pædagogiske og didaktiske tiltag må rette sig mod børn og unge med en særlig grønlandsk baggrund. Man kan her liste mange indsatser op, der vil kunne bygge bro mellem skole og elever, nemlig krops- og sanseorienteret pædagogik, anvendelsesorientering i de praktiske fag, udeskole, faglige temaer, som emnemæssigt forholder sig til børnenes nære kontekst, relationsarbejde og orientering mod elevernes baggrundsmiljø. Ser man disse temaer nærmere an, vil man imidlertid finde ud af, at undervisning med retning mod fællesskab og samarbejde også diskuteres i Danmark og andre vestlige lande, hvor uddannelsessystemet i disse år ser ud til at have brug for nye tilgange til pædagogik og didaktik og for at løse en omfattende motivationskrise i skolen. I den forstand kunne diskussionerne om en bedre skole handle om, at der er brug for nye og mere 'børnevenlige' tilgange til undervisning, og hvis det er dét, Lynges lægger op til, har han for mig at se ubetinget ret, men det kan diskuteres, om en mere bombastisk sondring mellem individualistiske og kollektivistiske kulturer og mere eller mindre Grønland kan rumme de finere nuancer i forhold til pædagogikkens muligheder og udfordringer.

Spørgsmålet er, om ikke grønlandiseringsdiskursen i forhold til undervisning

i folkeskolen med dens forholdsvis enkle modsætningskategorier overser andre og mere produktive måder at tale om god undervisning på. Kivitsisa-projektet i folkeskolen handler således både om kontekstnære problemstillinger i forhold til fjernundervisning og om udvikling af fagligt engagerende undervisningsformer i tilknytning til ny teknologi. Måske handler udvikling i den grønlandske folkeskole om at udvikle en børne- og livsvenlig undervisning, der på én gang forholder sig til grønlandske børns forskelligartede forudsætninger og lader sig inspirere af internationale diskussioner om nye måder at indrette skole på.

Kulturmøder i gymnasiet

En af de problemstillinger, der ofte peges på inden for forskning og også i politiske diskussioner i Grønland, angår hvad man uden overdrivelse kan kalde en dysfunktion eller anomali i systemet 'på langs'. I folkeskolen tales der alt-overvejende grønlandsk, men når elever begynder i gymnasiet, foregår langt det meste af undervisningen på dansk. I folkeskolen møder eleverne altovervejende grønlandske lærere, mens de i gymnasiet møder lærere med dansk baggrund, hvoraf et stort antal er pædagogikumkandidater, som er unge og typiske bliver 2-3 år for derefter at rejse tilbage til Danmark.

Der er åbenlyse udfordringer forbundet med at arrangere undervisning på gymnasialt niveau på skoler, hvor størsteparten af eleverne har lærerens sprog som andetsprog og i nogle tilfælde taler et meget begrænset dansk og lærerne kun i få tilfælde taler elevernes førstesprog. I den forstand forstærker gymnasiet den modsætning, Lyngpeger på mellem grønlandsk kultur og sprog og uddannelses-systemets værdier og funktionsmåde. Michael Bang Sørensen, Mikkel Risbjerg og Iben Friis Halling formulerer alt dette som en dobbelt udfordring for de unge: "Overgangen fra folkeskole til gymnasiet kan for eleverne i den grønlandske kontekst (...) siges at være præget af to hovedudfordringer: at mestre en ny kulturel praksis med tilhørende kulturelle koder samt et mere eller mindre nyt sprog. Eleverne skal med andre ord lære et sprog, samtidig med at de skal lære at begå sig i en danskpræget skolekultur med tilhørende sociale og kulturelle normer og diskurser og bruge disse redskaber til at opnå en masse faglige kundskaber. Den sproglige problemstilling kan ikke skarpt spaltes fra fagene, men indgår som nøglekomponent i de udfordringer, der her findes, ved at skabe et inkluderende læringsrum med plads til at fejle" (Sørensen, Risbjerg og Halling 2019: 19).

Kulturmødet mellem grønlandske elever og danske lærere er i centrum for

Aviaq Reimer Olsens specialeafhandling med titlen ”En antropologisk undersøgelse af kulturmøder mellem danske gymnasielærere og de grønlandske elever” (Reimer Olsen 2020). Reimer Olsen gør som udgangspunkt opmærksom på, at der ikke er forsket meget i kulturmødet mellem danske lærere og grønlandske elever, hvilket må ses som en åbenlys mangel. Dog kan man pege på Lotte Kjærs undersøgelse fra 2010 (s. 54 ff.), der peger på nogle af de samme problemer i kulturmødet. Reimer Olsen nævner problemet med at besætte bestemte stillinger med uddannede grønlændere, hvilket præger gymnasiet, som derfor tilkalder arbejdskraft udefra, især fra Danmark. Eksempelvis ansætter man på GUX Nuuk mellem fire og ni udefrakommende lærere hvert år (bl.a. fordi mange lærere tager pædagogikum i Grønland, hvorefter de søger arbejde i Danmark, hvilket skaber et behov for en kontinuert ’opfyldning’ med nye lærere). I 2020 var der på GUX Nuuk 48 lærere, hvoraf 11 var med grønlandsk kultur- og sprogbaggrund, mens 37 var udefrakommende gymnasielærere, hvoraf ni var nyansatte danske lærere.

Af Reimer Olsens interviews med elever fremgår det, at en del elever mener, de ikke er blevet gjort klar til at tage en ungdomsuddannelse, hvor der først og fremmest tales dansk. Overgangen har derfor karakter af et sprogligt og kulturelt skifte, da de nu skal lære at beherske det danske sprog på komplicerede faglige niveauer og ikke kun på hverdagsniveau. Mange elever føler således, at de lever i en slags dobbeltverden, hvor baggrundskulturens sprog kommer i konfrontation med sproget på ungdomsuddannelsen, hvilket jo er en modsætning, der genkendes fra Lynges studie.

Problemet med kulturmødet angår langt fra kun sproget. Et af de problemer, som Reimer Olsen peger på, er, at danske lærere indimellem ankommer med et spinkelt kendskab til grønlandsk kultur, en følelse af ikke at vide nok om de elever, de skal undervise. I nogle tilfælde har de, fremgår det af Reimer Olsens interview med elever – også fordomme i forhold til de grønlandske elever. De mener, at eleverne har svært ved faglig læring. Sådanne forståelser florerer, fremgår det af hendes undersøgelse, på trods af bekendtgørelser og læreplaner, der understreger betydningen af at tilrettelægge undervisningen kulturbaseret. Hun nævner også, at fordommene kan gå den anden vej og præge grønlandske unges forestillinger om danskere, fx opfatter flere af de grønlandske elever, hun interviewer, danske lærere som nogen, der kommer til Grønland for at få en høj løn og for at tilfredsstille deres egen længsel efter spændende oplevelser og i mindre grad for at støtte de grønlandske elever. I hvilket omfang diverse fordomme, stereotyper osv. er udbredt hos såvel elever som lærere, får vi ikke at vide i afhandlingen, og det er derfor

også svært at gennemskue, hvor meget der kan generaliseres ud fra den empiriske undersøgelse. Det skal dog nævnes, at Kjær (2010) er inde på den samme pointe som Reimer Olsen: ”For at samle op kan man sige, at det post-koloniale forhold mellem Grønland og Danmark påvirker de sociale relationer i uddannelsessystemet. For en del af vores elever og undervisere opleves der kulturelle forskelle, der kan give anledning til misforståelser og utryghed. Disse emner er relevante for at få skabt en højere bevidsthed om kulturer, men også fordi de negative konstruktioner af, hvad der er grønlandsk og hvad der er dansk, kan blokere for eleveres mulighed for at tage ejerskab for uddannelsen” (ibid.: 55),

Som det fremgår af ovenstående citater, er der i Reimer Olsens optik mange besværligheder og misforståelser danske lærere og grønlandske elever imellem. Vi hører, at danske lærere ifølge elever snakker meget, at de taler højt og går meget op i tid, mens danskerne omvendt synes, at grønlænderne er lidt stille. En elev siger i et interview: ”At komme to minutter for sent kan ødelægge deres verden, og de giver en hård straf. Så tror de også at grønlændernes faglighed er lavere” (Reimer Olsen: 43). Andre elever fortæller, at de danske lærere vil træne dem til de videregående uddannelser, men de er ikke gode til at hjælpe og guide dem til at løse en opgave og taler også indimellem ned til eleverne, som om disse alligevel ikke kan finde ud af det. Reimer skriver om danske lærere, der ikke selv føler, at de ved nok om Grønland og grønlændere, men også at meget minder om ”Middelfart”, som en af dem siger. Grønlandske lærere taler om, at de ikke orker at stifte venskaber med deres danske kolleger, fordi de alligevel rejser hjem efter kort tid.

Reimer Olsen forstår som sagt elev- og lærerudsagn i forlængelse af Hofstedes kollektivisme- og individualismebegreber, og hun konkluderer, ”at grønlandske elevs kollektive adfærd i klassen strider imod det europæiske skolesystem, der sætter sig markant igennem i gymnasiet”. Hun mener, at skolerne i Grønland rummer mange former for vesteuropæisk og dansk tankegang, og at socialiseringen, kulturaliseringen og læringen i skolen savner grønlandsk, dvs. kollektivistisk funderet indflydelse (ibid.: 62). Hun understreger i forlængelse heraf vigtigheden af, at danske lærere i det grønlandske gymnasium udvikler en dyb kulturforståelse, når de interagerer med deres elever.

Reimer Olsen er her på linje med uddannelsesteoretikere som James A. Banks og Geneva Gay, der begge er fremtrædende repræsentanter for multikulturel uddannelsesforskning. Gay, der er optaget af det, hun kalder kulturelt responsiv undervisning (Gay 2018), fremhæver det som et stort problem, hvis lærere

ud fra deres eurocentriske middelklassebaggrund mere eller mindre ubevidst etablerer en faglig praksis i klasserummet, som ikke i tilstrækkelig grad tager højde for den anderledeshed, de her møder. Resultatet kan være en kulturel blindhed, som understøttes af problematiske antagelser om, at uddannelse ikke har noget med kultur og baggrund at gøre, og at elever skal lære erhvervsmæssige, civilsamfundsmæssige og intellektuelle færdigheder og ikke kere sig om kulturel identitet. Argumentet kommer let til at legitimere en praksis, der afspejler europæiske og amerikanske kulturelle værdier og sætter en stopklods for læreres interesse for forskellige etniske gruppers måde at tænke på. Etniske gruppers dårlige skole-resultater forbindes med alt det, de ikke kan, såsom mangel på selvtillid, problemer i hjemmet, manglende forældreopbakning til skolearbejdet, tidligere skolegang, manglende akademisk interesse, vilje og motivation osv. Hermed placeres ansvaret for dårlige skoleresultater alle mulige andre steder end i den undervisning, lærere faktisk har mulighed for at bedrive. Gay fremhæver, at pædagogisk tænkning må være opmærksom på sammenhængen mellem elevernes baggrundskultur og deres skoleresultater, dvs. de socialisationsmønstre og – som det ofte er tilfældet – det mismatch mellem hjem og skole, som i mange tilfælde skaber værdimæssige og identitetsmæssige problemer. Castagno og Brayboy formulerer opgaven således: “Becoming a culturally competent educator is a constant learning process that requires flexibility and adaptability on the part of the educator depending on the particular students and contexts with which they are working” (Castagno og Brayboy 2008: 947).

Reimer Olsen konkluderer, at der er brug for flere grønlandske lærere på ungdomsuddannelserne: ”Fremtiden må vise om uddannede grønlændere får overtaget de poster der stadigvæk i dag besiddes af dansk arbejdskraft, og så må vi se om uddannelsessystemet bedre kan tilpasses til den grønlandske kultur uden at fjerne muligheden for at tilegne sig andre uddannelser uden for Grønland” (Reimer Olsen 2021: 96). Så er vi, skal det parentetisk bemærkes, tilbage i diskussionen om behovet for flere veluddannede grønlændere, der tager uddannelser, der kvalificerer dem til at blive gymnasielærere. Eller formuleret mere firkantet: Øget grønlandisering inden for gymnasieuddannelsen forudsætter et højere uddannelsesniveau i landet.

Reimer Olsens iagttagelser og pointer er vigtige, men den samme kritik, som jeg har fremført i forhold til Lynges tilgang, gælder også hendes afhandling. I en diskursanalytisk optik diskuterer hun ud fra en antagelse om to mentaliteter, som står relativt skarpt overfor hinanden, nemlig en grønlandsk kollektivistisk

orienteret elevgruppe og en individualistisk orienteret dansk lærergruppe. Spørgsmålet er imidlertid, om ikke der skal et mere dækkende billede af grønlandske unges forskellige problemstillinger i forhold til skolen til. Det kunne være interessant at supplere hendes overordnede forståelse med analyser af diversiteten af ungdoms- og elevpositioner.

Lad mig her foreslå begrebet etnodidaktisk analyse (Beck og Paulsen 2011) som udgangspunkt for såvel mikroanalytisk forskning i klasserummet som for læreres planlægning og gennemførelse af undervisning med blik for diversiteten i elevgruppen. Etno betyder folk, og begrebet skal ikke alene forstås i forhold til folk i betydningen grønlændere eller danskere, men som et mere åbent begreb, der spørger ind til, hvad der kendetegner de elever, der befolker den konkrete klasse: Det kan handle om køn, faglige forudsætninger, drømme om fremtiden, grader af faglig selvtilid, livsstil, sprog i ental og flertal – og selvfølgelig også baggrundskultur i by og bygd, Øst- og Vestgrønland, Grønland, Danmark og eksempelvis et asiatiske land. Didaktikordet refererer til det, der er skolens og undervisningens kerneopgave, nemlig hvordan eleverne, der i al deres mangfoldighed befolker klasselokalet, bedst kan undervises i fag og på motivationsskabende måder. I forlængelse af Reimer Olsens analyser kunne det også være interessant at se nærmere på, hvilken betydning det har, om man er nye dansk lærer eller en erfaren lærer med mange år i det grønlandske gymnasium i rygsækken. For ligesom eleverne er forskellige, er lærerne det sandsynligvis også.

Mellem to kulturer – dilemmaer og frygmekanismer

Vælger et ungt menneske fra en bygd eller en lille by at rejse bort for at tage en uddannelse, kan resultatet være, at man påbegynder en rejse ind i en anden livsform end den, man oprindeligt er socialiseret ind i. Valget mellem to kulturer er, som Lyngø gør opmærksom på, ikke nemt, hverken for det unge menneske eller for forældrene, for hvilke værdier skal man lægge til grund for ønsket om det gode liv?

Dette tema har den etnografiske forsker Janne Flora (2007) undersøgt ved at spørge forældre i bygderne, hvad de tænker om deres børns fremtid i forhold til uddannelse. Holdningen blandt forældre er gennemgående, at de bliver stolte, når deres unge tager en uddannelse, men det regnes også for en stor dyd og udtryk for kompetence at blive i bygden. Ifølge Flora er det en vigtig pointe, at hvis alle unge ønskede at flytte fra bygderne for at tage en uddannelse, ville de måske aldrig

komme tilbage, i og med at deres kompetencer inden for eksempelvis administration og handel bedst ville kunne anvendes i byerne. Set i bygdeboernes perspektiv ville konsekvensen i værste fald med tiden blive, at deres bygd ville blive nedlagt eller uddø. Derfor anes en vis stolthed hos forældre, der ser, at deres sønner udvikler sig til dygtige fiskere og fangere, og at deres døtre prioriterer at give kærlighed til deres børn og samlever fremfor at rejse bort for at tage en uddannelse (ibid.: 147). I grønlandske bygder er der med andre ord en tendens til, at ideen om et godt og virksomt liv knyttes til livsveje, som tæller andet end formel uddannelse.

Floras pointe er, at de valg, unge i bygderne står overfor, er forbundet med en spænding mellem tradition og modernitet eller mellem det, sociologen Ferdinand Tönnies har kaldt *Gemeinschaft* og *Gesellschaft*. Problemstillingen er dog mere kompleks end som så, fordi også bygdeungdommen i Grønland sorterer mellem kategorier og goder, der normalt er associeret med modernitet og tradition. De er på nettet, køber moderigtigt tøj og hører moderne musik, samtidig med at de er optaget af jagt og fiskeri og i høj grad identificerer sig med det sted, de bor.

Tilknytning til stedet er et tema, der ser ud til at gennemstrømme mange grønlandske unges livsverden, valg og selvidentitet. Familie og sted er ifølge Flora ikke mindre end eksistentielle kategorier, der skaber selvidentitet. Dette knytter kategorier som tilknytning og selvstændighed tæt til hinanden og skaber identiteter, hvor identitet, navn, socialt netværk og natur er flettet sammen på komplekse måder. Derfor bliver det også sværere at tage 'sig selv' med til et nyt sted, hvor alle de steder og personer, der er meddefinerende for, hvem man er, er fraværende: "Uddannelsesfravalget sammenholdt med tilknytning og *nammineq* fortæller noget om prioriteter og værdier, hvilket måske ikke går hånd i hånd med samfundspolitiske ideologier, fremtidsvisioner og diskussioner om kompetence, men på sin vis alligevel kan være et udtryk for netop kompetence, ansvar og selvstændighed, blot under andre vilkår» (ibid.: 160). En tilsvarende pointe fremføres af Andrew Hodgkins, som også har forsket i unge grønlænderes dilemmaer i forhold til livsvalg og uddannelse. Når man tager en uddannelse langt hjemmefra, kan det skabe et tab af viden, der styrker sociale bånd og kulturel kontinuitet (Hodgkins 2018: 113).

Floras forskning viser, at der i bygderne er en udpræget selvstændighedskultur, og selvom forældrene kan være nervøse for deres livsforms fremtid, overlader de fremtidsvalget til den unge selv (Flora 2007: 150). Valget mellem at være fanger eller fisker og at tage en uddannelse er med andre ord et reelt valg mellem to forskellige livsformer og ikke blot et resultat af den sociale arv eller

autoritetsstrukturer i familien, der sætter sig igennem på et eller andet niveau hinsides den unges egne refleksioner.

Der er ikke nogen enkel løsning på spørgsmålet om, hvorfor mange grønlandske unge fravælger uddannelse med alt, hvad der dertil hører af opbrud fra hjemstavn og de traditioner og tænkemåder, som knytter sig til tradition og bygd. Det handler ikke kun om opgivelse, porøst selvværd, manglende motivation osv., dvs. identitetsmæssige 'underskudssituationer', sådan som man indimellem kan få indtryk af, når man læser frafaldsrapporter. På et mere fundamentalt niveau handler det også om, at de unge faktisk tager stilling til valget mellem forskellige livsformer og ender med at vælge den traditionelle, samtidig med at de i høj grad er præget af moderne livsstil på andre måder. Floras pointe, der er tæt på Lynges, er, at nogle grønlandske unge faktisk har en ide om at blive kompetente mennesker, men inden for et system, som ikke nødvendigvis knytter sig til uddannelse i en mere institutionaliseret og europæiseret version. Og en del af dem bliver udmærket i stand til at forsørge sig selv, selv om de viger udenom det formelle uddannelsessystem. I den forstand skal man måske ikke problematisere, at nogle unge grønlændere bevæger sig udenom det formelle uddannelsessystem, da de godt kan finde en vej til et godt liv og selvforsørgelse via fangst og fiskeri.

Nogle af de samme pointer kan man finde hos Suna Christensen (2012), som undersøger, hvordan grønlændere, der går på jagt og supplerer livet i naturen med deres jobs, bl.a. i Grønlands større byer, forstår uddannelse. Christensens pointe er, at termer som liv, viden og sted hænger tæt sammen med den måde, samfundet forstås på, og forskellige opfattelser heraf afgør, hvordan uddannelse forstås og tildeles mening. I den forstand hænger det, der sker i skolen, tæt sammen med forholdet mellem mennesker og deres omgivelser (ibid.: 13). Christensens interviews med grønlandske forældre viser, at uddannelsessystemet for mange er forbundet med et paradoks. Det er på en og samme tid et middel til vækst inden for et moderne samfunds rationale og en begrænsning for vækst i forhold til livskvalitet i overensstemmelse med en kulturel inuitidentitet som fanger og fisker (ibid.: 116).

Floras analyse giver gode kulturanalytiske bud på, hvorfor en særlig gruppe af unge grønlændere fravælger videre uddannelse efter folkeskolen. Der er noget i det, de har med sig i bagagen, som de ikke vil miste og ikke kan forbinde med uddannelse i et moderne skolesystem, og som de ikke vil flytte langt væk hjemmefra for at få andel i. Den særlige arktiske problemstilling, der er forbundet med at tage uddannelse langt fra hjemmet, skaber store problemer for mange unge fra bygderne, da deres identitet er så tæt forbundet med stedet. Det kalder på refleksioner

i forhold til at skabe uddannelser, som gør det muligt at fastholde forbindelsen til hjemmet, eventuelt i kraft af fjernundervisning, og det kalder måske også på nye muligheder for identitetsprocesser, der forbinder uddannelse og lokal identitet.

En anden pointe i Floras analyse er, at mange af forældrene i bygderne ikke skubber på for, at deres børn skal have en uddannelse, fordi de faktisk accepterer andre kompetencer end dem, der knytter sig til uddannelse som lige så vigtige. I et perspektiv, der handler om, at der skal mere uddannelse til i Grønland, er dette en vigtig pointe, for vi ved fra forskningen, at hvis ikke uddannelse gives værdi i familien, er det svært for børn og unge selv at finde motivationen til uddannelse. Dette er ikke en pointe hos Flora, der interesserer sig mere for livsformer end for uddannelsespolitik. Fra sin etnografiske synsvinkel peger hun imidlertid på, at den ambivalens og dobbeltkommunikation i forhold til uddannelse, unge fra bygderne indimellem møder fra deres lokale og familiære bagland og tager på sig som en del af deres identitet, synes at være en vigtig subjektiv mekanisme, som uddannelsespolitiske og pædagogiske overvejelser i forhold til videre uddannelse, fastholdelse og frafald må forholde sig til.

Flora hæfter sig ved nogle store frihedsgrader i bygdeungdommens livsvalg, der trækker spor tilbage til den særlige inuitopdragelse med dens store frihedsgrader for børn, som også Hans Egede og andre danskere for flere århundreder siden iagttog. Andre grønlandske forskere er mere kritiske over for en sådan valgfrihedstese; de hæfter sig i stedet ved nogle andre mekanismer i den kollektivistiske kultur, som kan skabe problemer for grønlandske unge, både i forhold til identitet og uddannelse.

Ifølge den grønlandske psykolog Ruth Blytmann Nielsen (2004; 2007), der har lavet et kvantitativt og kvalitativt studie af unge grønlanderes identitetsprocesser og udfordringer, er de kollektivistiske sider af Grønlandsk kultur forbundet med nogle sociale dominans- og kontrolmekanismer, som det er meningsfuldt at diskutere og problematisere i lyset af det moderne Grønlands udfordringer og nye generationers ønsker til tilværelsen. Blytmann Nielsen fokuserer på frygtmekanismer og emotionel kontrol, som hun dog samtidig understreger er i opbrud, specielt inden for den unge generation. Hun forholder sig generelt kritisk til den positive tilgang til kollektivismen, der ofte fremføres. Den sociale kontrol stikker dybt i den grønlandske kultur, hvilket fører til, at man ofte ønsker at undgå konfrontation og personlig afvigelse i forhold til normen: Indordning i forhold til kollektivet er så at sige den pris, inuit har betalt for overlevelse i det barske liv tæt på naturen.

Blytmann Nielsen fremhæver, at vægten i det grønlandske socialiseringssystem indtil for ganske nylig har ligget på gruppeidentitet og normer, der knytter sig til individets indgåelse i et fællesskab og en socialitet. I det traditionelle grønlandske samfund var alt orienteret mod at opretholde balancen i samfundet. Man søgte at undgå splittelse ved at vige uden om diskussioner og personlige fortolkninger. Konflikter blev løst ved officielle sangkampe, hvor den, der havde ordet i sin magt, gik af med sejren. Hertil kommer kristendommens overherredømme, som greb dybt ind i grønlandsk kultur i århundrederne efter Hans Egede, og som har understøttet og forstærket en kultur, hvor underkastelse i forhold til et autoritært normsystem blev internaliseret. Endelig har kolonitidens underordning i forhold til danskere generelt skabt en mangel på selvværd og selvtillid hos mange grønlandere, der slår igennem som manglende selvtillid og tro på egne kræfter. Ifølge Blytmann Nielsen har disse tre faktorer tilsammen skabt nogle kulturbestemte udfordringer, hvor der synes at være en lav kompetencefølelse omkring evner og dermed lav selvværdsfølelse blandt den del af den grønlandske befolkning, der har fået en traditionel grønlandsk opdragelse. Moderniseringen af samfundet underminerer imidlertid i nogen grad disse normer, og uddannelsessystemet er et af de steder, hvor moderniteten med dens krav til individet om selvstændig refleksion og individuel handlekraft melder sin ankomst.

Blytmann Niensens synspunkt er således, at spor af sådanne identitetsmekanismer er en vigtig årsag til, at folkeskolen har svært ved at leve op til dens formål, som er forbundet med idealerne om det selvstændige og kritiske individ: ”Den gnidningsfrie kommunikation er et krav. Kritik skal undgås for enhver pris og udtrykkes kun indirekte eller bag personens ryg. Balancen opretholdes ved at glatte ud, hvor der sker svingninger i kommunikationen. Latter og det tavse eksempel er derfor et magtfuldt middel.” (Blytmann Nielsen 2007: 199). Ifølge Blytmann Nielsen udvikler nogle børn manglende selvtillid, en vis forsagthed, en mimisk/nonverbal adfærdsform og i nogle tilfælde en manglende evne til selvstændigt at tage stilling. Det er, viser Blytmann Niensens forskning, karakteristisk for denne gruppe børn, at de i undervisningssituationen blot trækker på skuldrene og undgår situationer, hvor de skal give udtryk for egne meninger.

I forlængelse af den amerikansk-canadiske læringsteoretiker Albert Bandura (2012) mener Blytmann Nielsen, at der påhviler det grønlandske uddannelsessystem en vigtig opgave i forhold til at styrke unges *self-efficacy*, dvs. deres selvtillid i forhold til at kunne og turde, også i det faglige arbejde i skolen, hvilket hun samtidig mener er realistisk i forhold til nye generationer, der ikke er så

præget af kolonitid og moderniseringstraumer. Ifølge hende må samfund og skole forholde sig mere tydeligt til de problemer, der knytter sig til individets ubehag som følge af kollektive normer om tilbageholdenhed. Problemet er, at de kollektivistiske normer ikke bare fungerer i opdragelsen som en art tavs socialisering, men også er tæt forbundet med en utopisk længsel efter gamle dage blandt dem, der vil have 'mere' Grønland ind i det grønlandske uddannelsessystem (Blytmann Nielsen 2007: 195).

Med sin betoning af *self-efficacy* som et omdrejningspunkt for pædagogisk og didaktisk praksis giver Blytmann Nielsen et interessant bidrag til pædagogisk tænkning med retning mod relationen mellem individ og den sociale omverden i skolen og børns og unges selvidentitet. Kritisk kan man dog indvende, at hun med sit fokus på kollektivismens skyggesider ikke kommer ind på, hvilke fordele og goder der kan knytte sig til de identitetsformer, hun vender sig kritisk mod. I dette perspektiv kan den tætte tilknytning til familien i den udvidede betydning af ordet, som er et tydeligt kulturtræk i Grønland, være en stor tryghedsskabende faktor for børn og unge. Blytmann Nielsen fortolker nogle tendenser blandt moderne grønlændere, men også hun har, blot fra et andet udgangspunkt end Lynges, en tendens til at fremføre for monokulturelle teser, ligesom hun kan kritiseres for blot at forholde sig negativt til de sider af kollektivistisk identitet, der orienterer sig mod samhørighed og konsensus. Hermed overser hun, at disse – som Flora gør opmærksom på – udmærket kan tænkes at have en produktiv og identitetsbegræftende funktion i de søgeprocesser, der præger mange grønlandske unge, selvom de ind imellem ikke er i overensstemmelse med de ønsker, politikere og andre kan have for deres uddannelsesveje.

Lille diskussion

Per Kunuk Lynges afhandling fokuserer overvejende på folkeskolen som den ene part i en omfattende kulturkonflikt mellem samfund og skole. Han konkluderer, at skolen skal være mere grønlandsk og afspejle en inuitkulturel mentalitet, hvis den skal kunne rumme grønlandske børn. Aviaq Reimer Olsen analyserer kulturmødet mellem danske lærere og grønlandske elever i gymnasiet og når frem til, at det er konflikt- og dilemmafyldt, ikke mindst fordi danske lærere er individualistiske og grønlandske elever er kollektivistiske. Det bedste vil efter hendes mening være, hvis danske lærere bliver endnu bedre til at forholde sig til de grønlandske unges mentalitet og på længere sigt, at der kommer flere grønlandske lærere til i

gymnasiet, der kan dæmpe de problemer af sproglig og kulturel art, som skabes i kulturmødet mellem danske lærere og grønlandske elever. Janne Flora beskæftiger sig mere bredt med fravalg af uddannelse men med retning mod nogle af de samme mismatch mellem unge og uddannelse, som Lyngø diskuterer. Ruth Blytman Nielsen forholder sig til aspekter af den såkaldte kollektivistiske kultur, der fremmer tavshed og manglende lyst til at give sin mening til kende og bryder dermed også med forestillingen om, at løsningen – også for pædagogik og didaktik – er forbundet med en fremtid, hvor kollektivistiske mentalitetsformer promoveres og understøttes som en slags idealer for undervisning.

Jeg vil ikke gå ind i en diskussion om, hvilken af de ovenstående positioner, der har mest ret, for hvis man sætter spørgsmålstegn ved monokulturelle teser om grønlandske unge, kan målet ikke være at tilslutte sig hverken det ene eller det andet ensidige synspunkt, men at afsøge idealtyper og tendenser med respekt for forskelle. I den forstand leverer alle fire forskere gode analyser og argumenter, som dog fortjener at blive løftet ind i en forståelse, der orienterer sig mod diversitet og ikke forfalder til overgeneraliseringer. Lad mig for overskuelighedens skyld kort opsummere de vigtige pointer i den forskning, jeg har inddraget i dette kapitel.

Der er en – sandsynligvis større – gruppe af børn og unge, som kommer fra miljøer, hvor mismatchet mellem skolens værdier og strukturering af fag, rum og tid er i uoverensstemmelse med det baggrundsmiljø, de kommer fra. Det kalder på en skole, som i højere grad integrerer elementer af den oprindelige inuitkultur i skolens dagligdag. Samtidig har jeg fremført det synspunkt, at man skal passe på med at ende i en position, hvor ideen om det grønlandske skygger for faglige mål og standarder, ligesom man må være opmærksom på, at der i diskussionen gemmer sig socioøkonomiske problemstillinger, der ikke uden videre går op i etnicitet. Hvad angår spændet mellem grønlandske og europæiske standarder, må der snarere blive tale om et både-og, der kalder på didaktisk innovation, nye ideer og et fortsat arbejde med allerede eksisterende tiltag (jf. ideerne i CREDE).

Som Reimer Olsen gør opmærksom på, er der store uløste problemer, hvad angår unges overgang fra folkeskolen til ungdomsuddannelserne, ikke mindst gymnasiet. Frafaldet er stort, og et af problemerne er overgangen fra grønlandsk sprog i folkeskolen til dansk sprog i gymnasiet, ligesom mødet med danske lærere og danske fagbøger kan skabe udfordringer i forhold til kommunikation og identifikation. Det er her vigtigt at være opmærksom på, at der hos grønlandske unge er store forskelle på, hvor lidt og hvor meget dansk, man taler. Reimer Olsens afhandling peger imidlertid på, at der specielt hos de danske lærere er brug for stor viden om

andetsprogsundervisning og inddragelse af det grønlandske sprog som ressource, samtidig med at det også er vigtigt, at folkeskolen i højere grad yder sit til at inddrage dansk (og engelsk) for derved at gøre overgangen til gymnasiet og andre ungdomsuddannelser mindre disharmonisk. Man kan selvfølgelig spørge, om sidstnævnte pointe er udtryk for en tilbagevenden til fortiden, hvor kolonimagten Danmark satte dagsordenen for sprog gennem en assimilationspolitik. Så enkelt forekommer det mig ikke at være, for man kan også argumentere for, at stærke flersproglige kompetencer i nutidens Grønland er en vigtig forudsætning for øget selvstændighed og mulighed for social mobilitet hos den del af befolkningen, som kun eller altovervejende taler grønlandsk.

Kollektivism og individualisme i undervisningen

Der er ikke nogen direkte vej fra en overvejende deskriptiv kultur- og identitetsanalyse til en overvejende prækriptiv didaktisk og pædagogisk diskussion. De analyser, jeg i det foregående har gennemgået og diskuteret, er primært præget af en deskriptiv erkendelsesinteresse, og de etablerer alle et godt udgangspunkt for videre undersøgelser af børns og unges forudsætninger og tilgange til at gå i skole. Jeg konstaterer også, at alle de inddragede forskere har meninger om, hvad der skal gøres i skolen, om end dette ikke er deres primære ærinde. Generelt må man konstatere, at de alle så at sige bliver stående ved dørrinnet til klasselokalet. Bortset fra meget generelle statements af typen: ”Mere Grønland, mindre Danmark”, ”Flere grønlandske lærere, færre danske lærere”, ”Respekt for flere livsønsker i forhold til uddannelse”, ”Mere pædagogisk arbejde med elevernes *self-efficacy*”, tager ingen af forskerne for alvor hul på det store spørgsmål om, hvordan man konkret, dvs. via den didaktiske og pædagogiske ’gøren’ indretter skoler og klasserum, hvor ledere og lærere omsætter sociologisk og kulturanalytisk viden til pædagogisk og didaktisk praksis. Sociologisk, historisk og antropologisk viden er nødvendig, men den er langt fra tilstrækkelig til at forstå pædagogikkens og didaktikkens udfordringer, der rejser spørgsmål i deres egen ret om, hvad læring er, hvordan forholdet mellem lærerens undervisning og elevernes læreprocesser skal forstås, og hvad faglig dannelse er i spændet mellem styring og frihed (Beck 2015; 2021a og b).

Som en overgang til bogens næste del, der handler om undervisning og pædagogik, vil jeg afslutningsvis tage de foregående diskussioner med ind i klasselokalet. Det vil jeg gøre med afsæt i den tilbagevendende tese om, at elever

med baggrund i ikke-vestlige samfund i et eller andet omfang orienterer sig mod undervisningen ud fra kollektivistiske bevidsthedsformer, og at deres muligheder for at klare sig godt i skolen forøges, når lærere tager hensyn til dette (Gunn m.fl. 2010: 329; Tharp m.fl. 2000: 109; Kaur og Norman 2015).

En tilbagevendende pointe er, at der hos oprindelige folk eksisterer et klart og tydeligt autoritetsforhold mellem læreren og eleverne (Faitar 2007; Staub & Stern 2002). Den enkelte elevs identitetsarbejde handler ikke som i individualistiske kulturer om at fremstå som et unikt individ med egne holdninger, der italesættes i forhold til andre, men om at finde sin plads i gruppen. Her betyder læreren meget som den, der repræsenterer tradition og kultur, en slags institutionel *elder*, og som sætter dagsordenen for undervisningen.

En anden pointe er, at elever i kollektivistiske kulturer er sårbare i forhold til at blive individuelt udstillet i klasselokalet og vægrer sig mod at skulle tage ordet foran mange elever i helklasseundervisningen: "In classrooms, students from collectivist cultures may not expect to nor in fact be comfortable with speaking up in large or whole-group settings" (Tharp m.fl.: 114). Man søger harmoni i gruppen og viger udenom følelsesmæssige konflikter og begrænser i det hele taget verbale ytringer til et minimum. Michael Bang Sørensen m.fl. citerer en grønlandsk lærer for følgende udsagn: "I Grønland siger man først noget, hvis man virkelig har noget at sige, og man siger det kort og tydeligt ... De danske lærere skal være opmærksomme på, når de stille siger noget. De skal huske på, hvad de siger, og ikke hvor meget og hvor lang sætningen er. I Grønland siger vi noget kort og tydeligt ... I europæisk kultur snakker I meget" (Sørensen, Risbjerg og Halling 2019: 16). Til gengæld spiller kropssprog, gestik og også tavsheden en stor rolle. Reimer Olsen citerer i samme spor en grønlandsk gymnasielærer for følgende udsagn: "Vi er blevet opdraget til at ikke at sige de voksne imod, vi skulle som børn ikke have ret til vores mening. Når voksne siger det, så er det det. Det kan jeg også tydeligt mærke på vores grønlandske elever (...) fordi de er blevet opdraget på en grønlandsk måde, så er de også blevet til stille typer på den måde, at de ikke kan sige deres meninger eller holdninger (...) derfor har svært ved at diskutere for eksempel (...). Vi skulle især vise respekt for de ældre. Som unge blev vi også opdraget til at vise respekt for vores medmennesker (...) og gøre, hvad der var nødvendigt for fællesskabet og familien" (Reimer Olsen 2021: 45). Læreren tangerer diskussionen om en kollektivistisk kultur og mentalitet, hvor diskussion ikke er velset, og hvor den enkelte bruger en hel del ressourcer på at navigere som medlem af kollektivet, som man ikke skal stikke for meget ud fra.

Ifølge Tharp m.fl. er der store læringsmæssige potentialer i en kollektivistisk identitetsform, hvis den integreres i undervisningen på produktive måder. De citerer den amerikanske uddannelsesforsker Elisabeth Cohen for følgende formulering om elevers læringsamarbejde i grupper: ”Responsiveness to the needs of the group is a skill required of any kind of cooperative task. If students are oblivious to the problems experienced by peers, the group will not function properly, the group product will be inferior, and the interaction will not provide the necessary assistance for all its members. It is necessary that students learn how to become aware of the needs of other members of the group and to feel responsible for helping them for the sake of the group product”. Ifølge Tharp m.fl. lyder det præcis og nøjagtigt som normen i et kollektivistisk samfund (Tharp m.fl. 2000: 113).

Der er for mig at se potentialer i den kollektivistiske indstilling, hvis vel at mærke elevernes sans for kollektivet som et arbejdsfællesskab kombineres med en undervisning, som nænsomt og veldosseret hjælper den enkelte elev til også at finde sin egen indre stemme. Koblingen mellem kollektivistisk identitet og elevers evner til at arbejde i grupper forekommer mig dog at være for enkel. Den tendens til tavshed og konsensusføgen, som Blytmann Nielsen peger på, kan være et problem for unge fra såkaldt kollektivistiske kulturer, der skal arbejde sammen og inspirere hinanden. *Self-efficacy* og den motivation, der knytter sig til følelsen af at kunne noget, opstår ikke automatisk, men kræver en omverden, der understøtter, stilladserer og udfordrer på passende måder, der muliggør en internalisering af gode arbejdsvaner, herunder selvkontrol og overblik over det, der skal til for at løse en opgave. I den forstand må målet være en undervisning, der bryder med ideen om, at enten er læring individuel eller også er den social, men i den grønlandske skole må lærere anlægge en etnodidaktisk synsvinkel med dertil hørende omsorgsfuldhed og en realistisk fornemmelse for, at det for nogle elever ikke er nemt at skulle positionere sig fagligt, når man er opdraget til en vis tilbageholdenhed i forhold til at udtrykke egne meninger.

Ifølge Albert Bandura er specielt to ting vigtige i elevens sociale miljø, hvis han eller hun skal udvikle den nødvendige selvtilid i forhold til at give sig i kast med det faglige arbejde. Dels skal eleven have andenhåndserfaringer med, hvordan en faglig opgave skal håndteres, hvilket lægger op til mesterlærelignende situationer, hvor man lærer ved at aflure, hvordan mere kompetente andre udfører en opgave. Dels skal der være et stærkt tilskyndelses- og overtalelsessystem omkring eleven og dermed en styret og struktureret feedback fra læreren, som finder sted i en positiv og opmuntrende atmosfære. Alt sammen peger det i retning af en

undervisning, der er struktureret, klar og differentieret i forhold til opgaver, som åbner op for mestring i feltet mellem autonomi og omformende internalisering, og som samtidig rummer typer af læringssamarbejde, hvor man finder ud af noget sammen fremfor at konkurrere om viden, og hvor læreren skaber transparente rammer om indhold og læringsmål.

Det afgørende i forhold til elever, som har brug for føle, at de faktisk kan løse opgaver og mestre deres egen læreproces, er imidlertid, at de skal have opgaver, der giver dem lyst til at fordybe sig. Det handler med andre ord om at dosere den faglige kompleksitet på måder, der skaber gode oplevelser hos de lærende og om at skabe former for formativ evaluering, hvor eleverne dels mærker, at læreren kerer sig om dem og dels fornemmer, at de er på rette spor. Her er ikke kun gruppearbejde, men også forskellige mesterlærelignende situationer, som imødekommer både samarbejdspotentialer og en vis autoritet i lærerrollen, oplagte muligheder. Jeg vil vende tilbage til disse i de næste kapitler.

En afklaring i forhold til, hvorvidt det grønlandske uddannelsessystem i fremtiden skal være mere eller mindre kollektivistisk, og om kollektivismen er en ressource eller et problem, må altså have sans for nuancerer. Et udgangspunkt kan være, at der eksisterer solidaritetsformer, erkendelsesmåder og mentalitetsmønstre i det grønlandske samfund, der i høj grad kan fungere som ressourcer i forhold til et selvstændigt moderne Grønland. Lidt firkantet kan man sige, at en grønlandsk modernitet og en moderne grønlandsk skole må forholde sig til en særlig måde at forbinde fortid og nutid på, hvor kollektivistiske elementer udmærket kan tænkes at spille en stor rolle, om end de må kombineres med mere individualiserede tanke- og livsformer. Med modernitetssociologen Anthony Giddens kan man sige, at man i det senmoderne samfund ikke kommer uden om et højere fokus på individers valg og selvrefleksivitet, kort sagt det samfundsmæssige livs *agency*-aspekt. Omvendt behøver dette jo ikke at betyde, at alle traditioner og erfaringer udviskes og forsvinder, for det kan jo vise sig, at der er nogle særlige solidaritets- og samlivsformer, der har vist deres slidstyrke, og som måske ligefrem kan beskytte mod de negative konsekvenser af individualiseringen, som vi de seneste årtier er blevet mere og mere opmærksomme på (Bauman 1998). Kort sagt er udfordringen i Grønland (og det er den for mig at se også i Danmark, hvor den historiske indflyvning mod problemstillingen dog er en anden), at nogle af de mentalitetsformer, der forbinder sig med kollektivistisk tænkning, kan vise sig at udgøre en stor ressource for undervisning og læring, samtidig med at andre af disse mentalitetsformer må udfordres på en nænsom måde med det mål, at børn og unge

opbygger *self-efficacy*. ”For meget” kollektivism og ”for meget” individualisme (og for stereotype kategorier til at forstå disse begreber som måder at karakterisere mennesker på) er ikke et godt alternativ. De interessante pædagogiske og didaktiske overvejelser handler ikke om at vælge mellem, om man skal kæmpe for sig selv eller kollektivet, men om at kombinere selvstændig tænkning og solidaritet på måder, der har retning mod den særlige kulturelle kontekst, man befinder sig i.

Med disse ord har jeg ikke bare taget stilling til, hvordan man i en nutidig kontekst kan bruge dette kapitels centrale begreber, men også nærmet mig en form for tilkendegivelse af det pædagogiske og didaktiske blik, som jeg i det følgende diskuterer læreprocesser ud fra.

Kapitel 4

Curriculum og dannelse

Det fremhæves ofte, at inuit i lighed med andre oprindelige folk er i besiddelse af en særlig tænkemåde, som forbinder sig med holisme, erfaringsfunderet erkendelse og en spiritualisme, der placerer mennesket i en natur og et kosmos, hvor del og helhed hænger tæt sammen. Når skoleforskere indimellem siger, at uddannelse i Grønland skal være mere grønlandsk og mindre vestlig, har de ofte sådanne traditioner i tankerne. I forlængelse af diskursen om kollektivism fremføres det ofte, at uddannelse, der løser motivationskriser, må handle om at vende tilbage til vidensformer, der har rødder i fortidens kultur, og som kan styrke elevernes identitet ved at forbinde skolen med resten af samfundet. Diskussionen er ikke helt nem, for samtidig med at det forekommer indlysende rigtigt, at grønlandsk uddannelse må forholde sig til grønlandsk kultur og mentalitet, rejser der sig flere spørgsmål. For det første: Hvordan tænker moderne grønlandske børn og unge? Her er det vigtigt at være opmærksom på, at de under ingen omstændigheder tænker på én og samme måde, hvilket skaber visse problemer med at koble mellem forestillinger om grønlandsk makrokultur som en monokulturel størrelse og konkrete unge mennesker. For det andet: Hvis man ikke mener, at al vestlig tænkning, der jo faktisk spiller en stor rolle på alle mulige niveauer i det grønlandske samfund, skal fjernes fra skolens fag (et synspunkt, jeg dog aldrig er stødt på), men at undervisningen skal rumme kontekstnære former for viden og læreprocesser, hvordan skal de forskellige videnssystemer så kombineres? Også her er der grund til at advare mod en enten-eller-tilgang, for dybest set handler det, selvom det måske kan være svært at forestille sig dette på baggrund af fortidens magtrelationer, om at gå i brechen for en afkoloniseret og ligefrem transkolonial fremtid, hvor samfund og kulturer lærer af og med hinanden – og her skal vestlige skolefolk og didaktikere lytte rigtig godt efter, for Grønland har ikke nødvendigvis fat i den korteste snor. For et blik, der vælger interkulturalitet

som udgangspunkt for drøftelser af virkelighedsopfattelser, byder der sig flere vigtige pointer til, som ikke bare kan inspirere undervisning i Grønland, men også i Danmark og andre vestlige lande.

Byggesten til et postkolonialt curriculum

Hvad skal grønlandske børn og unge lære noget om? Dette er naturligvis et stort spørgsmål, som involverer alle skolens fag, og der kan derfor ikke i en bog som denne svares dækkende på det. Her vil jeg nøjes med at antyde, at skoler altid har haft et identitetspolitisk sigte, og det er primært dette sigte, som vil blive diskuteret i dette kapitel. Engang skulle skoler, både i Grønland og Danmark, gøre den opvoksende generation til gode kristne undersåtter, og i nationalstaternes epoke har det været et vigtigt formål at skabe borgere, der sprogligt og kulturelt identificerede sig med nationen. I dag, hvor globalisering på godt og ondt er en stærk økonomisk og kulturel motor for udvikling, og hvor klimakrisen presser os til at medtænke planetens ve og vel, er spørgsmålet om elevers globale identitetsdannelse blevet mere og mere presserende. Med den nationsdannelse, der er undervejs i Grønland, trænger identitetspolitiske spørgsmål sig mere og mere på, og man må derfor spørge: Hvordan skal den grønlandske skole uddanne børn og unge til at blive borgere i Grønland? Sådanne spørgsmål stilles i en historisk situation, hvor kolonialismens og postkolonialismens erfaringer og modsætninger fortsat præger diskussionerne: At blive sig selv er i den forstand tæt knyttet til spørgsmålet om, hvordan man skal forstå sit forhold til den anden, dvs. den gamle kolonimagt Danmark. Samtidig er grønlandske politikere og skolefolk helt på det rene med, at det ikke nytter noget at nøjes med en nationalistisk dagsorden for skolen, for eleverne skal også lære at leve i en global verden, hvor store internationale dagsordener også påvirker Grønland, og hvor livsperspektivet for mange grønlandske unge er forbundet med at flytte sig til andre lande osv. Alt dette rykker dog ikke ved, at spørgsmålet om, hvordan man skaber et curriculum, der er relevant i Grønland, presser sig på.

Belgarde, Mitchell og Arquero (2002) diskuterer spørgsmålet om undervisningen hvad og hvordan i tilknytning til begrebet kulturelt responsivt curriculum, som de definerer som en undervisning, der ”generally validates the cultures and languages of students and allows them to become co-constructors of knowledge in the school setting” (ibid: 43). De mener, at lærere må præge curriculum med rige forbindelser til elevernes kulturelle og lingvistiske baggrund inden for familie

og lokalsamfund. Et væsentligt spørgsmål inden for humaniora og samfundsvidenskaberne handler på denne baggrund om, hvordan inuits egen historie og kultur integreres i curriculum. James Banks, som er en indflydelsesrig amerikansk forsker i multikulturel uddannelse, har opstillet en taksonomi for, hvordan kultursensitive perspektiver kan inddrages i det, han kalder et inkluderende curriculum (Banks 2004a). Banks har udarbejdet sin taksonomi i forhold til minoriteter i primært USA, men i Grønland, hvor inuit udgør det store flertal af befolkningen, er hans tænkning også relevant, specielt i en epoke, hvor pilen peger i retning af en mere grønlandsk skole. Banks skelner mellem fire forskellige tilgange, som i lighed med andre taksonomier såsom Blooms taksonomi og SOLO-taksonomien (Beck 2021a: 120-123) bevæger sig fra et simpelt til et komplekst niveau.

Den kontributive tilgang udmærker sig ved, at man tilføjer elementer, der sætter fokus på 'andre' kulturers eller etniske gruppers positive bidrag til og indflydelse på vestlig kultur, fx i kraft af helteskikkelser (Aladdin, Zarathustra, Martin Luther King), højtider (kinesisk eller iransk nytår), religion (buddhistisk inspiration), madvaner (krydderier), mode (indiske sarier), design og indretning (arabisk geometri eller kinesisk porcelæn). En sådan tilgang kan i Grønlands tilfælde handle om, at man interesserer sig for traditionsrige elementer i grønlandsk kultur (kajakker, den traditionelle fangerkultur, trommedans osv.), men på måder, der er præget af en interesse for folkløristiske træk, der ikke har meget at gøre med en befolknings nutid. Ifølge Banks benyttes den kontributive tilgang til curriculum ofte af lærere, som er fremmede overfor ikke-vestlige og minoritetskulturer, og han mener, at der må arbejdes grundigt på at uddanne lærere til at arbejde med mere dybdegående tilgange til kulturelle forskelle. Omvendt skal man også være opmærksom på, at inddragelsen af helte fra elevernes egen kultur i sig selv kan have en positiv betydning for kulturelt selvværd (ibid: 247).

Den additive tilgang indebærer, at det eksisterende curriculum tilføjes temaer, indhold og perspektiver, der har relevans for særlige etniske grupper, men uden at curriculum ændres grundlæggende. Eksemplerne tilføjes inden for det eksisterende curriculum, og andre stemmer end de gængse (fx afrikansk litteratur i engelskundervisningen) får plads som supplement. I den grønlandske skole vil et eksempel på denne tilgang, som da også allerede findes i lærerplanerne, være, at man inden for en religionsundervisning med fokus på de store verdensreligioner, inddrager grønlandsk spiritualisme og mytestof som eksempler på naturreligion. Eller man kan inden for litteraturundervisningen inddrage en moderne grønlandsk roman inden for en tekstrække, som primært tæller dansk litteratur.

Ifølge Banks kan den additive tilgang være et første skridt i retning af en egentlig restrukturering af curriculum med henblik på en integration af etniske perspektiver og referencerammer. Han mener dog, at man også her kan havne i det samme problem som i den kontributive tilgang. Etniske elementer tilføjes inden for et curriculum uden at det får nogen signifikant betydning for helheden. Ifølge Banks må der en mere radikal decentrering til: ”The people who are conquered and the people who conquered them have histories and cultures that are intricately interwoven and interconnected. They have to learn each other’s histories and cultures to understand their own fully” (ibid.: 249).

Den transformative tilgang lægger op til en egentlig forandring af curriculum, fordi eleverne her skal undersøge forskellige problemstillinger fra forskellige synsvinkler og altså både i et minoritets- og et mainstreamperspektiv. Der vil her være tale om en temaundervisning, der knytter tekster med samme emne sammen med henblik på at skabe viden hos eleverne om forskellige livsverdener og kulturelle problemstillinger.

En sådan tilgang kan i en grønlandsk kontekst bestå i, at man i historieundervisningen og i forbindelse med et tema om kolonitiden beskæftiger sig indgående med danske og grønlandske positioner i det 20. århundrede i forhold til den dansk-grønlandske relation og undersøger de holdninger og følelser, som den dag i dag præger relationen mellem Danmark og Grønland, ligesom man overvejer, hvad man selv mener om sagen (jf. senere om Dialogcirklen).

Den klassiske multikulturalistiske uddannelsesforskning er blevet kritiseret for at fremføre en for stereotyp tilgang til kultur. Megan og Noble, der forholder sig kritisk til den traditionelle måde at tænke tætte sammenhænge mellem kultur og identitet på, mener således, at elever i den moderne globaliserede verden med dens hyperdiversitet må lære at forholde sig kritisk til et essentialistisk kulturbegreb, som reducerer individer til repræsentanter for fastlåste grupper (Megan and Noble 2021: 201-202). Det multikulturelle blik på uddannelse står med andre ord i fare for at ende i klicheer, når det ikke medtænker konsekvenserne af individualisering og de former for refleksivitet, der præger unge, også i forhold til etnicitet.

Den sociale handlings tilgang er den fjerde og mest udfordrende af de fire tilgange. Her suppleres den transformative tilgang med et handlingsaspekt, hvor eleverne arbejder direkte med sociale problemstillinger, og de skal bruge deres viden aktivt i forhold til deres egne omgivelser, skolen eller lokalmiljøet. Her finder man undervisning, der kan udmønte sig i læserbreve til aviser, elevudformede antimobningsprojekter eller forskellige slags politisk arbejde.

Et eksempel på denne type undervisning kan være, at man i et projekt om sprog i Grønland i feltet mellem dansk, grønlandsk og engelsk tilegner sig viden om flersprogssituationen i Grønland og i forhold til analyser af Grønlands fremtid i en globaliseret verden diskuterer, hvordan relationen mellem grønlandsk, dansk og engelsk skal være. Det kan endda være, at eleverne laver en podcast eller lign. om problemstillingen og på den måde blander sig i debatten. Eller det kan handle om, at man i historie og samfundsfag beskæftiger sig med globalisering og undersøger de nye lufthavnsbyggerier i flere grønlandske byer og de problemstillinger, der knytter sig til turisme og inddrager økonomisk og social innovation på turistområdet i den by, man bor i. I gymnasiet vil en sådan tilgang – og også den transformative – let kunne forenes med læreplaner i fag som samfundsfag, dansk, kulturfag og historie, der netop er sat i verden for at fremme elevernes kritiske, refleksive og handleorienterede tilgang til deres egen kultur i samspil med resten af verden.

Pointen i Banks' tilgang er, at der for så vidt ikke er noget i vejen med nogen af de forskellige tilgange, selvom specielt den kontributive hurtigt kan skabe klichéer, som snarere stigmatiserer eleverne end udfordrer dem på deres tænkning. I realiteten vil lærere ofte benytte et mix af tilgangene, men man skal være opmærksom på, at de ikke repræsenterer samme dybde. I en undervisning, der har retning mod at udvikle grønlandsk identitet og samfundsenngagement, dvs. en dannelsestænkning på grønlandske præmisser, er det ikke mindst den transformative tilgang og den sociale handlings tilgang, som må tiltrække sig opmærksomhed, og mange af de her diskuterede didaktiske greb benyttes allerede i stor stil af lærere. I forlængelse heraf må man være opmærksom på, at i nutidens verden, hvor mennesker flytter sig fra land til land, hvor grønlandske unge orienterer sig mod forskellige kulturer i deres livstilsvalg osv., er kulturbegrebet først og fremmest en anledning til refleksion og nuancering, og det skal ikke bruges som en simpel identitetsmarkør, der pådattes elever (Megan og Noble 2023).

Banks har udarbejdet et overskueligt skema (Banks 2004a: 256-256), der her bringes i en forkortet og Grønlandsrelevant form, og som forhåbentlig vil egne sig i forhold til diskussioner i en lærergruppe om curriculum:

Tilgang	Beskrivelse	Eksempler	Styrker	Problemer
Den kontributive tilgang	Helte, kulturelle komponenter, Mærkedage relateret til etniske grupper tilføjes curriculum og fejres i klassen.	Berømte grønlandske skikkelser og inuitkulturens særlige karakteristika studeres; den grønlandske nationaldag fejres.	Giver en hurtig og forholdsvis let tilgængelig mulighed for at inddrage etniske temaer i undervisningen; giver etniske helte synlighed. Er en populær tilgang blandt lærere.	Resulterer i en overfladisk forståelse af etniske kulturer; fokuserer på livsstil og kulturelle produkter og kan fremme stereotypi.
Den additive tilgang	Tilføjelse af indhold, begreber, temaer og perspektiver uden at ændre curriculums struktur.	Grønlandsk historie, litteratur og sprog tilføjes det i forvejen eksisterende curriculum.	Gør det muligt at tilføje etnisk indhold til curriculum uden at ændre det grundlæggende; kan implementeres i det eksisterende curriculum.	Kan understøtte ideen om at etnisk historie og kultur ikke er en integreret del af den større kulturelle udvikling; kan fremme et eurocentrisk blik på det etnisk forskellige.
Den transformative tilgang	De grundlæggende mål, strukturer og curriculums indhold forandres for at gøre elever i stand til at se begreber, begivenheder, problemer osv. fra forskellige perspektiver.	Undervisning i de komplekse måder, hvorpå forskellige etniske og kulturelle grupper har deltaget i opbygningen af det moderne Grønland.	Gør det muligt for studerende at forstå de komplekse måder, hvorpå forskellige etniske og kulturelle grupper deltog i dannelsen af det moderne Grønland; hjælper til med at reducere etnisk tillukthed. Giver studerende en afbalanceret tilgang til samfundets udvikling.	Implementeringen kræver en substantiel curriculum-reform, intensiv læreruddannelse og udvikling af materialer, der kan understøtte perspektivet.
Den sociale handlings tilgang	Elever identificerer vigtige sociale problemer og temaer, samler relevant data og træffer beslutninger og gennemfører aktioner for at løse disse.	En klasse undersøger fordomme og vilkår for grønlandere og danskere i Grønland; en klasse studerer den måde, politiske problemstillinger behandles på i grønlandske (og danske) medier og skriver et brev til en lokal avis om deres fund.	Gør det muligt for studerende at udvikle deres tænkning, værdianalyse, beslutnings- og handlingskompetence; skaber politisk bevidsthed. Hjælper elever til at arbejde i grupper.	Kræver stor planlægning og udvikling af materialer; varer længe tid end de andre tilgange; kan skabe splittelse i lærerkollegiet, fordi temaerne indbefatter kontroversielle spørgsmål, elever kan mangle den nødvendige kompetence til at bidrage til løsningen af sociale problemer.

En beslægtet, men mere almen tilgang til det faglige stof finder man hos den tyske didaktikteoretiker Wolfgang Klafki, som dog lægger mindre vægt på det multikulturelle perspektiv, men til gengæld er optaget af forholdet mellem fagligt stof, nutidsrelevans og elevernes arbejde hermed. Klafki (1983; 2005) introducerer begrebet epokale nøgleproblemer og diskuterer i lighed med Banks relevanskriterier i stofudvælgelsen. Han bruger begrebet kategorial dannelse, dvs. undervisning med retning mod aktuelle problemstillinger, og den dobbelte åbning, dvs. undervisning, hvor der både er fokus på stof og på elevens adgang til dette, til at indkredse en epokalt orienteret undervisning, hvor både stofudvælgelse og elevernes møde med dette i det faglige arbejde er i centrum. Han opfordrer til, at man i skolen beskæftiger sig med emner, der både er tidstypiske, almengyldige, og som ikke nødvendigvis har et givent svar på forhånd. Selv opererer han med fem epokale nøgleproblemer, nemlig fredsspørgsmålet, miljøspørgsmålet, den samfundsskabte ulighed, den moderne kommunikationsteknologi og jeg-du-forholdet. Indkredsningen af, hvad epokale nøgleproblemer er, og hvordan man skal undervise i dem, rejser mange spørgsmål, men indkredsningen er vigtig, og den kan i en kulturelt responsiv undervisning med fordel forbindes med mere erfaringsnære spørgsmål, der angår vigtige problemstillinger i det grønlandske samfund: Hvordan kan man i fag som historie, samfundsfag, biologi, engelsk og dansk inddrage epokale nøgleproblemer, som de melder sig i en arktisk kontekst – og hvordan kan man både tilegne sig viden og selv undersøge nogle af problemstillingerne, evt. gennem inddragelse af Banks' fjerde taksonomiske niveau, der angår elevernes handlinger og følelse af agency i en erfaringsnær kontekst? Grønlandske problemstillinger i fagene skal forbindes med regionale og globale problemstillinger, så eleverne både ser sig selv som grønlændere i forhold til grønlandske problemstillinger og som verdensborgere i forhold til globale problemstillinger. I den grønlandske skole er det relevant både at beskæftige sig med den måde, hvorpå forandringerne i den antropocæne tidsalder påvirker indlandsisen, dyrelivet og menneskenes samfund i Grønland og med FN's verdensmål.

Ifølge Buchardt og Fabrin (2012) kan Klafkis teori om kategorial dannelse med fordel bruges i interkulturel undervisning. Her vil spørgsmålene kunne lide: Kan undervisningen målsættes efter nøgleproblemer? Er de problemstillinger, der indgår i forløbet eksemplariske nok og vigtige nok til at kunne kaldes for nøgleproblemer? Er der både et samfundsniveau og et individniveau til stede? Hvordan kan der i undervisningen tænkes i åbninger mellem verden og elever? Skal eleverne kunne handle på dette? Skal de kunne forstå deres liv i forhold til det?

Hvordan tænkes der i selvbestemmelse? Hvilke idealer om politisk dannelse afspejler undervisningseksperimentet? Hvilke politiske fællesskaber dannes der?

Kulturbestemte overvejelser i forhold til fags indhold skal ikke nødvendigvis fylde lige meget i fagene. Banks nævner, at han indimellem møder science-lærere, som har svært ved at forstå, hvordan fysikundervisning på indholdssiden skal lade sig bevæge af et multikulturelt perspektiv, og hans svar er: ”Frankly, with content integration, language arts and social studies teachers can do more than the physics teacher” (Banks 1998). Dette korrektiv kan være nyttigt i forhold til en overdreven kulturalisering af alle fags curriculum, men det er her vigtigt at skelne mellem fagenes ontologi, epistemologi og metode. Der er eksempler på biologiundervisning, der inddrager inuit-tænkning i forbindelse med undervisning i den nuværende klima- og biodiversitetskrise (jf. senere), ligesom der findes en hel didaktisk forskningsgren inden for matematikdidaktik, som lægger vægt på stedsbaseret matematikundervisning.

Mellem iagttagelse, analyse, teori og handling

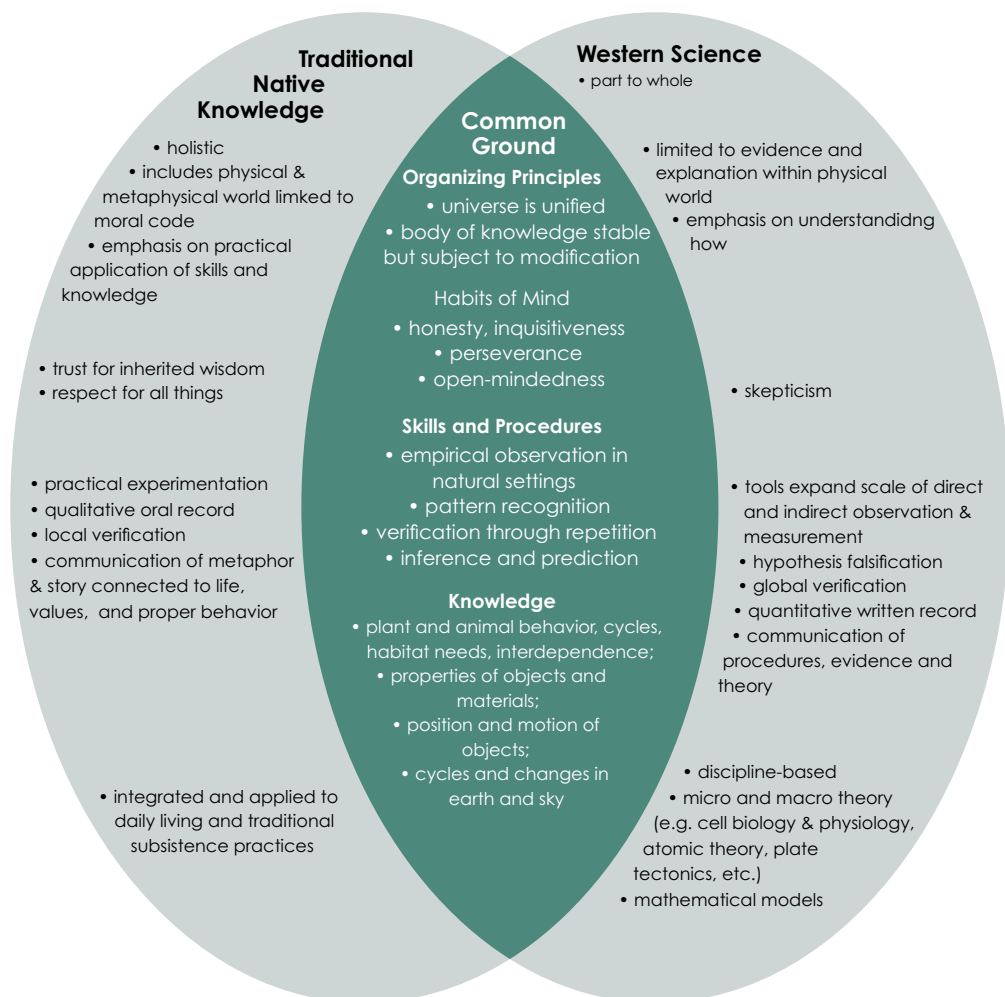
En tilbagevendende kritik af vestlig præget undervisning i ikke-vestlige samfund er, at den ignorerer oprindelige folks videnssystemer. Skoleelever med rod i ikke-vestlige kulturer kan føle, at de skal opgive den måde at tænke på, de er blevet socialiseret til at værdsætte af deres forældre og bedsteforældre. I værste fald kan resultatet blive, at eleverne skal vælge mellem to kulturelle systemer, skolens vestlige og kulturens traditionelle tænkning. Mange af dem vælger derfor skolen fra og søger mod livsformer og indtjeningsmuligheder, som i højere grad appellerer til de vidensformer, de tilkender høj værdi.

En vigtig pointe i forhold til oprindelige folks måde at tænke på er, at den er praktisk anlagt og forstår virkelighed som den konkrete, sanselige og erfaringsnære virkelighed. Ifølge Ray Barnhardt og Angayuqaq Oscar Kawagley (2005) har oprindelige folk traditionelt tilegnet sig viden gennem den direkte erfaringsdannelse i forhold til verden, ikke mindst naturen, som de har levet i tæt forbindelse med. Det partikulære er i en sådan forståelse tæt forbundet med forståelsen af helheden, og de lovmæssigheder, man finder gennem det sanselige og handlingsnære stofskifte med naturen, valideres i en hverdag tæt knyttet til overlevelse i en barsk natur. Barnhardt og Kawagley fremhæver, at oprindelige folk i realiteten bedriver en form for videnskab, dvs. en systematisk dataindsamling med hypotesedannelse og retning mod generalisering, når de er involveret

i den årlige cyklus med dens tilvejebringelse af føde og midler til overlevelse.

De to forskere og andre, der har fokuseret på ikke-vestlige vidensformer (Castagno og Brayboy 2008; Haverkort og Reijntjes 2013) fremhæver det holistiske verdenssyn som et afgørende element i den form for traditionel viden, der fortsat eksisterer i ikke-vestlige kulturer. Inden for holismen er der en uadskillelig sammenhæng mellem det naturlige domæne, det sociale domæne og det åndelige domæne. Lokal viden i *det naturlige domæne* inkluderer viden om jorden, planterne, klimaet og dyrene og har dannet fundament for traditionelle måder at dyrke landbrug og lægevidenskab på. *Det sociale domæne* rummer viden om lokal organisering af fællesskabet, lokalt lederskab og måder, hvorpå man udnytter naturlige ressourcer, løser konflikter samt kønsrelationer, kunst og sprog. *Det spirituelle domæne* inkluderer viden og forestillinger om en usynlig verden, evige væsener, åndelige kræfter og forfædre og forbindes med ritualer og særlige måder at komme i kontakt med disse kræfter på. De tre domæner er tæt forbundne og danner tilsammen et syn på tilværelsen, som både understøtter praktisk viden og meningsskabelse i forhold til de højeste ting og ikke mindst sammenhængen mellem de tre domæner.

På baggrund af årtiers forskning i områder af Alaska opsummerer Barnhardt og Kawagley (2005) de vigtigste elementer, som kommer i spil, når oprindelige folks vidensformer og vestlig videnskabstænkning står overfor hinanden og nye former for synteser diskuteres i forsøget på at udvikle et mere kulturelt responsivt videnskabscurriculum. Med udgangspunkt i Stephens (2000) præsenterer de følgende model:



Kvaliteter og egenskaber forbundet med traditionel viden og vestlig videnskab (Stephens 2000).

Modellen hæfter sig ved centrale forskelle mellem traditionel ikke-vestlig viden og scientistisk vestlig viden. Der opereres med en forskel mellem oprindelige folks holistiske viden, der inkluderer den fysiske og den metafysiske verden knyttet til moralske koder og en vestlig videnskab, som begrænser sig til bevis og forklaringer inden for den fysiske verden. Også forskellen mellem på den ene side praktisk anvendelse af færdigheder og viden og på den anden side forklarings- og

forståelsesperspektiver er vigtig, ligesom forskellen mellem respekt for forfædrenes viden vs. en generel skepticisme fremhæves. I midten af modellen fremhæves områder, hvor modsætningerne er knap så store, og mulige overlap får plads. Det gælder ideen om, at universet er en helhed, at viden kan modificeres ud fra nye erfaringer og iagttagelser, at et åbent sind er af afgørende betydning for vidensproduktion, at det er vigtigt at kunne gentage eksperimenter for at finde lovmæssigheder, og at empirisk viden om naturen er vigtig.

Det er imidlertid vigtigt at undgå for stereotype klassifikationer, også når man bruger modeller som den ovenstående. Det er rigtigt, at moderne vestlig videnskabelig tænkning og viden er opstået i et opgør med metafysik og religion og dermed har udelukket den metafysiske ramme af holisme med deraf følgende 'spiritualistiske' elementer, der ofte præger ikke-vestlig tænkning. Videnskab er rationel, analytisk og metodisk krævende i sin omgang med empiriske fund. Ikke mindst inden for positivismen, som spillede en stor rolle i den vestlige videnskabs klassiske udformning, har dette været væsentlige pointer. Dog findes der videnskabsteoretiske paradigmer inden for vestlig tænkning, der forholder sig kritisk til positivismen som forbillede for al tænkning. Man kan bare tænke på hermeneutikken, som lægger vægt på forskerens forforståelse og en gennemgribende tilegnelse af tradition som forudsætning for forståelse og på fænomenologien med dens betoning af menneskers spontane og intuitive livsverden og forskerens forpligtelse i forhold til at forstå den menneskelige subjektivitet. Også inden for postmoderne og poststrukturalistisk tænkning finder man et eksplicit opgør med en videnskab, der gør fordring på universelle og kulturuafhængige forståelser og sandheder.

Hertil kommer, at man blot behøver at se den såkaldte vestlige tænkning en smule efter i kortene, før man opdager, at metafysiske problemstillinger er dybt forbundne med vestlig idehistorie helt frem til i dag, ligesom det jo er noget af en overdrivelse at sige, at moderne vestlige mennesker ikke har plads til metafysiske fænomener af mere religiøs karakter. I den vestlige verden er religionen godt nok blevet trukket ud af videnskabens epistemologi, men det betyder jo ikke, at den er trukket ud af tænkning som sådan, hverken inden for academia eller i menneskers hverdagstænkning, hvor traditionelle trosformer lever ved siden af diverse former for nyreligiøs tro, der interessant nok 'genfortryller' verden med tankegods, som blandt andet involverer den slags traditionelle tro og viden (fx naturmedicin), som ofte forbindes med oprindelige folks videnssystemer. Ligesom man altså må formode, at overvejelser i forhold til forskelle og mulige forsoninger mellem

flere videnssystemer er en presserende opgave i Grønland, der jo både er historisk præget af den ene og den anden form for tænkning, er dette også tilfældet i den vestlige verden. Også her lever mange mennesker med 'to virkeligheder', der ikke uden videre kan syntetiseres, uden at man derfor kan sige, at den ene 'bør' vinde på den andens bekostning.

Rigtigt er det imidlertid, at hypotetisk-deduktiv tænkning med retning mod at finde universelle lovmæssigheder i et univers tømt for mening, er en vigtig del af vestlig tænkning, og at skoleelever i den vestlige verden i snart mange generationer er blevet konfronteret med færdige forestillinger om, hvad sandhed er inden for en sådan tænkning. I den vestlige verden er der på denne baggrund skabt fag i skolen, som indimellem arbejder med et meget forenklet vidensideal. Man kan eksempelvis hævde, at modstillingen af praktisk viden knyttet til iagttagelse og erfaring og videnskabelig viden knyttet til teoretisk generalisering og systematisk udelukkelse af intuition er problematisk for ikke at sige ødelæggende i et lærings- og dannelsesperspektiv (jf. at begge begreber har retning mod processer og transformationer og ikke noget så 'statisk' som viden) og faktisk kan være direkte ødelæggende for børns og unges motivation i forhold til at lære. Der kan argumenteres for, at det er problematisk at indrette fag i Grønland alene på baggrund af traditionelle og narrativt overleverede vidensformer, hvilket nok de færreste dybest set mener, at man skal. Og der kan argumenteres lige så overbevisende for, at undervisning og læring uden erfaringsfunderet vidensproduktion og alene med scientistiske ambitioner skaber meningsløshed for mange elever og overser den faktiske måde, vi i vores liv tilegner os viden på.

Det vestlige skolesystem har i flere århundreder satset på teoretisk og 'boglig' viden som det ypperste og skabt kognitive systemer med retning mod at styrke elevernes evne til faglig systematik, abstraktion og rationalitet. Der er indlysende fordele forbundet med undervisning med retning mod at udvikle elevernes fagsprog og systematiske tænkeevne. Lev Vygotsky (1987) understreger, at hverdagserfaring ikke er nok, hvis skolen skal hjælpe elever til at lære at tænke videnskabeligt og reflektivt, og Jean Piaget (Piaget og Inhelder 2002) fremhæver den abstrakt-operationelle kognition som den 'modne' tænkning, der forbinder det enkelte menneske med de krav til vidensprocesserne, der stilles i det moderne samfund med dets videnskabelige rationalitet. I dette perspektiv vil det være fatalt, hvis et skolesystem giver køb på faglige mål, der retter sig mod udviklingen af elevernes formal-logiske og abstrakt-rationelle tænkemåde, da det er denne, der 'subjektivt' forbinder sig med moderne videnskabelig tænkning. En af Vygotskys

pointer er, at læring ofte går forud for kognitiv udvikling i den forstand, at det er ved at blive udfordret i zonen for nærmeste udvikling, at elever udvikler evnen til at tænke på de måder, der er brug for i fagene og i videre forstand i de komplekse situationer, som skolen skal forberede dem til i det moderne samfund. Dette gælder også grønlandske børn og unge, der skal uddannes i et samfund, hvor en videnskabelig kultur spiller en vigtig rolle for den forståelse af viden, de møder i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet.

Det vil imidlertid være alt for snæversynet at anskue abstrakt og boglig tænkning som den eneste gyldige vidensform. Lige så rigtigt det er, at børn skal have adgang til den ypperste viden i de doseringsformer, der passer til deres alder, lige så rigtigt er det, at man lærer med udgangspunkt i forforståelse (Gadamer), kognitive skemaer (Piaget) og hverdagens erfaringer og kløgt, som jo ikke skal udryddes og undermineres i den faglige proces, men snarere løftes, transformeres og beriges i skolens fag. Dette er en pointe, der ikke altid får den opmærksomhed, som den burde, heller ikke hos læringsteoretikere som Piaget og Vygotsky. De kan dels kritiseres for at være for eurocentriske i deres forståelse af, hvad viden er (nemlig en viden, der opstiller konceptuel og logisk-formel tænkning som læreprocessens endelige mål), og de kan også siges at være for fokuserede på udviklingsperspektivet i børns liv. Det skaber hos begge en telos-dyrkelse, som har let ved at overse kulturelle særegenheder i læring og reducerer ikke-vestlige videnssystemer til stadier, som moderne mennesker har lagt bag sig, eller som tilhører barnet, inden det for alvor begynder at tænke (for kritiske diskussioner af Piaget og Vygotsky og henvisninger til eksempler på denne tænkning hos dem, se Beck 2015; 2017). Dette er en vigtig pointe, også i et læringsanalytisk perspektiv: En skole, der for ensidigt dyrker abstrakt-operationel og dekontekstuel viden, vil ikke bare komme til kort over for børns måde at tænke på, men kan også komme til at forvride vigtige elementer i læreprocessen, ikke mindst i kulturer, hvor konkret-operationel tænkning og hverdagslivets mesterlæreprocesser har givet stor mening i mange generationer.

John Dewey peger på, at den vestlige skole med dens adskillelse af videns-tilegnelse og handlekompetence i henholdsvis skolen og det praktiske liv står i fare for at isolere eleverne fra vigtige erfaringer og oplevelser. Han mener ligefrem, at et sådant skolesystem kan skabe motivationskrise og skoletræthed hos mange elever (Dewey 2005: 31). Vidensproduktion handler ikke kun om at tilegne sig allerede gennemtygget viden, men om at forbinde skolens vidensproduktion med den verden, man interesserer sig for også uden for skolen. Ser man på diskussionerne

om folkeskole og ungdomsuddannelser i nutidens Danmark, er det sådanne problemer, der præger diskussionen om motivation og skoletræthed, og man leder efter måder at integrere anvendelsesorienteret undervisning og praksislæring i skolen.

At grønlandske elever, som i stor udstrækning er blevet præsenteret for et vestligt uddannelsessystem, hvor faren for adskillelse af hverdagsviden og skoleviden er overhængende, har haft svært ved at uddanne sig inden for en sådan uddannelsesform. På dette punkt deler de i øvrigt skæbne med mange børn i den vestlige verden, der også har svært ved at forbinde skolens vidensformer med deres eget liv.

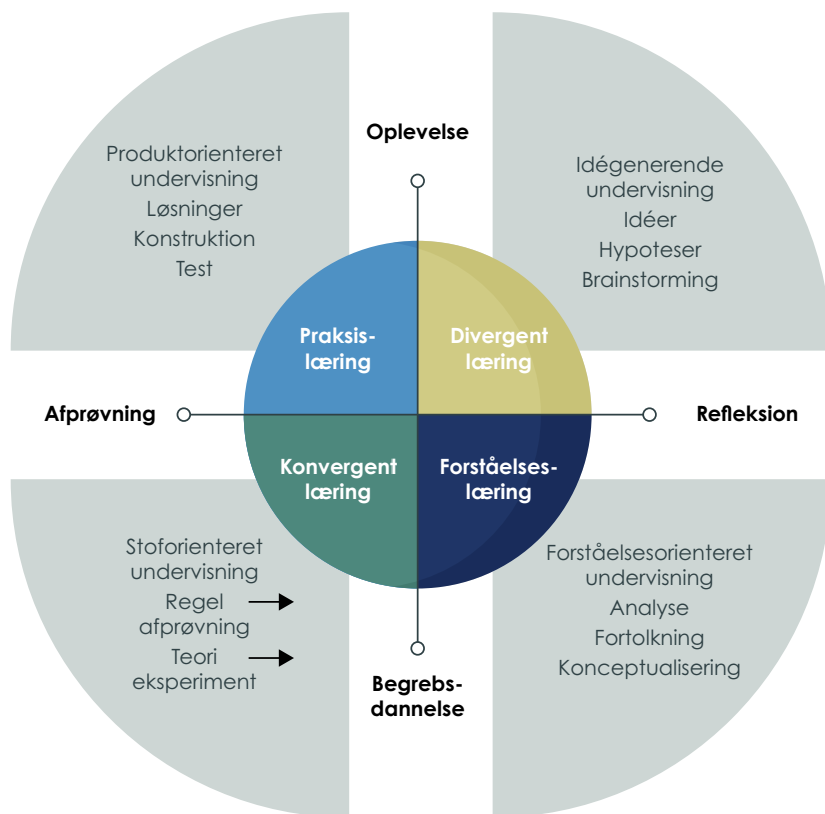
En vis selvkritik i forhold til en 'vestlig' måde at indrette skoler og fag på vil være klædelig, når man diskuterer problemer i forbindelse med undervisning i ikke-vestlige kulturer, ikke mindst fordi man herved undgår at idealisere vestlig uddannelse på bekostning af grønlandsk. Man kan passende tage denne selvkritik med sig ind i en diskussion af, hvad undervisning med respekt for inuit-traditioner og -mentaliteter kan være. Hvorfor skulle det ikke være muligt at tilrettelægge undervisning på måder, hvor der tages udgangspunkt i erfaringer, og hvor erfaringer både forbindes med et sanseligt og hverdagsnært niveau og et mere analytisk og teoretisk niveau?

For nu at blive helt konkret kan man lægge ud med forklaringer af naturlige fænomener på de måder, der hører kulturen til og forbinder sig med erfaringsnære tilgange, og som herefter kan suppleres med vestlige begreber og forståelsesmåder. Ikke for at pege fingre af lavere og mindre fuldendte erkendelsesformer, men for at pege på forskellige refleksionsretninger i læreprocessen, som alle har en legitim berettigelse i undervisningens praksisfællesskab.

Ifølge Dewey må man som lærer besidde viden om, hvordan de lærende tænker, og hvordan man kan tilrettelægge undervisningsforløb, hvor inddragelsen af den undren, foreløbige viden osv., der bør være startskuddet for genuine læreprocesser, er et vigtigt omdrejningspunkt (Beck, Kaspersen og Paulsen 2014: 397-422). Der er i dette perspektiv brug for lærere, som udvikler undervisning, der åbner sig mod elevernes erfaringsverdener og det praktiske liv. Det gælder selvfølgelig også i forhold til børn og unge i Grønland, hvis særlige tilgang til erfaringer og viden historisk har været forbundet med fangerkulturen, og som i et eller andet omfang synes at leve videre i en nutid, hvor det tætte stofskifte mellem menneske og natur fortsat spiller en stor rolle og giver rige muligheder for at sætte gang i læreprocesser, der også må kombineres med den moderne videnskab.

Lad mig herfra bevæge mig lidt videre ind i et perspektiv på læring, som kan understøtte en sådan tilgang og derved inspirere en undervisning, som respekterer elevernes erfaringsfunderede vej til viden. Ifølge den amerikanske lærings-teoretiker David A. Kolb (1984), der har arbejdet videre med Deweys erfarings-begreb, kan læring defineres som et processuelt fænomen. Man lærer med andre ord, når der foregår en forandring. Det er, hævder Kolb, vores erfaringer, der sker noget med, når vi lærer (ibid.: 38). Kolb udfolder en teoretisk bestemmelse af læring som en helhed af fire forskellige læringsmåder. Læringsmåderne er: a) konkret oplevelse, b) reflektiv observation, c) abstrakt begrebsliggørelse og d) aktiv eksperimenteren. Disse læringsmåder er ifølge Kolb parvist forbundet i det, han kalder to dialektisk forbundne adaptive orienteringer, der handler om henholdsvis et begribelsesaspekt, som rummer det figurative aspekt af erkendelsen, og et transformationsaspekt, der rummer det operative aspekt.

Den ene akse er spændt ud mellem konkret (oplevelse, iagttagelse) vs. abstrakt (begrebsdannelse, teori), som er to forskellige måder at begribe fænomenet på. Den anden akse poler er refleksion/observation og eksperiment/undersøgelse. Her transformeres begribelsesmåderne i kraft af, at man gør noget ved sin begri-belse. Det er her, aktivitet og handling har deres sæde. Kolb skelner mellem to slags operative niveauer, nemlig inderliggørelse og yderliggørelse. I den inderlig-gørende transformation omformer individet sin erfaring i kraft af en ”indre” refleksiv-analytisk procedure, og i den yderliggørende transformation omformes en erfaring til handlinger, hvor der manipuleres med objekter. Forholder jeg mig yderliggørende til fænomenet, træder jeg ud i et handlingsunivers, hvor jeg ikke vil nøjes med at analysere og forstå, men vil ”forandre” og skabe i den synlige verden. Dette ses af den efterfølgende model, som er en elaborering på Kolbs, og hvor hans udtryk akkommodativ/assimilativ læring er afløst af de bredere betegnelser praksislæring og forståelselæring.



Kolbs læringscirkel, bearbejdet af SB.

Den her præsenterede tænkning lægger op til en forståelse af pædagogisk professionalisme, som kombinerer deduktive og induktive principper frem for at deltage i en formålsløs kamp mellem lige ensidige fremhævninger af det induktivt orienterede projektarbejde og den deduktivt orienterede tavleundervisning.

På et mere principielt plan leverer en sådan tænkning en nuanceret tilgang til nutidens kompetencetankegang. De kompetencer, der skal arbejdes med i skolen, hvis idealet er at stimulere til en bred variation af tilgange til viden, er knyttet til fire aspekter: et sanseaspekt, et analyseaspekt, et begrebsaspekt og et gørensaspekt. Forstår man kompetencer som noget snævert handlingsrettet, mister man fornemmelsen for de vidensdimensioner, der kvalificerer handlingen, og forstår man kompetencer som noget, der er snævert bundet til det indholdsdefinerede curriculum, mister man fornemmelsen for handledimensionen.

I det omfang undervisningen i den grønlandske skole kan gribe elevernes hverdagslige og erfaringsbundne tilgang til viden og forbinde den med såvel faglige vidensprocesser som produktive elementer, der forbinder sig med det praktiske liv, åbnes der op for flerperspektivisk læring, der anerkender sameksistensen af flere videnssystemer og opfatter dem som lige vigtige i genuine læreprocesser. På denne måde kan forbindelsen mellem på den ene side hverdagslivets og den praktiske erfaringsverden og på den anden side skolens faglige og begrebsorienterede tilgang fastholdes, og en flerhed af vidensformer kan integreres i læreprocesser på produktive måder. Hermed være også sagt, at der måske er klogere og mere givtige måder at tænke læreprocesser på i den grønlandske skole end dem, der blot beder os om at vælge mellem vestlige og ikke-vestlige vidensformer. Udeskoleundervisning kan ses som et udmærket eksempel på en erfaringsfunderet og sanseligt stimulerende undervisning, der efterfølgende kan kombineres med mere teoretiske og begrebsorienterede forståelser.

Castagno & Brayboy spørger, hvad man i praksis skal stille op med mødet mellem forskellige vidensformer: ”We do not mean to suggest here that teachers must give up their own epistemologies and adopt those of the community in which they teach. Indeed, this may be neither possible nor appropriate in some cases. Instead, educators must come to know that multiple epistemologies exist and that their students may come to school with a very different worldview than they themselves have grown up with (Castagno & Brayboy: 952). Samme tilgang har Barnhardt og Kawagley: “Native people may need to understand Western society, but not at the expense of what they already know and the way they have come to know it. Non-Native people, too, need to recognize the co-existence of multiple worldviews and knowledge systems, and find ways to understand and relate to the world in its multiple dimensions and varied perspectives” (Barnhardt og Kawagley 2005: 3).

Svaret er med andre ord ikke et enten-eller, men snarere et både-og, men vel at mærke et gennemtænkt både-og, som ikke nødvendigvis ender i en slap form for relativisme, hvor ’anything goes’. Sætter vi for en stund parentes om viden som noget fast og allerede eksisterende, som eleverne skal tilegne sig, og i stedet forholder os til dynamiske læreprocesser, hvor flere sider af børns og unges affektive, kropslige og kognitive involveringer i verden aktiveres, er modsætningen mellem vestlig og ikke-vestlig kundskabstilegnelse altså mindre antagonistisk og potentielt mere gensidigt befrugtende, end man indimellem får indtryk af.

Dannelse i den antropocæne epoke

Den globale dagsorden er i disse år præget af diskussioner om, hvad vi stiller op med konsekvenserne af den CO₂-forurening, som har efterladt verden i en global krise med store konsekvenser for nutid og fremtid.

Forskere har peget på, at holocæn-epoken de seneste godt 100 år er blevet afløst af den antropocæne epoke. Begrebet kan oversættes til 'den nye tid' og blev lanceret i 2000 af den amerikanske klimaforsker, kemiker og nobelprismodtager Paul J. Crutzen. I den antropocæne epoke har menneskene forandret naturen på måder, der kan sammenlignes med meteornedslag, vulkanudbrud, istider og andre naturbegivenheder, der har forandret livsbetingelserne på jordens overflade og i atmosfæren. Antropocæn-tiden tidsfæstes lidt forskelligt: Den forbindes indimellem med industrialiseringen i slutningen af 1800-tallet, hvor CO₂-forureningen tog fart, mens andre tidsfæster den til efterkrigstiden med dens voldsomme teknologiske acceleration i tilknytning til bl.a. fly- og biltrafik samt konsumerisme i den rige del af verden.

Pointen i alt dette er, at den klima- og biodiversitetskrise, vi er vidner til i disse år, primært er menneskeskabt. Det overlader os til problemstillinger, som er nye og skræmmende, fordi de først og fremmest kalder på selvransagelse og nye måder at forstå samspillet mellem mennesker og naturen på. Her har FN's 17 verdensmål spillet en stor rolle i debatten, ikke mindst fordi FN er det forum, hvor der kan tages beslutninger om klimakrisen, som så tydeligt er af global karakter og kalder på globale løsninger.

Rundt omkring i verden har klimakrisen og verdensmålene givet anledning til nye tanker om undervisning og dannelsesmål (Brennan 2017; Beck 2019; Gough 2020; Gray 2022). Hvordan integreres nutidens største globale udfordring i undervisningen i såvel et vidensorienteret, et etisk som et politisk perspektiv? Også i Grønland diskuteres det, hvilken rolle uddannelse kan og skal spille i forsøget på at skabe såvel forståelse for krisens alvor som handlemuligheder for børn og unge, der jo er dem, der for alvor kommer til at mærke følgerne af generationers manglende forståelse for betydningen af et mere gennemtænkt forhold mellem menneske og natur.

Bevidstheden om den antropocæne tidsalders udfordringer til tænkning og handling kalder på nye ideer om dannelse og medborgerskab og har således direkte retning mod faglig undervisning og den slags refleksioner, der i den grønlandske folkeskole og på ungdomsuddannelserne bæres ind i fag som grønlandsk,

kulturfag, naturfagene, samfundsfag osv. I forlængelse af Banks og Klafki byder der sig mange temaer til i tilknytning til klimaudfordringerne, som kan tages op i de enkelte fag, ikke mindst med retning mod de niveauer af undervisningen, der forbinder viden, undersøgelse og handling. I dette afsnit vil jeg diskutere, om der ligefrem er elementer i inuit-traditionen, der kan aktualiseres i forhold til spørgsmålet om dannelse og etik i den situation, verden lige nu befinder sig i og således ikke bare kan fungere som trædesten for det man kunne kalde et arktisk dannelsesprojekt, men også som inspiration til globale afsøgninger af nye måder at forstå forholdet mellem menneske og natur på.

Den eurocentriske fremskridts- og fornuftstænkning kan i et kritisk perspektiv forstås som en særlig ideologisk konstruktion, hvor udgrænsningen af 'det andet' i dag viser sig at have involveret en fortrængning med nærmest uoverskuelige konsekvenser for planetens omgang med såvel naturlige som menneskelige ressourcer. Udnyttelsen af såvel naturen som af kulturer, der ikke har passet ind i den europæiske selvfortælling, fremstår som to indbyrdes forbundne projekter, der forbandt fremskridt og beherskelse og inddæmning af 'det fremmede'. Koblingen mellem mennesker og natur bliver ganske tydelig, når man tager i betragtning, at den vestlige forestilling om 'de vilde' igen og igen er blevet forbundet med forestillingen om den natur, som det var civilisationens opgave at ryste sig fri af og gøre til ressource for menneskeheden i dens forsøg på at frigøre sig for naturtvang.

Forskere som Bruno Latour (2009) mener ligefrem, at humanismen, som er en af kronjuvelerne i vestlig tænkning, kan tilskrives en særlig forestilling om, at verden er til for mennesket, og at vi i lyset af klimakrisen bliver nødt til at overskride også humanismens ophøjelse af mennesket som altings mål uden naturligvis at opgive andre elementer i denne, fx menneskerettighederne. Blandt kritikere af den særlige vestlige rationalisme er det bl.a. blevet fremført, at ideen om den menneskelige naturbeherskelse som vejen til fremskridt har skabt en overvældende fremmedgørelse, hvis konsekvens har været, at vi har mistet fornemmelsen af os selv i og som natur. Den vestlige videnskab er i den forstand lige så meget en del af problemet som en del af løsningen (hvilket dog også skal nævnes, al den stund at det lige nu er videnskaben, der peger på konsekvenserne af den antropocæne periode). Pointen i humanismekritikken er på ingen måde, at vi skal holde op med at tænke på hinanden, men at vi også skal tænke på andre levende væsener end os selv, og at vi må prøve at genfinde os selv på en planet, hvor vi ikke er dens mål og mening, men lever i mere subtile former for interaktion og dependens med alt levende.

Mens vi leder efter svar, der måske ikke har direkte retning mod en rekonstruktion af spirituel holisme, men som forstår mennesket som et væsen, der *er* natur og er *i* natur, opstår den dannelsesopgave, at vi bliver nødt til at omtænke vores måde at forstå os selv i verden på. Det er her, kan man i lyset af klimakrisen sige, den grundlæggende forståelse af os selv i naturen og som natur, den er gal med. I dette perspektiv er der sider af ikke-vestlig tænkning og dermed også inuittænkningen, der har appel til nutiden og kan fungere som et kritisk korrektiv til dominerende paradigmer inden for tænkningen. I forlængelse af Gert Biestas kritik af de formål og midler, vi har brugt og i en vis forstand også opbrugt i de vestlige uddannelsessystemer og hans ide om verdensvendt uddannelse (Biesta 2022), kan vi spørge, om ikke der er grund til at genoplive diskussionen om logos og mythos som to komplementære forståelser (Armstrong 2023): Mens en logos-orienteret undervisning søger sandhed og evidensbaseret viden, tilbyder en mythos-orienteret tilgang os måder at forstå mennesket i verden på, der skaber forbindelseslinjer mellem menneske og natur, som på mange måder er blevet ekskluderet af den vestlige tænkning.

Forskere og lærere, der beskæftiger sig med forbindelsen mellem oprindelige folks holisme og vestlig rationalisme i traditionen fra oplysningstiden, er ofte meget forbeholdne i forhold til diskussionen, fordi den udfordrer fundamentale antagelser af epistemologisk, ontologisk og metodologisk art, der har været styrende i den vestlige verden siden oplysningstænkningen, ligesom man let kan komme til at lave essentialistiske og overgeneraliserende konklusioner i forhold til, hvordan oprindelige folk faktisk tænker i nutiden.

En inddragelse af inuits traditionelle verdensforståelse skal i dette perspektiv ikke være kontributiv og fortidsvendt, men aktualiserende og med et globalt udsyn. Der kan med andre ord findes ressourcer for en inddragelse af et epistemologisk univers, der kan være en direkte adgangsbillet til en diskussion, der føres overalt i verden og dermed som et kærkomment bidrag til globale afklaringer i forhold til en ny måde at tænke verden på.

Det er selvfølgelig vigtigt at være opmærksom på, at en dialog mellem forskellige virkeligheds- og videnskabsopfattelser kan udvikle sig på forskellige måder. Den kan være præget af fjendskab og gensidig mistro, den kan rumme opstillinger af parallelle sandhedsregimer, som ikke bringes i kontakt med hinanden, den kan være synkretistisk og lægge op til, at videnssystemerne blander sig med hinanden eller af komplementaritet eller gensidig inspiration, hvor videnssystemerne udvikler sig simultant og er i dialog med hinanden med den hensigt at lære af

hinanden. Der er med andre ord ikke noget selvfølgeligt udfald af konflikten, om end udgangspunktet for nutidens diskussioner af forholdet mellem tilværelsesforståelse og vidensformer i fag er, at det vestlige sandhedsregime har været dominerende og nærmest er blevet tvunget ned over oprindelige folk og altså også Grønland. Det betyder imidlertid ikke, at det er for sent at ændre retning, hvilket såvel udfordringerne i det grønlandske uddannelsessystem som den globale klimakrise aktualiserer mere end nogensinde. I den forstand argumenterer jeg her for, at tiden måske er inde til at forsøge sig med synkretistiske og komplementære tilgange til dialogen.

Det handler imidlertid om at holde tungen lige i munden, og lad mig her tage en af de mest berømte inuit-myter, nemlig historien om Havets moder, som eksempel på en traditionel fortælling, der på værdifuld måde kan revitaliseres og gøres til genstand for fortolkninger med konstruktiv appel til nutidens mennesker i såvel Grønland som i resten af verden. En ung pige bliver gift med en mand, der viser sig at være en stormfugl. Pigen flygter, men stormfuglen forfølger hende og hendes far på havet. For at redde sig selv smider faderen pigen overbord fra sin båd, men hun klynger sig fast til rælingen, hvorefter faderen hugger fingrene af hende. Hendes afhuggede fingre forvandles til havdyr, og hun synker ned på havets bund, hvor hun forvandles til havets *inua*, dets inkarnation eller ejer. Når menneskene overtræder tabureglerne, sætter havdyrene sig fast i hendes hår som skarn, og der opstår sult på bopladserne som følge af mangel på fangst. Men uden fingre kan Havets Moder ikke ordne sit hår, så hun har brug for menneskene til at hjælpe sig. Det sørger stammens angakkoq eller åndemaner for gennem en sjælerejse. Hjemme igen fortæller han sine fæller om deres overtrædelser, og han kan evt. iværksætte yderligere tabu som straf. Fortællingen om Havets Moder er en animistisk oprindelighedsmyte, der handler om mennesket i en natur, der er besjælet, og hvis accept er livsvigtig. Mennesket er med andre ord ikke verdens hersker, og det guddommelige skal ikke findes hinsides og 'bag' naturen, sådan som det ofte fremstilles i kristendommen. Naturen rummer åndelige kræfter, og der eksisterer et tæt samspil mellem menneske og natur, der er altafgørende for den gode fangst.

Tager vi de klimakritiske briller på, fortæller historien om Havets moder noget om det delikate forhold mellem menneske og natur, ja om altings forbundethed. Den menneskelige disrespekt for den materielle og immaterielle virkelighed og mangel på selvbeherskelse er knyttet til tabuet, dvs. til det, der ikke må gøres, hvis alting skal hænge sammen. Myten kalder i denne forstand på en besindelse, som

historisk har været knyttet til tabu og visdom indlejret i en særlig vidensform, men som vi i dag kan nøjes med at forbinde med vores egen epokale og eksistentielle situation. Diskussionen om, hvorvidt vi skal tro på myten i en dybere religiøs forstand, forekommer mig at overse en vigtig pointe, fordi den undgår den eksistentielle pointe, som i et fortolkningsperspektiv sagtens kan forenes med en mere 'moderne' diskurs. Man kan hæfte sig ved fortællingens fokus på menneskets indlejring i naturen og former for dependens, der egentlig ikke er så fjernt fra de former for erkendelse, der i dag bringes frem om den antropocæne epoke.

Måske kan en revitalisering af inuits verdensbilleder og opvurdering af den konkrete erfaringsverden ses som et moderne bud på et korrektiv til den vestlige rationalisme, og i den forstand rummer det ikke bare forståelige elementer, men ligefrem produktive aspekter, der afbalancerer spørgsmålet om vidensformer og kan indgå i også danske og vestlige drøftelser af en ny måde at forstå forholdet mellem menneske og natur på. Med Marie Battistes ord: "Indigenous knowledge fills the ethical and knowledge gaps in Eurocentric education, research, and scholarship. By animating the voices and experiences of the cognitive "other" and integrating them into educational processes, it creates a new, balanced centre and a fresh vantage point from which to analyze Eurocentric education and its pedagogies" (Battiste 2002 : 5).

En samtale om forskellige måder at forstå forholdet mellem menneske og natur på leverer derudover oplagte muligheder for at styrke grønlandske unges kulturelle selvbevidsthed i et aktuelt og globalt perspektiv: Det er i sig selv identitets-skabende at vide, at man ikke bærer på anakronistisk kulturel viden, men at den viden, der er skabt gennem generationer, fortsat har kraft og saft, selvom den naturligvis ikke kan stå alene og må suppleres med forklaringer på eksempelvis klimakrisen, som har rod i fysik, kemi og biologi. Men der er brug for at udfordre gængse tankemønstre i eurocentrisk tænkning på nye og uventede måder til gavn for unge, der hermed inviteres ind i nye og overraskende måder at omgås den antropocæne epokes udfordringer på. Det gælder selvfølgelig også grønlandske unge, som ikke nødvendigvis er mere klimabevidste end unge i Danmark og Europa.

Global dannelse har i den grad plads til ikke-vestlige epistemologier, ja uden inspirationen herfra er verden ilde stedt, hvis vi ønsker at skabe fremtidige identitets-former og forståelsesmåder, der forbinder sig med livet, vel at mærke som meget mere end menneskets liv, på jorden.

Kapitel 5

Faglig praksis

Elever udvikler deres faglighed ved at indgå i en aktiv kommunikation med andre; disse andre er læreren, som inviterer til samtale om fag i en asymmetrisk dialog, og klasse- og holdkammerater, som man forsøger at udvikle forståelse sammen med (Beck 2021b). Det er i høj grad gennem brugen af sproget, både hverdagssproget og det faglige sprog, at bearbejdningsinput fra omverdenen og artikulationen af ytringer bliver mulig. Sprog, både sproget i almindelighed og den særlige variant af sprog, man bruger i skolens fag, er derfor helt centralt i enhver læreproces. Nogle forskere går derfor også så vidt som til at mene, at det er i den fagligt orienterede dialog, at uddannelse lykkes eller mislykkes (Gibbons 2009: 32; Edwards og Neil Mercer 1987: 101). Jeg er tilbøjelig til at give disse uddannelsesforskere ret, og derfor rettes fokus i dette kapitel primært mod praksisformer, der har retning mod interaktion og dialog mellem elever og mellem elever og lærer.

LYR-kompetencerne

Dialog kan være fantastisk, som når to eller flere personer befinder sig i en samtale om et emne, og snakken går lystigt med indlæg, reaktioner, nye indlæg, fælles afprøvninger af forståelser og udfordrende spørgsmål. Den gode dialog bygger på ligeværd, forstået på den måde, at alle har et ord at skulle have sagt, og at alle bidrag påskønnes og inddrages i samtalen, selvom det måske er sådan, at nogle personer som udgangspunkt ved mere om emnet end andre. Ved at få erfaringer med gode samtaler lærer man om turtagning, dvs. om samtale som en dynamisk proces mellem flere parter, og man lærer, at en samtale er noget ganske andet end en endeløs talestrøm fra et enkelt individ, og at der kan være stor glæde forbundet med at give sit besyv med til forståelsen af det emne, der er på dagsordenen. Når

samtalen er rigtig god, er det, som om den fælles viden bliver større end den, de enkelte dialogpartnere mødte op med. Der opstår et tredje sted, et slags epicenter for dialogen, der overskrider de enkelte positioner hos samtalepartnere.

De fleste kan imidlertid også skrive under på, at det langt fra er altid, at samtalen overskrider individuelle positioner. Tværtimod holder vi indimellem op med at tale med hinanden; nogle gange når vi frem til den erkendelse, at det ikke nytter at gå videre, fordi en af samtalepartnere eller begge bliver hængende i deres egen forståelse og ikke lader sig røkke, andre gange vælger vi simpelthen at ignorere de spørgsmål og indvendinger, som dialogpartnere har, fordi vi ikke orker at løbe panden mod en mur. De fleste kender sikkert også til samtaler, der går i stå, fordi deltagerne er så langt fra hinanden i forhold til de værdier, de investerer i samtalen, at der ikke kan bygges nogen bro. Indimellem kan en samtale også gå i stå, fordi parterne ved for lidt om emnet og ikke har gjort sig umage for at tilvejebringe den basale viden, som ofte viser sig at være en afgørende forudsætning for den gode samtale.

I den gode samtale opstår en svingningseffekt mellem samtaledeltagerne, hvor divergente og konvergente elementer blandes. Når vi involverer os i samtaler, har vi vores egne positioner, der kan være mere eller mindre gennemtænkte og dybe, men som ikke desto mindre er præget af vores personlige signatur. Gode samtaler er med andre ord forbundet med forskellighed og respekt for divergens. Samtale består imidlertid ikke kun i at fremføre synspunkter og positioner, men også i at lytte til hinanden og dermed også bruge tilstedeværelsen af andre perspektiver end ens eget til at udvide, nuancere og udvikle sin egen position. Og hvem ved: Måske kan man ligefrem blive enige om noget, fordi man sammen tillader det gode argument plads? I den forstand må den førnævnte svingningseffekt være et væsentligt udgangspunkt for den gode samtale og dermed et efterstræbelsesværdigt ideal, også for samtaler mellem lærere og elever og mellem elever indbyrdes.

Når lærere ikke kun skal sætte eleverne til at samarbejde med hinanden, men også bruge tid på at gøre dem dygtige til gruppearbejde ved at arrangere situationer, hvor de udvikler deres viden om og færdigheder udi samtalekunst, hænger det grundlæggende sammen med, at de skal udvikle en række kompetencer, som er centrale forudsætninger for, at gode læreprocesser kan finde sted. Disse kompetencer forbinder sig med evnen til at lytte (hvorved man bliver god til at tage imod input og inspiration fra omverdenen), til at ytre sig (hvormed man bliver god til at bruge og anvende sin viden i samtalen med andre og også give gode input og inspiration i de reciproke processer, der kendetegner dialog) og til at

reflektere, dvs. bruge alt det, der foregår i det sociale rum med andre til at skabe en individuel mestring. De tre kompetencer kan for nemheds skyld forkortes til LYR-kompetencerne, og en opmærksomhed i forhold til disse kan være nyttig på det praktiske niveau, dvs. når man som lærer skal skabe didaktiske designs eller settings.

Det er vigtigt at kunne lytte - og lytte godt efter - når man samarbejder med andre. Hvis ikke vi evner at åbne vores sind mod de andres tale, er der stor sandsynlighed for, at vi mere hører det, vi gerne vil høre end det, den anden faktisk mener og forsøger at kommunikere til os. Man kan derfor sige, at vi i lytningen får adgang til mange stemmer, og det må da siges at være en gave på den måde at blive inviteret ind i en verden af stemmer. Det er ikke en tilfældighed, at Olga Dysthes klassiske bog fra 1997 hedder "Det flerstemmige klasserum". God lytning kræver med et Piaget-udtryk evnen til decentrering, dvs. en generel indstilling til læring, der forudsætter, at man ikke tror, at man allerede ved, men at man ligesom dem, man taler med, er på vej mod at udvikle viden og forståelse. Man kan dyrke og styrke lytteevnen på mange måder, men først og fremmest kræver den nysgerrighed i forhold til forskel, dvs. det, som man ikke selv er og mener.

Helt konkret kan lytteevnen kvalificeres via evnen og lysten til at spørge ind til den andens position. Frem for at vente til man selv får ordet, er det vigtigt at kunne stille gode spørgsmål, som ikke handler om at få den anden til at gå i fælden, så man selv kan slå til med det bedre argument, men virkelig at forstå, hvad den anden mener og tænker. Den gode lytter kan stille spørgsmål som: "Det lyder spændende, kan du uddybe lidt?", "du siger, at ..., er det rigtigt forstået?", "Kan du mon give et eksempel på det, du her siger"? Man kan selvfølgelig også gå skridtet videre og udfordre den anden med spørgsmål som: "Du siger at ..., men hvad siger du til følgende argument...?" "Hvordan fortolker du dette sted i teksten ud fra din generelle forståelse af den?". I forhold til den lyttende tilgang er det dog vigtigt, også når man stiller spørgsmål, der kan opfattes som kritiske og efterprøvende, at man lader den anden udfolde sin position og ikke overtager ordet.

Ytringen er naturligvis helt central, når vi samarbejder med andre. Dialog består af reciprokke processer, hvor man nok tager imod i lytningen, men hvor det er afgørende, at man selv yder sin indsats i forhold til også at give andre mulighed for at lytte til det, man selv siger. Derudover er brugen af sprog helt central for læring som sådan, for det er ved at udvikle vores evne til aktivt at bruge fagsprog, logik, evne til abstraktion og analyse, at vi udvikler os. Ifølge Vygotsky forholder det sig ligefrem sådan, at læring i en vis forstand går forud for kognitiv udvikling

i og med, at det er ved at øve os på sproget og tænkningen, at vi udvikler vores evne til at tænke (Vygotsky 1987). Helt grundlæggende kan man sige, at det didaktiske fokus på gruppearbejde her finder sin forklaring: Elever skal gives mulighed for at ytre sig, og man kan måske gå så vidt som til at sige, at man først virkelig lærer noget, når man arbejder med stoffet i et socialt rum, hvor man giver sit besyv med ved at formulere sig.

Det er vigtigt, at elever taler sammen, men det er også vigtigt, at den enkelte elev har noget at bidrage med til fællesskabet (for en nærmere introduktion til dialogisk undervisning, se Beck 2021b). Dialogiske processer er ikke kun noget, der finder sted mellem mennesker, som når vi lytter og ytrer os. Vi taler, kan man sige, også med os selv, når vi tænker over tingene, gør os klar til samtaler, stiller os selv spørgsmål osv. Foruden den ydre dialog er der med andre ord den indre dialog, der i bedste fald er virksom før, under og efter den ydre dialog. I forberedelsen til gruppearbejdet, i mødet med dagens lektie, indgår eleven i en indre dialog med det faglige stof og sørger ideelt set for at overveje, hvad han eller hun gerne vil tale med de andre om eller spørge om. Under samtalen med andre kan det være nødvendigt at bede om tid til at tænke sig om, fordi argumenter og analyser flyder hen over bordet og må systematiseres og selekteres, for at man kan komme videre med sin tænkning og refleksion. Og efter den fælles drøftelse kan det være nødvendigt og givtigt at få lejlighed til at have en stille stund, hvor man samler op på det, man har fundet ud af sammen med andre eller for sig selv i samtalsløb.

Didaktisk formuleret er det en vigtig læreropgave at skabe situationer for eleverne, hvor de har mulighed for at udvikle deres LYR-kompetencer. I en vis forstand kan arbejdet med disse kompetencer ses som den praktiske didaktiks svar på mere brede formuleringer om vigtigheden i forhold til fællesskabende miljøer, ofte i forlængelse af Lave og Wengers tænkning (2003), hvor fænomener som situeret læring og praksisfællesskaber er på dagsordenen (Hansen, Rasmussen & Søndberg 2023). I det følgende fokuseres på praksisformer med retning mod udvikling af disse. Formålet er ikke at udpege en særlig form for undervisning, men at vise, at man også i den grønlandske skole med fordel kan inddrage arbejdsformer med fokus på dialog og samarbejde. At disse arbejdsformer skal forstås i flertal peger i retning af, at der er mange veje hertil, men de har alle retning mod nye måder at forstå relationen mellem individet og det sociale fællesskab på, hvilket er en problemstilling, som må være central i et skolesystem, hvor frafald, eksklusion og motivationsproblemer er på dagsordenen.

Dialogisk læring og øvelse i LYR-kompetencerne kræver en vis anstrengelse, både for elever og lærere. Dialog er for mange grønlandske elever ikke let i det hele taget, hvilket muligvis hænger sammen med den søgen efter konsensus og også en vis respekt for lærerautoriteten, som den grønlandske skoleforskning ofte vender tilbage til. Svaret på denne udfordring må efter min mening være lærerens inddragelse af bløde ritualer, dvs. genkomne måder at arrangere den faglige praksis på. Bløde ritualer i undervisningen skal skabe meningsfulde rammer om den faglige praksis, hvor læreren stilladserer de forskellige arbejdsformer på måder, der hverken kræver for meget eller for lidt. Eleverne skal udfordres til at engagere sig, men de skal samtidig have mulighed for at gøre dette inden for rammer, der er trygge og klare, og som ikke forlanger mere end det, der er muligt. De følgende ideer er funderet i en sådan tænkning, og generelt vægter de praksisformer, som kombinerer høj processtyring fra lærerens side og højt engagement fra elevernes side.

Lærerstyret undervisning med dialogisk fokus

Undervisning i skolen er utænklig uden en lærer, som indimellem sætter en dagsorden ved enten at forklare og formidle eller ved at tale med eleverne for at lede dem på rette vej. Store dele af forskningen peger på, at den lærerstyrede helklasseundervisning, den såkaldte IRE-undervisning, hvor læreren *initierer* dialogen, stiller spørgsmål der kan *responderes* på og efterfølgende *evaluerer* svarene, fortsat er den mest dominerende undervisningsform i det meste af verden. Inden for nyere didaktisk tænkning i tilknytning til klasseundervisning har man de seneste årtier talt om IRF-undervisning, der til forskel fra IRE-undervisningen betoner *feedback*-elementet i lærerens dialog med elever. Der er her tale om en tilgang til klasseundervisning inspireret af nyere teorier om væsentligheden af, at eleverne kommer på banen, og at læreren gør sig umage for ikke bare at evaluere deres svar inden for en forholdsvis lukket dagsorden, men også stiller åbne spørgsmål, som tillader dialog om elevsvar.

Olga Dysthe (1997) argumenterer for en sådan dialogisk klasseundervisning ved at rette fokus mod lærerens evne til at stille åbne spørgsmål, der inviterer til en undersøgende og refleksiv dialogisk praksis i klasserummet. Eleverne skal opleve, at deres svar betyder noget og bruges. Hvis eleverne erfarer, at de blot er statister i lærerens monologiske diskurs, vil de i mange tilfælde trække sig fra samtalen. Oplever de derimod, at læreren er interesseret i at høre, hvad de tænker og mener, er der langt større sandsynlighed for, at de får lyst og mod til at engagere sig i

samtalen. Dysthe mener ligefrem, at en inkluderende samtaleform, hvor læreren faktisk interesserer sig for elevsvarene og bruger dem produktivt i undervisningen, er autentisk i modsætning til den mere lukkede dialogform, der kan betragtes som pseudodialog. I Dysthes optik er dialogisk klasseundervisning ikke ensbetydende med, at læreren skal opgive at lære eleverne noget; formålet med den åbne og dialogiske samtale er ikke, at *anything goes*, men at undervisning bør knyttes til en interaktion, hvor læreren stilladserer eleverne til at tænke selv og ytre sig. Hun skelner direkte mellem læreren som en autoritær skikkelse, der vil have eleverne til at tænke som ham eller hende selv eller en autoritativ skikkelse, som udfolder en tillidsbaseret undervisning, der på nogle baner rummer direkte undervisning med klare dialogiske træk.

I samme spor mener Pauline Gibbons (2019), at klasseundervisningen kan være nyttig i forhold til andetsprogsundervisning, fordi den giver læreren mulighed for at undersøge elevernes forståelse og viden og samtidig gør det muligt at lede dem i en planlagt retning og tænke kritisk over deres egne svar. Også hun mener imidlertid, at klasseundervisning kan være problematisk, hvis den bruges af lærere, som ikke er opmærksomme på dens fælder og undlader at sætte sig ind i elevernes perspektiv. Elever kan, skriver hun, i IRE-undervisningen blive klemt inde mellem initieringen og evalueringen (ibid.:39), og det er derfor vigtigt en gang imellem at lade eleverne indlede samtalen og fortsætte dialogen ud fra deres (og ikke lærerens) tanker og sprog.

Gibbons taler her om det, hun kalder *det tredje træk* som en oplagt mulighed: I stedet for at læreren spørger, og eleven svarer, hvorefter man går videre til en ny elev, er det vigtigt at udvikle en dialogisk praksis, hvor læreren fortsætter med at spørge, når eleven har givet det første svar. Samtalen mellem læreren og den enkelte elev skal med andre ord bruges til at elaborere, videreudvikle, korrigere osv. Denne metode kan med fordel kombineres med en stilladserende praksis fra lærerens side, hvor han eller hun hjælper eleven til at finde et mere gyldigt svar gennem en co-konstruktion eller fælles dannelse af viden og mening.

Et andet problem, der kan være skæbnesvangert for udviklingen af en god klasserumskultur og gode relationer i klasser med mange tavse elever, handler om, at læreren i den klassiske tavleundervisning let kommer til at tale med de samme ivrige og præstationssikre elever, når han eller hun stiller spørgsmål ud i klassen. Undervisningen kan være nok så dialogisk, men hvis den i realiteten ekskluderer en gruppe af elever, så bliver der tale om monokulturel dialog, hvor læreren og en gruppe elever sætter dagsordenen på andres bekostning.

Der byder sig flere muligheder til, når elevers afkobling i forhold til undervisningen skal undgås. En mulighed er, at læreren venter nogle sekunder, når han eller hun har stillet et spørgsmål. Dette bekræftes af forskning (Rowe 1986), som viser, at der kan være stor forskel på, hvor lang tid elever har brug for, når de skal tænke over et spørgsmål og gøre sig klar til at svare. I klasser, hvor eleverne ikke skal svare på deres førstesprog, og hvor der kan være forskel på, hvor godt de behersker andetsproget, kan dette skabe store forskelle, for nogle elever skal simpelthen først oversætte sætningerne for sig selv, inden de svarer. Den tid, læreren i klasseundervisningen giver dem til at tænke sig om, inden de svarer, kan være givet godt ud. Det gælder sandsynligvis i al almindelighed, men det gælder måske specielt i kulturer, hvor elever har behov for at være nogenlunde sikre i deres svar, fordi de andres blikke på dem betyder en del for lysten til at engagere sig i en samtale (Castagno og Brayboy 2008: 962).

Brugen af kodeskift, dvs. accepten af at nogle elever har brug for at bevæge sig mellem første- og andetsprog, kan være et nyttigt middel i denne sammenhæng (Gibbons 1916). Venter læreren seks til otte sekunder (eller mere) med at se, hvem der rækker hånden op, kommer der erfaringsvist flere elever med end hvis man uden at give tænketid lader den første den bedste, som rækker hånden op, svare. For nogle grønlandske elever kan en sådan mulighed udgøre forskellen på at have en dansk lærer, der er alt for hurtig i replikken og en lærer, der respekterer de kommunikationsmæssige og sproglige udfordringer, der kan være forbundet med at svare.

Lidt i samme retning bevæger læreren sig, når han eller hun krydrer sit oplæg med refleksionsspørgsmål, som f.eks. kan drøftes parvist af eleverne (på dansk eller grønlandsk), inden de giver deres mening til kende i plenum. En mulighed er her at give elever mulighed for at præsentere deres ideer i klasseundervisningen og så tage udgangspunkt i disse og derved bygge de nødvendige broer mellem elevens forståelse og den faglige diskurs, som læreren ønsker at fremme.

Swisher og Deyhle (1989: 9-10) giver følgende råd til lærere, der ønsker at udvikle deres undervisning i forhold til elever fra oprindelige kulturer (og ifølge Castagno og Brayboy går disse råd som en rød tråd igennem store dele af den praksisorienterede forskning på området):

- Vær opmærksom på problemet med at fremskynde eller pace aktiviteter inden for en tidsramme, der kan være rigid og uflexibel
- Vær opmærksom på, hvordan spørgsmål stilles: Tænk over dine elevers dialog- og debatstil

- Tænk over, at nogle elever ikke kan lide at blive udstillet foran en gruppe
- Sæt tid af til udførelsen af en opgave, før der skal præsteres for andre; lad eleverne opleve, at de fremstår på den måde, de ønsker, men kommuniker samtidig, at det er ok og en naturlig del af læreprocessen at lave fejl
- Organiser klasserummet for bedre at kunne imødekomme elevernes behov for interaktion; skab aktivitetsformer, der fremmer både uafhængighed og samarbejde
- Giv feedback, som er øjeblikkelig og konsistent, og giv ros, som er konkret.

Kognitiv mesterlære: Mellem efterligning og refleksion

Langt de fleste lærere i nutidens skole benytter sig af variation i undervisningen, og en af de allermest brugte variationsformer er en vekslen mellem klasseundervisning og gruppearbejde. Begreber og forståelser indarbejdes i klasseundervisningen, og herefter får eleverne opgaver, som de selv, ofte i smågrupper, skal arbejde med. På denne måde bevæger læreprocesserne sig fra forståelse til refleksion og anvendelse, og det kan der være en god mening i. Problemet kan imidlertid være, at læreren qua gruppearbejdet kommer til at 'give slip' på eleverne for hurtigt, dvs. at de sættes i gang med lærerløse aktiviteter, der ikke er funderet i en forudgående konsolidering af forståelsesniveauet. Resultatet bliver indimellem, at det fælles faglige arbejde går i opløsning. Sådanne overvejelser kalder på undervisningsformer, som bedre er i stand til at fastholde nogle elementer af klasseundervisningens mesterlære-lignende form, samtidig med at et anvendelsesperspektiv, der ofte forbindes med gruppearbejdet og social læring, integreres på nye måder. Man kan her pege på kognitiv mesterlære som en indlæringsmetode, der udfylder hullet mellem den lærer- og den elevinitierede undervisningsform.

Begrebet kognitiv mesterlære (*cognitive apprenticeship*) blev i 1980'erne introduceret af de amerikanske forskere Allan M. Collins, John S. Brown og Susan E. Newman (1987.) Det er i dag en anerkendt metode, som tages i brug i mange fag. Collins m.fl. opfatter i forlængelse af Etienne Wenger og Jean Lave (2003) læring som et aktivitetssystem, hvor individer agerer som medlemmer af en social gruppe, og hvor tænkning, handling, praksis og omgivelser ses som interaktive og gensidigt afhængige, og hvor eleverne får mulighed for at udvikle sig fra novicer til eksperter gennem kommunikation med hinanden og en ekspert, nemlig læreren. God undervisning handler i dette situerede perspektiv om at skabe praksisformer, hvor elever udvikler et tilhørsforhold til en faglig kultur

med dens specifikke sprog, rutiner og fremgangsmåder i forhold til problemløsning. Det sker ved at tavs viden gøres til genstand for samtale og refleksion og gennem det, forfatterne kalder en successiv tilnærmelse til moden faglig praksis gennem en stilladseringspraksis fra lærerens side. Kognitiv mesterlære fremstår som en forholdsvis konkret metode med seks dertil hørende forløbsprocedurer, hvoraf jeg i det følgende vil nøjes med at præsentere de tre vigtigste.

I første fase, som Collins m.fl. kalder *modellering*, præsenteres en teknik i forhold til løsning af et fagligt problem eller i forhold til skriftlig formidling af resultater. Typisk arbejdes der med en delkompetence eller et delemne inden for et større fagligt problemkompleks. Eleverne får her mulighed for at aflure, hvordan en erfaren udøver af faget, altså læreren, løser en konkret opgave, alt imens hun fortæller, hvilke overvejelser og procedurer, der ligger til grund for hendes fremfærd. Læreren eksternaliserer med andre ord kognitive processer og aktiviteter, der normalt er tavse og viser på denne måde, hvordan man kan arbejde med en problemstilling. Idet eleverne møder den måde, eksperten arbejder og forstår på, motiveres de til at overtage aspekter af tænkningen, fordi de kan se, hvordan han eller hun opnår resultater via sin indsats. Der er altså i udgangspunktet tale om en deduktiv og lærerstyret tilgang, hvor læreren øser af sin viden ved at isolere en problemstilling, som gør processen overskuelig for elever, der har brug for en kompleksitetsreduktion.

Anden fase består af *træning* eller *øvelse*. Det er her, kognitiv mesterlære for alvor skiller sig ud i forhold til almindelig IRE-undervisning, hvor læreren præsenterer og evaluerer elevernes svar på konkrete spørgsmål. I kognitiv mesterlære skal eleverne gennem konkrete gruppeaktiviteter og i arbejdet med småopgaver øve sig på at praktisere et eller flere aspekter af faget. Mens de gør det, giver læreren feedback til grupperne.

Tredje fase er *artikulationen*, hvor eleverne på et metakognitivt og præsenterende niveau bliver i stand til at formulere, hvad de gør, og hvorfor de gør det. Det er altså ikke nok at kunne udføre en opgave, for eleverne skal også kunne formulere, hvorfor og hvad de gør. Det er dette element, der skal sikre, at kognitiv mesterlære ikke stivner i behavioristiske stimulus-respons-processer, men forbindes med elevernes aktive bearbejdning af stoffet.

I kognitiv mesterlære fremstår læring som et fænomen, der finder sted i et arbejdsfællesskab, hvor der er en lærer, der øser af sin viden inden for en praksis, hvor det er muligt for eleverne at realisere det, Lave og Wenger kalder en *legitim perifer læring*, hvor de gennem samarbejdet med læreren og hinanden udvikler

de nødvendige kompetencer og til sidst selv når et ekspertniveau. Ved at flytte opmærksomheden fra individers kognitive udvikling og over på det samlede virksomhedssystem sætter kognitiv mesterlære deltagelse i centrum og giver, når metoden lykkes, alle, både de fagligt kompetente og de mindre fagligt kompetente, en produktiv rolle i det faglige virksomhedssystem.

Kognitiv mesterlære fortjener en særlig opmærksomhed i det grønlandske uddannelsessystem, fordi metoden bygger på en særlig sammenkædning af kollektivistiske og individualistiske tilgange og også understreger lærerens autoritet uden at blive 'sort skole'. Metoden er bygget op omkring lærerens mesterlærerlignende autoritet, og eleverne er aldrig i tvivl om, hvad læreren ønsker, de skal lære, og hvad succeskriterierne er. Hertil kommer gruppeaktiviteter, der ikke lader den enkelte elev alene med opgaven, men knytter denne tæt til gruppens arbejde og med læreren som guide. Samtidig betyder de enkelte gruppemedlemmers indsats alt for gruppens succes, og i den forstand er der mange muligheder for også at arbejde med den enkelte elevs *self-efficacy* inden for kognitiv mesterlære. Samtidig betyder det forhold, at man kan isolere nogle aspekter af en kompleks læring og arbejde med elevernes delkompetencer, at undervisningen gøres overskuelig, hvilket styrker muligheden for, at de elever, der synes at faget er svært, får mulighed for at overskue processen og opnå små succesoplevelser i forhold til en række delkompetencer.

Elevstyret undervisning: Dialogcirklen og den sokratiske samtale

Det er et kendt fænomen i både Danmark og Grønland, at det kan være svært at få elever til at føre en faglig samtale med hinanden, når hele klassen er samlet. Nogle elever magter det, men for andre kan det være en uoverskuelig opgave at tage aktivt del i samtaler i den store gruppe, dels fordi man kan være i tvivl om, hvorvidt man egentlig har noget interessant at bidrage med, og dels fordi det kan være angstprovokerende at skulle eksponere sig for hele klassen. Når noget er for svært, må læreren overveje, hvordan den didaktiske rammesætning kan afbøde for u hensigtsmæssige konsekvenser samtidig med, at den givne pædagogiske målsætning bevares.

Hvis formålet med den elevinitierede dialog er at stimulere til aktiviteter og samtaler, der kan skabe læring og oplevelsen af at have en stemme i verden, må spørgsmålet derfor lyde: Hvordan skaber man dialogformer, der er entydigt rettet

mod elevdeltagelse i peer-dialog, men som samtidig er overkommelige og trygge for eleverne at deltage i? Hvordan kan man gennem et fokus på formaspektet beskytte eleverne mod uhensigtsmæssige konsekvenser af understrukturerede socialformer, som ifølge Ziehe (1989; 2004) er en af de største forhindringer for gode faglige læreprocesser i den senmoderne skole? Lad mig blive konkret og inddrage nogle dialogiske strukturer, der rummer en række af de elementer, som man må efterspørge i en dialogisk didaktik med stor lærings- og dannelsesværdi.

Dialogcirklen: Gymnasielærerne Mikkel Risbjerg Thomsen og Michael Bang Sørensen (2018; 2019) har udviklet et didaktisk koncept, som de bl.a. har arbejdet med i samarbejde med ledelse og lærere på GUX Sisimiut, og som også har fundet vej til andre gymnasier i Grønland. Udgangspunktet er en konstatering af, at mange elever i det grønlandske gymnasium forbliver på det, de to forfattere kalder 'ydtersiden' af det, der foregår i timerne og aldrig rigtig bliver aktivt handlende og medvirkende til at præge det, der foregår. Tavshed, manglende lyst til at være uenige og sproglige vanskeligheder er nogle af de udfordringer, som ideen om Dialogcirkler er udviklet for at imødekomme. Dialogcirkelns formål er at få elever til at indgå i samtaler med hinanden om væsentlige emner. Disse kan være: Hvordan er vi forbundet med naturen? Var det godt, at H.C. Andersens hyrdinde og skorstensfejer vendte tilbage til stuen, hvor de kom fra? Hvornår er man en rigtig grønlænder? Var den danske samarbejdspolitik i forhold til Nazityskland under anden Verdenskrig rigtig?

Den typiske dialogcirkel etableres som en helklasseaktivitet, strækker sig over ca. 60 minutter og består af en fælles dialog realiseret ud fra på forhånd formulerede refleksionsspørgsmål og et materiale, som kan inspirere eleverne til samtale og fælles faglig fordybelse. Refleksionsspørgsmålene kalder Risbjerg og Bang Sørensen spørgeteknikkens fire retninger. Disse er:

- *Identifikation:* Hvad er din erfaring med ...?
- *Udsyn:* Hvem andre har det betydning for?
- *Værdigrundlag:* Hvorfor er det vigtigt?
- *Metode:* Hvordan ved du det?

Forløbet rummer en række faser, herunder præsentation af dilemmaet (eleverne sættes i en rundkreds, der udpeges en referent, reglerne opsummeres), gennemtænkning i forhold til refleksionsspørgsmålene, fx i pararbejde, selve dialogen, hvor alle elever deltager, og en afsluttende fælles refleksion over forløbet. Man kan

evt. slutte seancen af med individuel skrivning, hvor eleverne får ro og stilhed til at tænke over, hvilke pointer fra samtalen, de tager med sig videre. Der er ikke nogen talerliste i selve dialogcirklen – man byder ind, når der er plads, man lytter til andre og lader dem tale færdig, man viser respekt, specielt over for dem, man ikke er enig med, og man værdsætter lytning lige så meget som tale.

Dialogcirklen har en række af de kvaliteter, der udmærker den type dialogisk læring inden for strukturerede rammer med brug af bløde ritualer, som jeg her slår et slag for. Forfatterne kalder det selv for en stram læringsarkitektur. Den relativt stramme form udstikker klare retningslinjer for den dialogiske proces med overskuelighed og koncentration til følge; kombinationen af høj procedurestyring og lav indholdsstyring etablerer et blødt ritual, elever kan blive fortrolige med, hvis det gentages nogle gange; formen tillader nogle elever at ytre sig og føre en ydre dialog og andre at lytte og herved føre den vigtige indre dialog med sig selv som eventuel optakt til selv at deltage i samtalen. Der er derudover talrige uligheder for at kæde formen sammen med et før og et efter og således indføje den i egentlige faglige forløb. Elevernes samtaler kan give læreren vigtig viden om, hvad de har fået ud af et foregående forløb, og hvordan de tænker i forhold til faget. Endelig skal det nævnes, at man jo også kan arbejde med dialogcirklen i mindre grupper, og her kan en opdeling i stille/meget snakkende elever, drenge/piger eller lign. vise sig at åbne for nye muligheder (ibid.: 56).

Den sokratiske samtale: Som andet eksempel på en dialogisk form kan nævnes den sokratiske samtale (Højgaard-Geraae 2019). Halvdelen af klassen sætter sig rundt om et bord med deres noter foran sig. Læreren sætter sig enten sammen med dem eller uden for rundkredsen. En elev starter med at kaste en bold til en anden vilkårlig elev og stiller samtidig et spørgsmål, som alle har haft mulighed for at forberede sig på. Eleven, som har modtaget bolden, svarer på spørgsmålet, og hvis andre vil supplere, rækker de en hånd i vejret. De venter på at få bolden efter tur og byder så ind. Man må kun sige noget, når man har bolden, for ellers smuldrer øvelsen, som Ester Højgaard-Geraae gør opmærksom på. Når der ikke er flere, der vil supplere, sidder en elev tilbage med bolden. Denne elev stiller næste spørgsmål og så fremdeles.

Den sokratiske samtale egner sig udmærket til en elevdifferentiering, som eksempelvis forholder sig til elevernes faglige niveau eller deres foretrukne sprog. Læreren kan lave høj styring og både stille de spørgsmål, der skal arbejdes med, og selv deltage som moderator, eller hun kan lave lav styring og lade eleverne selv formulere spørgsmålene og holde sig udenfor samtalen. Det afhænger alt

sammen af klasserumskulturen og elevernes niveau, så der er rige muligheder for at tilpasse den sokratiske samtale til den konkrete klasse.

Også den sokratiske samtale kan med fordel forbindes med et før og et efter. Før dialogen bør eleverne forberede deres svar og evt. dokumentation herfor alene eller i grupper, og efter dialogen kan læreren være med til at korrigere, supplere og samle op i en samtale om nogle af de temaer, eleverne har været inde på i samtalen med hinanden.

Smågruppedialog: Dialogblomst og zigzagundervisning

Når elever skal arbejde sammen, står de over for to grundlæggende udfordringer. Den ene handler om *gruppearbejdets rationale*, og den anden handler om gruppens *social-emotionelle liv*.

Rationalet for gruppearbejdet er vigtigt, for taber man formålet med arbejdet af syne, er der stor sandsynlighed for, at gruppen mister sin legitimitet for deltagerne. Konsekvensen kan være et kollektivt meningstab og også en følelse af, at man spildte sin tid på et samvær, der kunne være nok så hyggeligt og fint, men som bare ikke forbandt sig med et vigtigt formål, som har betydning for klassens faglige arbejde, herunder progression og videnskonsolidering. Omvendt kan der argumenteres for, at et fælles fokus på den opgave, der skal løses, i sig selv kan skabe en fælles motivation blandt gruppens medlemmer, fordi man har et fælles projekt og dermed også et resultat for enden af anstrengelserne, som man i bedste fald kan være stolt af og have lyst til at præsentere for andre. En vigtig forudsætning for, at en gruppe kan udføre sit arbejde, er derfor, at dens medlemmer har en fælles forståelse for, hvad det er for en opgave, der skal løses, og hvordan man vil gå frem.

Den anden udfordring, en gruppe står overfor, knytter sig til selve samarbejdets kvalitet og dermed den proces, der skal muliggøre opgaveløsningen. De udfordringer, der forbinder sig hermed, knytter sig til gruppedynamikken og kan kaldes gruppens *social-emotionelle atmosfære*. Her er alt det på spil, der gør at en gruppe kan fungere som et tillidsfuldt samarbejde mellem medlemmerne og minimere modstand og spænding. Gruppens individer har forskellige former for motivation, og de kan relatere sig til hinanden med tillid eller mistillid, venskabelige følelser eller fjendskab osv. Hvor der er mennesker, er der følelser på spil: Hvordan opfatter de andre mig? Hvordan opfatter jeg de andre? Hvad vil jeg gerne anerkendes for?

Hvad kan læreren så gøre for at hjælpe eleverne til at kunne magte gruppearbejdets både målorienterede og social-emotionelle udfordringer? Man kan

selvfølgelig tale med dem om, hvad der er vigtigt, når man arbejder sammen, men endnu bedre er det efter min mening at skabe en praksis, hvor eleverne erfarer vigtigheden af at kunne agere i grupper og så evt. supplere dette med samtaler om gruppearbejdets veje og vildveje.

Dialogblomsten: I forlængelse af disse overvejelser vil jeg introducere Dialogblomsten som en organiseringsform for gruppearbejde, der kan være interessant for den lærer, der er på jagt efter måder at organisere gruppearbejde på, som skaber større engagement og også rummer dialogiske elementer, som ikke altid er til stede i det traditionelle gruppearbejde (Dialogblomsten er oprindeligt udviklet af gymnasielærerne Katrine Haaning og Cathrine Illeborg Gad, se Gad 2005). Blomsterbilledet henviser til en konkret indretning af klasselokalet, hvor tre til fem stole placeres, så de tilsammen danner en 'blomst' med stole omkring en midte med en enkelt stol. I dialogblomsten opereres der med to indretninger, nemlig det personlige skriverum og selve blomsten med dens responsstole og stolen i midten. I det personlige refleksionsrum er den enkelte elev alene med sine egne tanker. Her gør man sig klar til dialogen med de andre gruppe-medlemmer, ligesom man efter en samtale kan vende tilbage til dette med henblik på at konsolidere og arbejde videre med de input og inspirationer, samtalen med de andre har givet.

I det fælles rum etableres selve dialogblomsten. Her sætter eleverne sig sammen med én elev i centrum og de andre omkring denne med mulighed for ansigtskontakt mellem alle. Eleverne fremlægger nu på tur deres betragtninger for de andre gruppe-medlemmer, og herefter kommenterer disse den enkelte elevs indlæg. Det kan f.eks. ske inden for en ramme, hvor man starter med at stille nysgerrighedsspørgsmål af afklarende karakter. Man kan spørge: "Hvad mener du, når du siger...?" eller "Er der efter din mening en sammenhæng mellem x og y?". Derefter kan man lægge op til en diskussion af et eller flere af de argumenter, personen i centrum har fremlagt, og man kan spørge: "Kan man anskue det, du taler om, på andre måder...?" Til sidst kan responsgiverne levere inspirationskommentarer af typen: "I klassen har vi tidligere diskuteret begrebet x; mon det kan være relevant for dine fortsatte overvejelser?", "Der står noget om det, du snakker om, i grundbogen, og måske kan det være værd at konsultere de sider". Sådanne rammer omkring dialogen er styrende på proceduresiden, men ikke på indholdssiden, og netop det bløde ritual i denne organiseringsform gør efter min mening, at Dialogblomsten egner sig fortrinligt, når elever skal lære at føre gode faglige samtaler, i dette tilfælde med udgangspunkt i den enkelte elevs faglige fordybelse. Når alle elever har været igennem deres tur i forhold til at

præsentere indlæg og modtage kommentarer, vender de tilbage til deres individuelle refleksions- og skriverum og skriver pointer ned, som de har kunnet bruge fra dialogen, og som de vil arbejde videre med.

Når Dialogblomsten fungerer godt, rummer den mange muligheder. Den er engagerende, idet alle får taletid, både i centrum for dialogen og som deltagere. Den træner den reflekterende dialog, hvor fordybelse i et udvalgt fagligt emne er et mål i sig selv. Den kobler skriftlig og mundtlig formuleringsevne. Elevernes evne til at lytte, indgå i dialog og reflektere over det faglige indhold styrer erkendelsesprocessen. Hertil kommer at dialogen kan bruges på forskellige måder: Den kan være en indledning til rapportskrivning i idefasen, den kan åbne for faglig samtale om et fagligt emne, eller den kan mere oplevelsesmæssigt knyttes til en første brainstorm efter at eleverne har set en dokumentar, hørt et foredrag eller lign.

Zigzagundervisning: Dialogblomsten orienterer sig mod alt det, elever kan hjælpe hinanden med og inspirere hinanden til, men for nogle elever er den måske en tand for individualistisk i sin form, i og med at den enkelte elev skal træde frem med en stemme, der divergerer fra resten af gruppen. En anden smågruppeorganisering, som er mere kollektivistisk, og som måske derfor egner sig bedre i nogle grønlandske klasser, er zigzagundervisningen, som i den version, jeg her foreslår, knytter an til lektioner, hvor læreren giver eleverne små opgaver og veksler mellem klasseundervisning og gruppeaktiviteter.

Eleverne organiseres i teams à 4-5 personer, som fysisk er organiseret sådan, at alle kan se hinanden og er i stand til både at vende sig mod den fælles undervisning i plenum og udføre en opgave sammen. Læreren præsenterer et emne og giver klassens teams små opgaver, der ikke behøver at strække sig over mere en 10-15 min., og som kræver en dialogisk og dermed fælles løsning. I forlængelse af disse opgaveløsninger kan repræsentanter for de enkelte teams holde små oplæg med opbakning og rygdækning i teamets arbejde, de enkelte teams kan indgå i dialog med hinanden om løsningen af deres opgave, og eleverne kan i matrixgrupper tale med medlemmer af andre teams om deres indsigter for herefter at gå tilbage til deres team og fortælle om frugterne af mødet med de andre. Ved at gøre teamet til udgangspunkt for den faglige praksis etableres samarbejds mønstre, hvor elever i undersøgende og debatterende dialog med hinanden løser opgaver og diskuterer disse i plenum og matrixgrupper med andre elever. Formen er enkel, men interessant i et læringsperspektiv, fordi den kobler mellem nærhedsrelationer og faglig fordybelse i spændet mellem asymmetriske og symmetriske praksisformer.

I klasser, hvor nogle elever kan synes, at det er utrygt at tale på egne vegne i plenum, rummer teamorganiseringen den ekstra fordel, at den, der præsenterer resultatet af gruppens drøftelser, ikke taler på egne men på gruppens vegne, og i den forstand udmærker arbejdsteamet sig ved at viden skabes og præsenteres i en samarbejdsform, hvor det lille kollektiv også kan beskytte den enkelte elev i forhold til at blive for eksponeret. I et lærerperspektiv rummer arbejdsteamet også nogle klare fordele, idet der er tale om små arbejdsenheder, som egner sig fortrinligt i en undervisning, hvor man pendulerer mellem læreroplæg, fælles samtale og småopgaver, der skal løses i opgaveteams. Man kan kalde en sådan undervisning for zigzag-undervisning. Mange lærere vil sandsynligvis finde formen attraktiv, fordi den er mere glidende end den mere stramt orkestrerede bevægelse mellem de settings, som jeg tidligere har præsenteret, og fordi læreren har mulighed for både at 'fylde på' og initiere progression og intensitet og overlade det faglige arbejde med overskuelige opgaver til eleverne.

Indre dialog: tid til at tænke

Et vigtigt omdrejningspunkt inden for kulturelt responsiv didaktik angår, som jeg flere gange har været inde på, forholdet mellem individuel udfoldelse og kollektiv betydningsdannelse. Forbindelsen mellem individuelt og kollektivt arbejde må, som jeg flere gange har været inde på, snarere forstås som komplementær end som noget, man skal vælge mellem. Dels skal læreprocesserne være således indrettet, at eleverne ikke tvinges ud i situationer, hvor de føler ubehag ved at skulle stå på mål for egne meninger og forståelser, og dels skal de lære, at der også kan være kvaliteter forbundet med at kunne noget og tænke noget på et individuelt niveau.

Inden for dialogforskningen er der en tendens til at fokusere på samtalen mellem individer som det fænomen, der skal forstås, forklares og kvalificeres. Dette ærinde er vigtigt i og med, at afgørende forudsætninger for refleksion skabes i jeg-du-relationen. Betonningen af dialog og tænkning som situeret og social kan imidlertid komme til at overse nogle aspekter af begrebet dialog, der handler om individets selvforhold og det, jeg vil kalde den indre dialog. Som nævnt i forbindelse med den lærerstyrede undervisning er der oplagte muligheder forbundet med en undervisningsform, hvor læreren giver eleverne mulighed for at tænke, inden de svarer på spørgsmål. Forskellen på to og otte sekunder, inden læreren udpeger en elev, der skal tage ordet, synes at være vigtig, og med teorien om den indre dialogs store betydning kan der gives en forklaring: Elever har brug

for at forholde sig til spørgsmål, inden de svarer, fordi spørgsmålet skal knyttes til deres forståelse og 'indre sprog', før det meningsfuldt lader sig omsætte til et kommunikativt udsagn.

Generelt lægger en sådan forståelse, der sætter fokus på den indre dialogsbetydning i classesamtaler, op til en mere langsom kadence i undervisningen, der ikke blot fokuserer på intermentale, men også på intramentale processer. Ovenstående understreger vigtigheden af et didaktisk fokus på indre dialog i faglige læreprocesser. Man kan også pege på betydningen af indre dialog før dialog med andre som en form for kvalitetssikring af dialogiske processer i klasserummet. En forudsætning for, at elever kan føre samtaler med hinanden, som parterne finder interessante og udviklende, er, at den enkelte elev har noget at byde ind med i samtalen. Dialogcirklen kræver at eleverne har gjort sig klar til samtalen, bl.a. ved at have forberedt sig og således tænkt over sagerne. Der er aspekter af sådan en forberedelse, som er forbundet med det, vi kalder lektielæsning, der jo også er en form for indre dialog som optakt til den dialog, der skal udfoldes i undervisningen, og i klasser, hvor eleverne finder hjemmeforberedelse svær, kan man med fordel sætte tid af i lektionen til en sådan forberedelse: Den afgørende pointe er her, at den indre dialog og dermed elevernes forberedelse til dialogisk læring under alle omstændigheder er vigtigt. I dialogblomsten kan skriverummet, der går forud for samtalen i blomsten, ses som et eksempel på en struktur, hvor indre dialog 'før' har en fremtrædende placering. Og i opgaveteamet er det oplagt også at indlægge sekvenser, der kræver individuel refleksion og altså indre dialog som optakt til gruppedrøftelsen eller opgaveløsningen.

Kapitel 6

Sprog i flertal

Sprog er en afgørende forudsætning for at lære i skolen (Vygotsky 1987; Wertsch 1985; Beck 2015). Sprog skal her både forstås som dette at kunne tale det sprog, der er brug for i kommunikationen med andre, og som fagsprog med dets særlige terminologi. Det er, når vi bruger sproget, at vi skaber mening og forståelse, og i det perspektiv, Lev Vygotsky og den sociokulturelle tilgang til læring anlægger, er sprogligt medieret internalisering og eksternalisering alfa og omega for kognitiv udvikling og faglig læring. I Grønland spiller sprog en stor rolle, også i de politiske diskussioner om fortid, nutid og fremtid. I skolen og ikke mindst i forhold til overgangene mellem folkeskole og ungdomsuddannelser er der mange udfordringer at tage fat om, hvis man vil sikre grønlandske unge sproglige kompetencer, der på én gang fastholder det grønlandske sprogs centrale placering og samtidig giver dem sproglige kompetencer i en globaliseret verden. Lidt slagordsagtigt kan man i forlængelse af den tidligere nævnte ekspertgruppes arbejde (2017) sige, at i folkeskolen, hvor der primært tales grønlandsk (men hvor der også er skoler med danske elever og elever med anden ikke-grønlandsk baggrund), er der behov for mere fokus det grønlandske sprog og forskellige versioner af grønlandsk som vestgrønlandsk og østgrønlandsk. Lærere i alle fag bør arbejde på at gøre eleverne nysgerrige i forhold til det grønlandske sprogs udtryksmuligheder, brug i forskellige sammenhænge og formelle opbygning, og de bør også inddrage både grønlandsk, dansk og engelsk i undervisningen, når det gavner forståelse og udvidelse af det sproglige repertoire. På ungdomsuddannelserne er der brug for, at lærere med dansk baggrund udnytter ressourcerne hos elever, der indimellem ønsker at slå om i grønlandsk, og som har behov for at oversætte frem og tilbage mellem grønlandsk og dansk (og andre sprog), når der skal læres fagbegreber. Der er med andre ord brug for mindre divergens og mere konvergens folkeskole og gymnasium imellem, selvom det udgangspunktet, hvad angår lærernes sproglige

forudsætninger og opgaver, er forskellige inden for de to uddannelsestyper. Denne præmis er udgangspunktet for de følgende overvejelser, som dog altovervejende fokuserer på problemstillinger for lærere med dansksproglig baggrund, der underviser elever med overvejende grønlandsksproglig baggrund.

Byggesten til en flersproglig didaktik

Sprogforskeren Pia Thomsen (2015) nævner tre faktorer, der influerer på udviklingen af flersproglig kompetence, nemlig a) individuelle faktorer (såsom alder, modersmål, læringsstrategier), b) eksterne faktorer (sociale faktorer, inputtets kvalitet og kvantitet samt individets muligheder for udvekslinger og interaktion på andetsproget) samt c) interne faktorer (opmærksomhed, arbejdshukommelse). Thomsen understreger også, at sprogtilegnelse er en transaktionel proces mellem individet og omgivelserne, hvor udvekslingsforholdet er centralt. Hun bruger her begreberne *input* (indoptagelse), *intake* (bearbejdning) og *uptake* (tilegnelse, læring). Hvad angår input må vi, for at lære sprog eksponeres for et såvel kvantitativt som kvalitativt sprogligt input. Den sociale omverden skal med andre ord indeholde *meget* sprog, og dette skal repræsentere en bred vifte af sproglige funktioner. For at kunne lære af inputtet (og ikke bare gentage ord) skal børn i deres intake opmærksomheds-selektere aspekter af inputtet, rette en fokuseret opmærksomhed på strukturelle aspekter og lære at fastholde dem i længere tid. I forlængelse af den kognitive bearbejdning skabes det mentale leksikon, en slags fjernlager, hvorfra barnet kan fremkalde enheder, der kan anvendes og altså blive til et uptake i tilsvarende kommunikationssituationer. Skal det altså give mening at tale om en andetsprogsdidaktik, må lærere etablere en praksis, der både er opmærksom på de faktorer, der indvirker på sprogtilegnelse og på situationer, hvor *input*, *intake* og *uptake* praktiseres.

Tættere på de praktiske problemstillinger i forbindelse med sprogtilegnelse kommer den australske sprogforsker Pauline Gibbons (2009; 2019). Hun understreger, at børn, der skal lære et nyt sprog, hurtigt lærer sig et hverdagsprog, mens det går mere langsomt med skolesproget. Her er sproget mere skriftsprogsnært og abstrakt, det indeholder flere fagspecifikke termer og fordrer øvelse i specifikke genrer og sproglige registre. Hertil kommer, at eleverne ikke blot skal lære sproget, men lære om sprog i faglig praksis gennem og med det 'nye' sprog. Gibbons interesserer sig med udgangspunkt i Basil Bernsteins sociolingvistiske teorier primært for en didaktik, der forbinder hverdagssprogets horisontale dimension

med fagsprogets vertikale dimension. Sprog udvikler sig i et kontinuum mellem sprog, der tales i en ansigt-til-ansigt-kontekst, og sprog, der er refleksivt, og som ikke involverer handling og kræver dermed kodeskift.

Gibbons eksemplificerer teorien gennem henvisning til en lærer, der i sin undervisning lader eleverne bruge sproget på forskellige måder, fra den kontekstrelaterede dagligdagsformulering henimod mere og mere fagligt præcise ytringer, som også angiver en bevægelse fra mundtlighed henimod skriftlighed. Læreren lader også eleverne fremlægge for resten af klassen ved at stilladsere fremlæggelsen. Man kan her tale om det faglige sprog som noget samkonstrueret (Gibbons 2009: 38), hvor eleverne forsøger sig med betydningsdannelse i forskellige sproglige manifestationsformer, samtidig med at læreren doserer sine supplementer, så der bliver tale om genuine zoner for nærmeste udvikling. Hvis man altså vil gøre klasserummet mere kendt og trygt for elever, handler det ikke om at udelukke deres dagligsprog, men om at inddrage det og gøre det til et udgangspunkt for den faglige undervisning og dens løft af dette ind i forståelser, der er nye og mere fagligt præcise (Tharp m.fl. 2000: 133). Det handler om at finde en balance mellem de behov, der knytter sig til kontekstualisering og de behov, der knytter sig til faglig præcision.

Ifølge Gibbons viser nyere forskning, at man lærer sprog bedst, når det bruges til noget fornuftigt og ikke isoleres som en selvstændig aktivitet løsgjort fra et meningsfuldt indhold. Det påhviler derfor lærere et dobbelt ansvar, nemlig at sørge for elevernes daglige læring i fag samtidig med, at de er opmærksomme på deres sproglige udvikling. Om undervisning, hvor elever skal lære et sprog, som ikke er deres førstesprog, skriver Gibbons: ”Hvis andetsprogs elever i sidste ende ikke skal komme til kort med hensyn til deres langsigtede læring, og hvis de skal have tid og mulighed for at lære de sproglige registre, der bruges i undervisningen, skal de nødvendigvis have adgang til en undervisning, hvori der i alle skolefag vedholdende bliver fokuseret på det sproglige. Vi skal derfor som lærere være opmærksomme på, at vi ikke blot er faglærere, men sproglærere” (Gibbons 2016: 26).

Gibbons tager afstand fra ideen om, at eleven er en *tabula rasa*, der lærer ved blot at modtage input. Med Thomsens ord lærer man ikke alene via inputs, for elever har både sprog og erfaringer, der skal aktiveres, hvis de skal lære, og her er forestillingen om sprogindlæring som overføring langt fra tilstrækkelig. Gibbons tager også afstand fra nogle elementer i den såkaldte progressive pædagogik, der sætter elevens egen læreproces i centrum. Hun kritiserer progressivismen med

dens hang til induktive læreprocesser og erfaringsfunderet undervisning for dens manglende fokus på sproglig indlæring og dens ignorering af produktaspektet af læreprocessen og også dens manglende fornemmelse af undervisningens muligheder i et stilladseringsperspektiv. I et sprogligt perspektiv er det, kan man i forlængelse af denne pointe sige, vigtigt at medtænke kognitiv mesterlære og mere deduktivt prægede undervisningsformer. Gibbons tilslutter sig den socio-kulturelle tilgang, hvor læring opfattes som et socialt fænomen, der skabes i samspil mellem den lærende og omverdenen, ikke mindst læreren. Det er læreren som en på én gang medierende og faciliterende skikkelse, der træder frem i dette syn på sproginlæring i faglige sammenhæng. I og med at Gibbons lægger vægt på interaktionen mellem lærer og elever, mener hun, at samtalens kvalitet er helt afgørende for god undervisning.

For det første skal læreren give forståelige input, der åbner op for forskellige former for *input* og *intake*, som det hedder hos Thomsen. Undervisningen skal være tydelig, og nyt sprog skal modelleres for eleverne, især fagsproget, som ikke bare læres undervejs, men skal udpeges, knyttes til eksempler osv.

For det andet skal eleverne have muligheder for selv at bruge det nye sprog i par- og gruppeaktiviteter. De skal bringes i situationer, hvor de kan 'strække' sproget i lærer-elev-samtalen, hvor der skal arbejdes med den sproglige horisontudvidelse i zonen for nærmeste udvikling, dvs. gennem en praksis, som hverken kræver for lidt eller for meget, men bygger på veldoserede udfordringer. Gibbons fremhæver også, at eleverne skal have muligheder for at bygge videre på de ressourcer, der er forbundet med deres kompetencer inden for modersmålet. De skal indimellem arbejde sammen med andre med samme modersmål, og de skal have mulighed for også at skrive og læse på modersmålet, ligesom det er en god ide at lave tosprogede fagsprogslister, hvor mødet mellem flere sprog sættes i centrum for begrebsforståelsen.

Det er en pointe hos Gibbons, at IRE-undervisningen med dens korte elevsvar på ingen måde imødekommer elevernes behov for at 'strække' deres sprog. Man må derfor satse på en kvalificering af samtale og dialog, samtidig med at man er opmærksom på, at denne skal stilladseres, og at selve stilladseringen giver mulighed for at arbejde i zonen for nærmeste udvikling. Det kan ske gennem det, hun kalder den lærervejledte fremlæggelse, hvor elevens formuleringer er i centrum, men hvor læreren hjælper, modellerer, tilbyder ord som kan hjælpe osv. I den forbindelse nævner hun også andre vigtige komponenter som en god balance mellem spørgsmål, hvor eleven viser, at hun har forstået, og spørgsmål,

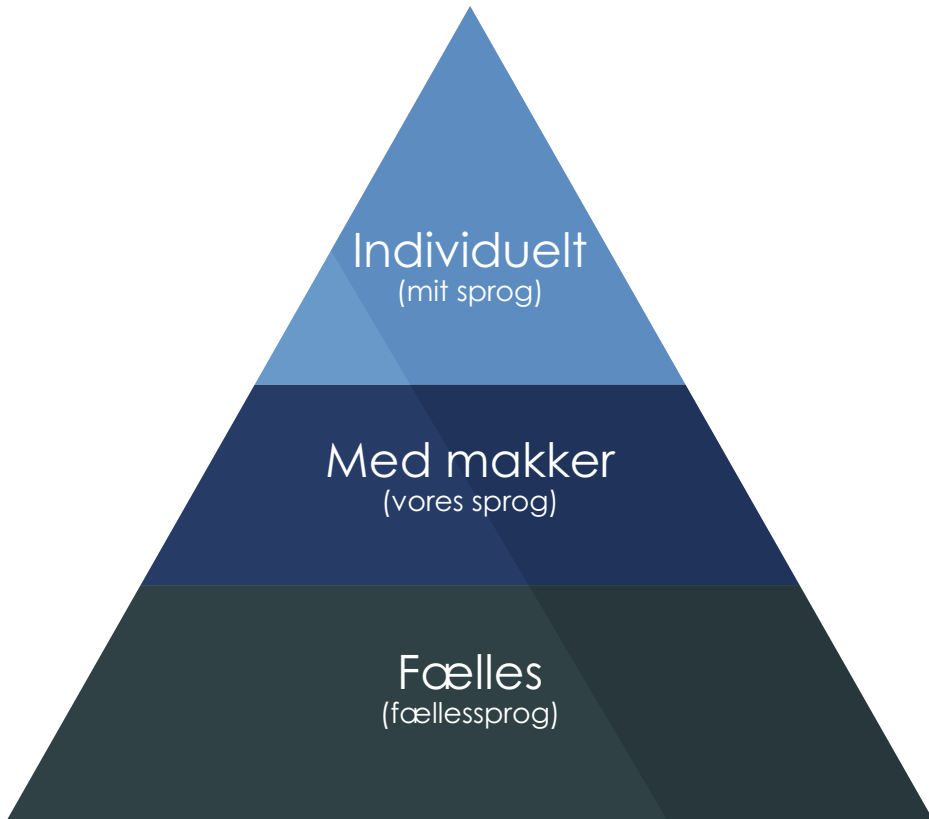
hvor eleven selv kan bestemme, hvad der skal tales om. Et lavere tempo er som tidligere nævnt også vigtigt, fordi det giver eleverne tid til at tænke sig om, før man forventer svar af dem. På denne måde positioneres eleverne som nogen, der har noget at sige.

Gibbons introducerer også begrebet formidlingsoverflod. Læreren bør lade betydningsindholdet og budskabet fremtræde i kombination med andre betydningssystemer, fx visuelle medier som diagrammer, PowerPoints, mind-maps og grafiske fremstillinger, andre former for input som videoer eller figurer, oversigter over hovedpunkterne i kraft af skemaer eller lign., der viser de vigtigste pointer på forskellig vis: ”Når selve lærerens budskab optræder hånd i hånd med andre betydningssystemer, er der langt større sandsynlighed for, at budskabet bliver forstået (ibid: 61).

Inden for den gren af andetsprogs-pædagogikken, der kaldes *translanguaging* (Garcia 2009; Holmen og Thise 2020) understreges vigtigheden af, at den enkelte elev får mulighed for at bruge de sprog, vedkommende besidder, i undervisningen. Der er tale om en tilgang, der fokuserer på sprog som en socialt meningsfuld handling snarere end som et lingvistisk objekt, som man er i besiddelse af eller ej. I centrum for dette sprogsyn er teorien om kodeskift, dvs. at elever, der har adgang til flere sprog, skifter mellem disse, også selvom læreren, eller den man kommunikerer med, ikke har adgang til et eller flere af disse sprog. Man bruger altså andre ord og et andet sprog end det, der læres, som en ressource. Grundtanken inden for translanguaging er, at tilstedeværelsen af flere sprog hos den enkelte elev og i en klasse ikke skal ses om en begrænsning, men en ressource. Fremfor at bede eleverne om at nøjes med at bruge ét sprog, lægges der op til, at de skal bruge alle tilgængelige sprog. Det sproglige repertoire skal med andre ord udvides gennem en tilføjelse af et nyt sprog til det samlede sproglige repertoire fremfor at det nye sprog skal ’overtage’.

Holmen og Thise nævner i forlængelse af Garcia, at lærere, der vil benytte sig af translanguaging må forholde sig til tre dimensioner. De må tilslutte sig ideen om, at flersprogethed er en ressource og ikke en begrænsning, de må designe undervisning i praksis, der bygger på et translanguaging-grundsyn i forhold til klassens fysiske rum, gruppeaktiviteter, emnevalg og læringsaktiviteter, og de må være gode til at foretage spontane valg og have ’antenneerne ude’ for at få eleverne med.

Et vigtigt princip i en undervisning med retning mod translanguaging er, at eleverne skal have mulighed for at lære på forskellige måder, hvor sproget aktiveres på forskellig vis. Dette illustrerer Holmen og Thise med en pyramide (s. 70):



Vi får da sekvenser med følgende komponenter. Først stiller læreren spørgsmålet og sørger for, at alle forstår det ved at oversætte, visualisere, skrive det på tavlen, lade eleverne gentage spørgsmålet med egne ord (altså via teknikker, som Gibbons kalder betydningsoverskud). Dernæst gives individuel tænketid, hvor det understreges, at alle sprog her er nyttige at bruge. Herefter samtales der i makkerpar eller mindre grupper, hvor eleverne får lejlighed til at udtrykke sig mundtligt på deres stærkeste sprog, helst sammen med andre elever med samme sprog og hvis ikke, så alligevel som udgangspunkt på eget sprog. Til sidst svares der i plenum, hvor der er plads til flere sprog, sprogblandinger

og oversættelser, så alle elever kan komme til orde også i plenum. Her kan læreren evt. benytte sig af diverse stilladseringer, hvor betydning sam-konstrueres.

Sprogforskeren Jim Cummins har sat spørgsmålstejn ved, om en optagethed af elevernes sproglige identitet er tilstrækkelig for udviklingen af fagsprog og dermed de stilladseringsniveauer, Gibbons taler om. Det har også været diskuteret, hvor forvirrende det kan blive for eleverne med så mange sprog i undervisningens faglige og sociale verden; man kan frygte, at elever, der ikke forstår, hvad de andre siger, kan tro, at disse taler grimt om dem. I den forstand er det afgørende vigtigt, at *translanguage*-orienteret didaktik kombineres med omsorgsfuld klasseledelse, så eksistensen af flere sprog ikke skaber små monokulturer, som fører til det modsatte af, hvad meningen med denne flersproglige tilgang til undervisning er.

Skrivning

I de foregående kapitler har jeg primært haft fokus på mundtlighed og dialog. Kommunikation er imidlertid ikke kun et mundtligt fænomen, specielt ikke i nutidens kultur, hvor vi i høj grad får informationer via skriftmediet og også må belave os på at skulle skrive, hvis vi ønsker at kommunikere med andre mennesker.

Ifølge Vygotsky (1984) er skrivning et særligt middel til erkendelse. Skrivning giver os mulighed for at henvende os til mennesker, som ikke er til stede ansigt til ansigt i samme lokale, som det jo er tilfældet, når vi kommunikerer i klassen og andre steder i den sociale verden. Skriftlighed udfordrer os til at sprogliggøre tanker og præcisere, hvad vi mener og tænker – og om vi tænker klart. I skriften kan man objektivere og fiksere sine tanker og refleksioner og på den måde arbejde med præcision. Det hænger også sammen med, at vi, når vi skriver, henvender os til et 'nogen', som ikke er fysisk til stede i en samtale, hvilket kræver præcision og bevidsthed om den implicite modtager.

Skrivning kan være formidlingsorienteret og perfektionsorienteret, men den kan også være procesorienteret og stenografisk og rumme endnu ikke færdige tanker på vej. Skrivningens vej fra udkast til færdigt produkt rummer masser af muligheder for procesorienteret undervisning, hvor skriftlige aktiviteter kombineres med mundtlighed. Skrivning kan, som vi også har set med dialogblomsten, med fordel integreres i den dialogiske undervisning, ikke mindst i forbindelse med elevens indre dialog, hvor den stille skrivestund i alle fag kan sprogliggøre tanker og dermed gøre det muligt for eleven at tale med sig selv, understøtte komplekse tanker med stikord og lignende, eller som det er tilfældet med noter,

fastholde tanker, som ellers let kunne gå i glemmebogen, og som senere kan vise sig at være nyttige.

Alt dette tilsiger, at skrivning bør indgå som en væsentlig del af den faglige undervisning gennem hele elevens uddannelsesforløb og altså både i folkeskolen, på ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser, selvfølgelig tilpasset alder, niveau og fag. Det er vigtigt, at grønlandske elever lærer at skrive og skrive tit og ofte både på grønlandsk, dansk og engelsk og – som translanguagedidaktikken lægger op til – i blandingsformer tilpasset den enkelte elevs sproglige forudsætninger og kompetencer.

Skrivning kan være svært for nogle elever, bl.a. fordi beherskelsen af skriftsprog ikke falder lige så naturligt som beherskelsen af det mundtlige sprog, som man har lært at bruge fra man var helt lille, og som indgår som en naturlig del af hverdagslivet. For grønlandske elever kan det være ekstra svært at lære at ytre sig fagligt på dansk, for her er udfordringen dobbelt. Dels skal man lære et ofte vanskeligt fagsprog, dels skal man ytre sig på et sprog, man ofte ikke behersker så godt som sit førstesprog, og det skal ske på skrift, som for mange kan forekomme kunstigt og fuld af regler, som man pludselig bliver bevist om og muligvis frustreret over at skulle rumme. Pauline Gibbons understreger, at elever, som skal lære at skrive på deres andetsprog – hvilket jo er tilfældet for folkeskoleelever i visse fag og for gymnasieelever i mange fag – måske ikke har erfaringer med, hvordan forskellige genrer bygges op efter særlige tekststrukturer og måske kun har begrænset kendskab til de sproglige og kulturelle normer, der præger andetsproget (Gibbons 2019: 117).

Også her peger pilen mod læreren, som må tage den opgave på sig at udvikle en skrivepædagogik, som stimulerer, doserer og motiverer. Gibbons nævner, at det derfor er ekstra vigtigt, at lærere har viden om, hvilke sproglige ressourcer elever møder op med, og at der bygges videre på disse. Eleverne skal i fagene lære at bruge faglige genrer, som er forbundet med bestemte formål, strukturer og sproglige træk. De skal bl.a. lære at skrive narrativt, dvs. i en fortællende form, hvor de bruger handlingsverdener og inddrager replikker og dialog, og de skal lære at argumentere skriftligt for et synspunkt og bruge argumenter.

Der er ikke meget der tyder på, at man bare lærer at skrive ved at skrive, selvom det jo er rigtigt nok, at det er vigtigt at skrive tit og ofte. Overlader man til eleverne selv at knække skrivekoden er der tværtimod stor fare for, at de elever, der har brug for stilladsering i forhold til noget, der forekommer dem svært, lades i stikken. Dette er imidlertid ikke ensbetydende med, at elever skal 'terpe' sproglig

korrekthed. Snarere betyder det, mener Gibbons, at de skal tilskyndes til sammen at undersøge, hvordan sproget bruges i forskellige sammenhænge og lærer selv at udtrykke sig inden for forskellige skriftlige diskurser. Inden for australsk skriveforskning opererer man med fire forskellige faser: Disse er:

- opbygning af viden om feltet (emnet), hvor læreren sikrer, at eleverne har viden nok til at skrive om 'noget' gennem at opsøge viden, tage noter osv.
- modellering og dekonstruktion af genren, hvor den specifikke genres funktion og særlige sproglige træk bliver klar
- fælles konstruktion, hvor læreren og eleverne skriver sammen og taler sammen om de særlige krav til skrivning inden for genren
- selvstændig skrivning, hvor eleverne skriver deres egen tekst og taler sammen med hinanden og læreren om denne.

Der er mange elementer i denne tilgang til skrivepædagogik, som minder om kognitiv mesterlære, hvilket kun bekræfter, at også i skriveundervisningen ser kombinationen af mesterlære og selvstændighedsgørende øvelser at være en god og farbar vej. For jo mere man kan gøre skrivning til et kollaborativt anliggende, hvor elever og lærere arbejder sammen, giver og modtager feedback og indimellem også skaber fælles produkter, jo større er sandsynligheden for, at elever får mod på at deltage i skriveprocesser (Piekut og Hobel 2015: 238).

I forlængelse af ideerne inden for *translanguaging* skal det tilføjes, at det kan være en god ide også inden for den skriftlige undervisning at tillade, at sprog blandes, når eleverne skriver. Holmen og Thise giver et eksempel på en elev med rumænsk baggrund, som skriver meget kortfattet på dansk, som er et sprog, han er i gang med at lære, men som kan udfolde sig langt bedre, når han får lov til at skrive på rumænsk – og som i sin skriveproces får mulighed for at lade sin danske tekst inspirere af sit rumænske forlæg (Holmen og Thise 2021: 86). Pointen her er, at formuleringer på elevens stærkeste sprog kan være med til at udvikle deres dansk, og at dette snarere er en genvej end en omvej. Følgende model viser, hvad man som elev og lærer kan og skal være opmærksom på i skrivningen, ikke nødvendigvis på én gang, men som elementer, man kan tage op på forskellige tidspunkter:



Responstrekanter opererer med forskellige niveauer, som kan bruges i forbindelse med skrivning og respons på produkter. Øverst er de overordnede dimensioner såsom indhold og struktur, og herefter bevæger trekanten sig nedad mod mere og mere formalsproglige niveauer. Det er vigtigt at være opmærksom på, at eleverne ikke skal miste lysten til at skrive, og at et for ensidigt fokus på de formale kriterier ikke må overskygge de mere indholdsorienterede kategorier, som findes på de øvre niveauer.

Modellen er i en vis forstand skabt i forhold til en 'monosproglig' sammenhæng, hvor sproglige normer og retninger er entydige, hvad de ikke nødvendigvis er i flersproglig undervisning og med fokus på translanguaging, men den kan alligevel udpege forskellige niveauer, som man som lærer og elev kan have fokus på i forskellige faser af skrivearbejdet (Krogh 2010 32 ff).

Sprog og undervisning i Grønland

Det er altså alfa og omega, hvis vi for en stund opholder os ved lærere med dansk baggrund i Grønland, at man skaber situationer, hvor grønlandske elever kan tale grønlandsk med hinanden, oversætte grønlandske ord til dansk og i det hele taget bevæge sig frit og ubesværet mellem deres første- og andetsprog i undervisningen. Man vil kunne skabe mange situationer, hvor eleverne oversætter ord og begreber fra grønlandsk til dansk, men det er for mig at se ikke noget, man som lærer bare skal give eleverne mulighed for. Der skal skabes rammer, dialogformer osv., hvor eleverne ikke bare snakker og skriver på det ene og det andet sprog, men også bliver sig bevidste om de styrker, der kan være forbundet med at kunne bruge flere sprog. Der er med andre ord brug for en bevidst og italesat idealisering af flersprogethed som praktisk kommunikationsredskab, og der er brug for lærere – både grønlandske og danske – som på forskellige niveauer i uddannelsessystemet tilnærmer sig elevernes livsverden, herunder deres sproglige forudsætninger og muligheder. Det kræver opmærksomhed på sprog, undervisning med stor vægtning af mundtlig og skriftlig udfoldelse og elevdifferentiering. Dybest set kræver det nok for danske lærere en evne til kulturel og sproglig decentrering, hvilket kræver uddannelse og efteruddannelse i de særlige problemstillinger, som forbinder sig med undervisning i Grønland. Dette er en af hovedpointerne i Anne Mette Lyberths speciale fra 2007. Selvom det er mit indtryk, at der siden er kommet mere opmærksomhed på disse problemstillinger omkring lærerrolle og undervisning, er Lyberths pointe fortsat værd at have med sig i den skrivepædagogiske bagage.

I det perspektiv, der her tænkes ud fra, bør udvikling af flersprogethed som et centralt tema i den grønlandske skole finde sted i alle fag og ikke blot i sprogfagene. Der kræves sandsynligvis langt mere uddannelse og efteruddannelse af lærere, hvis der skal endnu mere fokus på området, end der er i dag. Hertil kommer, at integrationen af flersprogethed i undervisningen både skal være en sag for grønlandske og danske lærere. Grønlandske lærere skal sætte fokus på temaet og vise børnene, at det er vigtigt ved at praktisere en undervisning, hvor man bevidst arbejder med kodeskift, og danske lærere skal nysgerrigt afsøge mulighederne for at skabe kommunikation, der inddrager flere sprog.

Den tidligere omtalte ekspertgruppe, som i 2018 afleverede sin undersøgelse til de grønlandske politikere, gav seks anbefalinger i forhold til folkeskolen, som passende kan danne konklusion til dette kapitel:

- Sprog skal i højere grad bruges til kommunikation, oplevelse og engagement og ses som ressource og ikke som problem. Desuden skal sprog være noget, man er i gang med at lære gennem dets brug, snarere end noget man bare kan (eller ikke kan). Dette gælder også den måde, elevernes sprogkundskaber vurderes på
- Sprogundervisningen skal på én gang tilgodese opbygningen af elevernes kommunikationsfærdighed inden for det enkelte sprog og i de relevante genrer, og samtidig i sine metoder dels indarbejde den kompleksitet, der består i at skelne mellem modersmål, andetsprog og fremmedsprog, og dels stimulere til udnyttelse af elevernes flersprogede ressourcer
- Børnenes glæde og stolthed over grønlandsk skal styrkes med inddragelse af deres erfaringer og indsigter. Undren, nysgerrighed, oplevelse, kreativitet og leg med sproget og med udtryksmåder er vigtigere – især for de yngste – end grammatisk viden og korrekthed. Mundtligheden skal styrkes gennem kommunikation om relevante emner baseret på elevernes erfaringer og hverdag
- Elevernes beherskelse af skriftsproget og deres sproglige bevidsthed spiller en vigtig rolle for deres identitet som unge. Valg af temaer og varierede udtryksformer er centralt i grønlandskfaget. Grønlandsk populærkultur kan med fordel inddrages
- Engelsk har stigende betydning og kan på sigt indføres som 1. fremmedsprog, men dette kræver en forberedelse af lærere, metoder og materialer. En forbedret netadgang og it-baserede tilgange i engelskundervisningen og evt. enkelte andre fag vil kunne bidrage til dette. Undervisningsmaterialer på engelsk kan evt. anvendes i andre fag
- Danskundskaber er fortsat centrale for uddannelse og beskæftigelse, og de er vigtige i forbindelse med grønlænderes kontakt med Skandinavien og det øvrige Norden. Dansk skal primært betragtes som fremmedsprog, og pædagogikken tilpasses hertil (Hauksdóttir, Taylor og Holmen (2018).

Kapitel 7

Klasserumskultur og relationsarbejde

Jeg har flere gange været inde på det store frafald på de grønlandske ungdomsuddannelser og på, at der er tale om en kompleks problemstilling med flere mulige forklaringer, der omfatter faglig usikkerhed, hjemve (hvis man bor på kollegium), personlige og sociale problemer samt sprogproblemer. De skoleeksterne årsager til frafald spiller i mange tilfælde en meget stor rolle, og man kan spørge, om de handlinger, lærere og skoler foretager sig, spiller den store rolle. Omvendt kan man sige, at der netop er brug for at sætte ekstra meget fokus på fastholdelse i et land, hvor mange elever i både folkeskole og på ungdomsuddannelser i undersøgelse efter undersøgelse fortæller, at usikkerhed i forhold til fremtiden, følelser af utilstrækkelighed og længsel efter andre fællesskaber end dem, skolen kan tilbyde, spiller en rolle. Tilkendegivelser som disse peger i retning af, at det fællesskab og den følelse af tilhør, som skolen kan give, spiller en rolle for fastholdelse. Spørgsmålet er så, hvad det vil sige at arbejde med relationer og fællesskab, både generelt og i en grønlandsk kontekst. Det handler dette kapitel om.

Fastholdelse

Jane Floras og andres forskning tyder på, at frafald kan hænge sammen med en omfattende ambivalens hos unge i forhold til, hvad de egentlig vil med deres liv og følelser af, at skolen ikke udgør et godt og stærkt alternativ til andre muligheder.

Den norske forsker Anne Mette Bjøru (2018) har foretaget en undersøgelse i Finmark, den nordligste og arktiske del af Norge. Studiet er interessant i en grønlandsk sammenhæng, fordi det angår unge, der i lighed med grønlandske unge lever i et arktisk område, hvor der er en lille befolkning i et stort område, og hvor mange gymnasieelever lever på kollegier i byer langt fra deres hjem. Bjøru laver imidlertid en interessant drejning af spørgsmålet, idet hun spørger, hvad der egentlig får elever til at blive på skolen og færdiggøre deres gymnasieuddannelse.

Elevers forståelser af, hvad der skaber frafald eller fastholdelse, kan være en god indgang til at forstå, hvad det er for nogle skoleinterne mekanismer, der er på færde og derfor også til, hvad skoler og lærere bør fokusere på, hvis de vil fastholde en større procentdel af eleverne i uddannelse.

Bjørus interviews viser, at det betyder meget for elever at omgås lærere, som kerer sig om klassens sociale og faglige kultur i et fællesskabsorienteret perspektiv. De unge peger på lærerens lyst til at være sammen med dem, på etableringen af tætte sociale relationer og på lærerens undervisning som faktorer, fastholder dem i miljøet, Eleverne svarer imidlertid også, at selv om læreren og klasserums-kulturen gør en stor forskel, så forbliver drop-out-muligheden nærværende i deres sind. Bjøru mener derfor også, at spørgsmålet om at droppe ud er noget, lærere indimellem bør snakke med eleverne om.

Teoretisk tager Bjøru udgangspunkt i sociologen Zygmunt Baumans teorier om *liquid identity* (Bauman 2011) og *instant living* (Bauman 2012). Hos Bauman knyttes identitet – og altså også ungdomsidentitet – til en diskurs, der handler om personlig overlevelse mere end om en fællesskabsorienteret tilgang til livet. Det handler i høj grad om at undgå fejltagelser og risiko-skuffelse. Midlet er hurtige identitetsskift og en vis mangel på beslutningskraft, hvilket forklarer begrebet flydende identitet i et spændingsfyldt felt mellem frygten for at være anderledes og frygten for at miste individualitet. *Instant living*-termen refererer i forlængelse heraf til identitetsformer, hvor idealet for mange unge, der endnu ikke ved, hvad de vil med deres liv, ikke nødvendigvis er stabilt arbejde og karriere, men også øjeblikkelig tilfredsstillelse. Det kan måske forekomme ejendommeligt og knap så kultursensitivt at knytte teorier om det senmoderne til grønlandsk ungdom, men pointen skal her være, at moderniteten med dens mange valg folder sig ud på forskellige måder i verden, og at det intensiverede identitetsarbejde, som bl.a. Thomas Ziehe har peget på som en udfordring efter den kulturelle frisættelse (Ziehe 1989; 2004), også har sine grønlandske variationsformer og aktualiserer teorierne om intensiverede søgeprocesser i feltet mellem subjektivering (hvem er jeg?), ontologisering (hvad er det gode liv?) og potensering (hvordan kan jeg udvikle min identitet med sans for udfoldelse af indre potentialer og dynamik).

I et samfund som det grønlandske, hvor en stor gruppe af de unge kommer fra uddannelsesfremmede miljøer, hvor store identitetsmæssige problemstillinger er på dagsordenen for den enkelte, og hvor ensomhedsfølelsen og hjemlængslen for unge på kollegier og elevhjem kan være knugende og for nogle unge nærmest altoverskyggende, kan en svag relation mellem individ og gruppe og mellem lærere

og elever være dråben, der får bægeret til at flyde over i forhold til skolen. Det er derfor oplagt for lærere og ledere at udvikle en skole- og undervisningskultur, hvor der arbejdes kontinuerligt med at skabe mening og vigtighed i undervisningen, og hvor det fællesskab, der kan opstå i undervisningen og på skolen er en vigtig faktor, som så at sige peger mod nye måder at arbejde med identitet og personlig udvikling på. Udfordringen kan formuleres således: Jo stærkere elevs indre motiver til at droppe ud er – hvad enten det skyldes manglende faglig selvtillid, hjemve eller personlige problemer – desto vigtigere er det, at skolen fremstår som en stærk og inklusiv kraft, der er i stand til at tilbyde fællesskab og mening. Omvendt ligger det ligefor at antage, at hvis skolen rummer et for svagt fællesskab med indbyggede muligheder for de-kobling mellem elev og skole, vil risikoen for frafald være så meget desto større.

Som skole og lærer står man derfor overfor den opgave at tage stilling til, hvordan spilleregler, normer, faglig praksis, engagement og social tæthed skal dannes og vedligeholdes. Ifølge Christenson og Thurlow (2004) skabes en effektiv og fastholdende skolekultur bedst gennem et fokus på akademisk og adfærdsmæssigt engagement med dertil hørende opmærksomhed på og fuldførelse af det faglige arbejde, højt niveau af deltagelse og passende opførsel. Ligeledes er det vigtigt med et fokus på et kognitivt og psykologisk engagement, herunder udvikling af metakognitiv viden, færdigheder og strategier, ansvarlighed i forhold til fuldførelse af opgaver og positive relationer til peers og lærere. Eleven må være klar over, at der er nogen, der ikke giver op i forhold til dem eller er upåvirkede af, at de opgiver skolearbejdet, at der er nogen, der kender dem og er tilgængelige som samtalepartnere. De skal føle, at der omkring dem er omsorgsfulde voksne, der er levende engageret i at de skal lære, lave deres skolearbejde, deltage i undervisningen, komme til tiden, formulere frustrationer konstruktivt, holde ud og lykkes med at tage en uddannelse.

Lad mig prøve at anskue problemstillingen fra lærerens perspektiv og i forhold til de muligheder, man konfronteres med som lærer. Som udgangspunkt har man som lærer to mulige og i realiteten tæt koblede blikretninger, når man vil skabe god undervisning. Den ene blikretning bevæger sig i retning af kollektivet, gruppen, hele klassen. Den anden blikretning bevæger sig mod de enkelte individer, hvoraf nogle kan have flere udfordringer i forhold til at fungere i gruppen end andre.

Klasseledelse

Det er lærerens opgave at lede klassen på måder, som sikrer at der er et passende fagligt indhold i undervisningen (ud fra relevanskriterier og viden om elevernes faglige kapacitet) og praksisformer, der giver eleverne mulighed for at deltage i det faglige praksisfællesskab. Udgangspunktet for klasseledelse er med andre ord lærerens intention om at påvirke udviklingen af særlige former for læring frem for andre og derved styre eleverne hen mod bestemte måder at gøre faget på i et samarbejde mellem eleverne indbyrdes og med læreren (Ingerslev m.fl. 2010; Ågård 2016; Klinge 2018). Det handler om opmærksomhed og nærvær, kommunikation og interaktion, fornuftig brug af forskellige måder at arbejde med faget på og inddragelse af eleverne i forhold til at overveje muligheder og problemer i forhold til forskellige aktivitetsformer.

Mulighedsbetingelsen for klasseledelse er lærerens formelle og reelle autoritet, der giver vedkommende en særlig status i klasserummet. Læreren fremtræder dels som faglig garant, dvs. én der kan noget, eleverne endnu ikke kan, og dels som en skikkelse, til hvis profession også hører arbejdet med at udvikle klassens sociale liv i konstruktive retninger. Indimellem defineres lærerens forpligtelse i forhold til at lede klassen i forhold til kategorier som autoritær, laissez-faire og autoritativ. Den autoritære lærer bestemmer uden at spørge eleverne til råds og uden at skabe et rum for individuelle afvigelser. Laissez-faire-læreren overlader (for) meget til eleverne selv med det resultat, at selve formålet med den faglige aktivitet kan forvitre; den autoritative lærer, der ofte fremhæves som idealet i den moderne skole, er derimod en myndig voksen person, der gerne sætter rammer og udstikker den faglige kurs, men som samtidig er dialogisk og modtagelig over for elevers ønsker og meninger, fordi han godt ved, at undervisning ikke kun handler om at bestemme, men også at lære elever at bestemme selv.

Et afgørende element i moderne klasseledelse angår lærerens bestræbelser på at skabe læringssamarbejde eleverne imellem; det handler ikke kun om at bringe elever i en tilstand, hvor de hører efter, hvad læreren og hinanden siger, men også om at skabe en klasserumskultur, hvor de lærer med, af og om hinanden. Der er både læringsteoretiske, demokratiske og dannelsesmæssige argumenter for, at elever i en god klasse lærer at arbejde sammen. I samarbejdet frigøres ideelt ressourcer for læring for eleverne og den enkelte elev, og forskning tyder på, at undervisning bliver både sjovere, mere interessant og vedkommende, når disse ressourcer frigøres. Der er imidlertid mange udfordringer forbundet med at skabe et

sådant miljø, simpelthen fordi samarbejde ikke bare er noget, elever mestrer, men noget, man skal lære. Det kræver både opmærksomhed i forhold til den opgave, større og mindre grupper skal løse og empati i forhold til den social-emotionelle atmosfære, der skabes (eller ikke skabes) i en gruppe.

For nogle elever kan arbejdet i gruppen forekomme truende og usikkerheds-skabende, måske fordi de har dårlige erfaringer med mobning og ydmygelser, hvilket ifølge nyere forskning er et område, der kræver stor opmærksomhed også i Grønland og da også har udmøntet sig i en national handleplan i forhold til folkeskole og ungdomsuddannelser (Ilinniartitaanermut Aqutsisoqarfik 2022). Måske er eleven som tidligere nævnt ikke er vant til at ytre sig og har derfor svært ved at leve op til forventningerne til indsatsen i gruppen. Et vigtigt aspekt af klasseledelsen er derfor at skabe aktivitetsformer, som giver alle elever mulighed for at deltage i kraft af gode og velgennemtænkte gruppedannelseskriterier og arbejdsopgaver, der skaber høj aktivitet og giver opgaver til alle elever og dermed også muliggør faglige aktiviteter med forskellige sværhedsgrader.

Relationen til den enkelte elev

Lærerarbejdet handler ikke kun om at få grupper til at fungere, men også om at hjælpe og støtte elever, der af den ene eller anden grund finder det svært at samarbejde inden for de rammer, der stilles til rådighed. Det kan skyldes følelser af utilstrækkelighed, præstationsangst og konflikter med andre elever. Dette er ikke helt let, for dybest set handler det om at støtte den enkelte elev i, at lige netop han eller hun er vigtig for klassefællesskabet.

Man kan argumentere for, at børn og unge har brug for voksne rollemodeller og omsorgspersoner, der vil dem noget og viser, at de vil dem noget. Læreren spiller for de fleste elever en vigtig rolle som spejlingsfigur og det, psykologen Heinz Kohut (2002) kalder selvobjekt, dvs. en anden, der er med til at forme ens selvforståelse, fordi man i høj grad henter sin psykologiske ilt til opbygning af selvværd og selvidentitet fra denne relation. Derfor kræver det nærvær og interesse for den enkelte elevs trivsel og faglige fremgang hos læreren – og ikke mindst evnen til at skubbe på og opmuntre, når det er svært.

Har man en klasse, hvor nogle elever som udgangspunkt føler, at de ikke har faglig selvtillid og derfor måske ligefrem står i fare for at droppe ud, må man som lærer overveje, hvordan man giver dem det lille skub, der kan være med til at give dem mere tro på egne kræfter og skabe samarbejdsrelationer,

hvor de elever, der har det svært, også får mulighed for at ytre sig og give deres besyv med.

Danske lærere – grønlandske elever

Det er en tilbagevendende pointe blandt både danskere og grønlændere, at der kan være nogle særlige kulturbetingede forskelle, der kan besværliggøre kommunikationen, ikke mindst mellem danske lærere og grønlandske elever. Mit indtryk er, at mangfoldigheden blandt elever i det grønlandske gymnasium og også forskellene danske lærere indbyrdes er så stor, at man skal passe på med at forholde sig med generaliseringer, der nærmer sig stereotyper til denne problematik. Når de samme temaer imidlertid vender tilbage igen og igen tyder noget på, at der faktisk er nogle kulturbetingede problemstillinger, som det er værd at tænke nærmere over, når man som dansk lærer underviser i den grønlandske skole.

En væsentlig udfordring i forhold til at opbygge tillidsfulde relationer til elever i det grønlandske gymnasium er, at mange unge lærere kommer som det, man lidt ironisk kalder 'flyfriske' fra Danmark og nu i 2 år skal tage deres pædagogikum, hvorefter de fleste af dem vender tilbage til Danmark. Sådant er vilkåret for at bedrive gymnasium i Grønland, kan man sige, men konsekvenserne kan være problematiske. Elever, som får en ny lærer i 1.g kan opleve at etablere en relation til en lærer, der ikke følger dem hele vejen frem til studentereksamen, og de kan måske opleve at blive valgt fra hos denne lærer, der betyder sin interesse for dem, men foretager valg, som peger på andre prioriteringer, selvom det straks skal siges, at der også er danske lærere, som bliver i meget længere tid, ja for nogens vedkommende resten af deres arbejdsliv.

Hvad angår de lærere, som bliver i Grønland i 2-3 år, kan man ydermere spørge, om de kan nå at få et dybdekendskab til grønlandsk kultur og elevernes mentalitet. Det har været diskuteret, om man i det mindste kan kræve af lærere i gymnasiet med dansk baggrund, at de forbliver i Grønland i tre år, hvilket kan være med til at afdæmpe elevers følelse af tab og mangel på tillid, men indtil videre er ovenstående realiteter vilkåret.

Grønlandske elever tilkendegiver indimellem, som Reimer Olsen (2021) også gør opmærksom på, at danske lærere kan have en tendens til at tale for højt og for hurtigt. I kulturanalytiske kategorier kan denne problemstilling ses som et aspekt af forskellen på en kollektivistisk og en individualistisk kultur, og selvom der givetvis både er danske lærere, der taler både langsomt og lavt og grønlandske

elever, der taler både hurtigt og højt, så er kritikken tilbagevendende og ser ud til at ramme noget, der er et udbredt fænomen i kommunikationen. Et aspekt af denne problemstilling er, at grønlandske elever indimellem kan føle, at danske læreres kommunikationsform er aggressiv og konfrontatorisk. Det gælder eksempelvis i diskussioner, hvor det kan opleves, at målet er at være uenige, og at elever uden en klar holdning fremstår som for vage. Det kan selvfølgelig være et problem, hvis læreren ikke selv føler, at han eller hun er spor aggressiv og konfrontatorisk i sin kommunikation, men blot engageret og livlig. Her må man imidlertid være opmærksom på, at professionel kommunikation jo ikke handler om, i hvilken ånd en ytring afleveres, men om hvordan ytringen forstås af modtageren. Forstås den forkert, er det simpelthen ikke god professionel kommunikation, kan man sige. Skal det gode relationsarbejde lykkes, er der nok ikke andet for end at acceptere, at hvis en lærers stemmeføring, tempo og iver opleves negativt og distanceskabende, så er der brug for overvejelser i forhold til, hvordan man kan udrydde dette problem.

En anden problematik, der kan stå i vejen for det gode relationsarbejde, handler om, at nogle grønlandske elever giver udtryk for, at danske lærere opfatter dem som fagligt svage og derfor ser ned på dem. Igen kan det være svært at gennemskue, hvor dybt dette synspunkt stikker blandt grønlandske elever, men man må under alle omstændigheder forstå fornemmelsen af underlegenhed og stigmatisering som problematisk. En oplagt forklaring på nogle elevers følelse af at blive set ned på er Grønlands koloniale fortid og de mentale effekter af denne i nutiden; der kan være danske lærere, som faktisk kommer til ubevidst at signalere en overlegenhed og kulturbestemt nedlæthed, der mobiliserer erkendelser hos eleverne af det ulige forhold, og der kan også være tale om, at eleverne fortolker signaler, som læreren selv har svært ved at identificere som koloniale på bestemte måder, der blokerer for tillid og nærhed i relationen. Det kan være i forbindelse med, at læreren, som gerne vil have at kommunikationen foregår på dansk, afbryder en elev, der slår om i grønlandsk, fordi det er for svært at sige det, hun vil sige på dansk. Den grønlandske elev føler, at det er uretfærdigt at et engageret indlæg bliver underkendt, fordi læreren ikke taler sproget i det land, undervisningen foregår i, mens læreren måske ser elevens sproglige skifte som et udtryk for faglig svaghed. Det korte af det lange er, at følelsen af ikke at kunne noget og at den, der skulle hjælpe én med at blive bedre, ikke har tillid til, at det sker, er en stor hindring for at udvikle faglig self-efficacy, hvis vi knytter dette sammen med teorien om det gode selvobjekt og læreren som psykologisk ilt. Derfor påhviler det selvfølgelig den danske lærer at være sig så bevidst om de destruktive konsekvenser

af elevoplevelser af at blive set ned på, at han eller hun i sin kommunikation ikke bare undgår at tale på måder, der kan forstås i denne retning, men også benytter sig af et positivt, opmuntrende, understøttende og hjælpsomhedsorienteret sprog, der signalerer tro på eleven. Hvad angår det ovenstående sprogeksempel lægger nyere flersprogs-pædagogik som tidligere nævnt op til, at flere sprog i klassen bruges som ressourcer og ikke som udtryk for begrænsninger, og i den forstand er løsningen på noget af det knas i kommunikationen, som kan opstå danske lærere og grønlandske elever imellem en ændret tilgang til sprog i undervisningen. Med andre ord: Relationsarbejde i undervisningen er ikke noget, man kan bedrive uafhængigt af den faglige undervisning, men er og skal være en integreret del af den faglige praksis, hvor lærerens interesse for klasse og elever manifesterer sig som en levende interesse for den person, der skal lære noget.

Relationsarbejde mellem skole og hjem

Det er problematisk, når skolens værdier og kultur ikke er i samklang med det miljø, eleven er vokset op i. Her tænker jeg ikke blot på familien, men også på lokalsamfundet og den udvidede familie, som i Grønland kan involvere en stor gruppe af mennesker. Dette er en pointe hos Per Kunuk Lyng (2013), når han viser, hvordan skolens værdier ikke møder jollefiskernes, og det er for så vidt også pointen hos Jane Flora (2007), der skriver om to kompetenceverdener og om et baggrundsmiljø i bygden, som ikke er egentlig fjendtlig over for børnenes uddannelse, men i nogle tilfælde tillægger andre kompetencer, som er tættere knyttet til lokalmiljøet, mindst lige så stor betydning. Forskning peger på, at skal det lykkes at fastholde børn og unge i uddannelse, så spiller opbakningen fra forældre og lokalsamfund en stor rolle for fastholdelse og motivation. Et mismatch mellem skole og hjem kan skabe tvetydig og utydelig kommunikation i forhold til den unge og gøre det identitetsarbejde, der knytter sig til at tage en uddannelse sværere, end det måske behøvede at være.

Når jeg tager denne pointe med i et kapitel om relationsarbejde, hænger det sammen med den enkle tese, at relationsarbejde også kræver et samarbejde mellem aktører, der har mulighed for at fungere som signifikante andre for eleverne. Hvis skole og hjem ikke trækker på samme hammel men tværtimod sender modsatrettede signaler eller tillægger skolen forskellig betydning, er der fare for, at en nok så stor opmærksomhed på skolearbejdet og en nok så omfattende brug af relationsarbejdets mulighed for at skabe tillid og motivation

ikke er nok. Relationsarbejde i forhold til elever, der er truet i forhold til at blive på uddannelsen som følge af identitetsmæssig skrøbelighed har i udpræget grad brug for det, man med en behavioristisk term kan kalde adfærdsregulering, dvs. en oplevelse af, at forældre og skole trækker på samme hammel og udviser interesse og engagement i forhold til den unges uddannelse.

Canadisk forskning i uddannelsesreformer i inuitområder, blandt andet i Ontario, fremhæver betydningen af et intensivt fokus på inddragelse af familie og *elders*, dvs. de modne og autoritetsbærende skikkelser i et lokalmiljø i udviklingen af skolen (McCarty & Nicholas 2014). Argumentationen er på det mere generelle niveau knyttet til den slags overvejelser om samklang mellem forskellige signifikante andre, som jeg just har redegjort for. I inuitsamfund, hvor uddannelsesniveaue generelt er lavt og udfordringerne i forhold til at hjælpe børn og unge gennem uddannelse store, ser et fokus på lokalmiljøets betydning ud til at være af stor betydning.

En øget inddragelse af forældre i forhold til skolerne er vigtig, men der synes indimellem at eksistere en række barrierer herfor. Én barriere kan være af socio-økonomisk karakter og handle om at forældre, som ikke selv har uddannelse, kan have svært ved at forstå skolens fag og dermed hjælpe deres børn; forskning peger imidlertid på, at støtte og opbakning også kan gives på andre måder, fx via omsorg og opbakning i forhold til at skabe rutiner og ro i forhold til lektiearbejde og deltagelse i skolens forældreaktiviteter, hvor det er muligt. I forhold til kulturmødet mellem danske lærere og grønlandske forældre kan der i nogle miljøer være sproglige problemer og måske også en mistillid til danske lærere, men det synes hævet over enhver tvivl, at der i et fastholdelsesperspektiv er brug for et fortsat arbejde for at skabe tillidsfulde relationer og en inddragelse af forældre på ungdomsuddannelserne.

Dette er dybest set et relationsarbejde i en mere udvidet betydning af ordet, og det involverer flere parter end blot lærere og elever. Det involverer lærere (som skal forholde sig til elevernes forældre) og forældre (der skal bakke aktivt op om deres børns uddannelse). Herudover involverer det også politikere, hvis stemmer i den offentlige debat om den sproglige kompleksitet i det grønlandske uddannelsessystem og vigtigheden af en bred samfundsmæssig opbakning om et uddannelsesløft er vigtige for den sociokulturelle tillidsrelation i forhold til skolen og dens betydning for Grønlands fremtid.

Kapitel 8

Undervisning, skolekultur, samfund

De foregående kapitler har omhandlet en række temaer, der tilsammen tegner konturerne af en pædagogik, der på én gang forholder sig til den grønlandske skoles særlige behov og til aktuelle pædagogiske og didaktiske problemstillinger, som forbinder sig med mere generelle problemstillinger i nutidens verden. I den forstand har jeg forsøgt at præsentere nogle bud på, hvad en pædagogik, som har fokus på fastholdelse, grønlandske børn og unges forudsætninger, et sammenhængende uddannelsessystem og høj faglig kvalitet kan indeholde. Jeg har her peget på inddragelse af grønlandsk tænkning og kontekst i en curriculumorienteret tænkning, der samtidig har retning mod globale problemstillinger, på dialogisk og kollaborativ undervisning klasseledelse, på sprog og fagsprog i undervisningen og på relationsarbejde. I dette sidste kapitel rettes opmærksomheden mod, hvad der skal til for at skabe en skoleudvikling, som forholder sig bevidst til udfordringerne i uddannelsessystemet. Jeg peger her på sammenhængen mellem uddannelsespolitik, skoleledelse og udvikling af undervisningens kvalitet, og jeg fremhæver aktionslæring og aktionsforskning som en måde, hvorpå der kan skabes forbindelse mellem mål og midler.

Uddannelsespolitik, organisation og undervisning

James A. Banks har udformet en figur, der antyder de forskellige dimensioner, der har betydning for skolekultur i kontekster, hvor flere sprog og kulturer er i spil.



James A. Banks model (2019: 2)

Modellen omfatter tre niveauer, man med fordel kan præcisere nærmere med henblik på at indkredse de aktørgrupper og instanser, der er involveret i skoleudvikling.

På *det politiske makroniveau* finder vi politik og politikere og også skolens forhold til eksterne parter såsom repræsentanter for lokalsamfundet. På dette niveau kan man diskutere, om der i Grønland eksisterer den ønskede sammenhæng mellem politiske visioner og de typer af beslutninger på skolerne, som sikrer overensstemmelse mellem niveauerne. I hvor høj grad fungerer folkeskoler autonomt i forhold til de politiske visioner lokalt og nationalt – og i hvor høj grad refererer gymnasiet til danske normer og standarder, der ikke nødvendigvis forbinder sig med grønlandske ønsker om at koordinere sammenhængen mellem folkeskolen og ungdomsuddannelser?

På *den enkelte skoles mesoniveau* har vi skolekultur og skjult curriculum, dvs. de implicite normer i dagligdagen, som skoler styres efter, og som ikke

nødvendigvis behøver at finde vej til skolens officielle værdier. Også skolens vejledningssystem kan ses som en del af skolekulturen.

På *undervisningens mikroniveau* manifesterer skolekulturen sig typisk i klasserummets lærer-elev-interaktion, og det kan sagtens forholde sig sådan, at der eksisterer forskellige subkulturer blandt lærerne og altså forskellige opfattelser af god undervisning. Det er på undervisningens mikroniveau, at brugen af læremidler, undervisningsstile, tests, evaluering og teknologier som iPads forbindes med undervisning og læring.

International forskning (Hargreaves og Fullan 2016) dokumenterer, at man ikke skal gøre sig håb om at kunne skabe substantiel udvikling ved at fokusere ensidigt på et og kun et af de tre niveauer. Politiske visioner uden klangbund i skolernes og undervisningens virkelighed ender som regel med skåltaleretorik og tomme floskler. Organisatoriske beslutninger uden forhandling og koordinering i forhold til lærernes virkelighed kan skabe en kløvning i organisationen mellem de skueværdier, organisationen viser frem for omverdenen og medarbejdernes dybe antagelser om eleverne og undervisningen (Schein 1994; Hatch 2018). Ildsjæles forsøg på at forbedre deres undervisning står i fare for at bidrage til fragmenteringen af organisationen og kan, hvis ikke deres arbejde forbindes med kollegernes arbejde, få som konsekvens, at de lærere, der virkelig vil forandring, brænder ud, fordi de møder for meget modstand andre steder i organisationen. Konklusionen på sådanne overvejelser må være, at initiativer til skole- og undervisningsudvikling skal omfatte alle tre niveauer, og at der dannes styringskæder, som er forbundet med ansvarlighed fra de makropolitiske over de mesopolitiske til de mikroorganisatoriske niveauer. Alt dette kræver uddannelse af lærere i folkeskoler og på ungdomsuddannelserne, som har retning mod kulturelt responsiv undervisning med udblik mod både nationale, regionale og globale problemstillinger.

Ifølge Andy Hargreaves (2016) er der ikke noget, der kan erstatte den dygtige og professionelle lærer, og i den forstand udgør undervisningen krumtappen i den gode skole. Samtidig er god undervisning afhængig af organisatoriske strukturer og en kultur, der understøtter den. Hargreaves introducerer begrebet professionel kapital som et begreb, der kan pege på vigtige sammenhænge mellem den enkelte lærer og organisationen, og han deler denne kapital op i tre underformer, nemlig menneskelig kapital, social kapital og beslutningskapital.

Menneskelig kapital handler om at have den rette viden og de rette kompetencer i forhold til fag, formidling, viden om børn og unge, viden om kulturelle betingelser for læring osv. Den handler, set i denne bogs perspektiv, om at have de

individuelle ressourcer til at indgå i den slags diskussioner om didaktik og klasseledelse, som de foregående kapitler har haft som omdrejningspunkt. Den enkelte lærers perspektiv er imidlertid afhængig af gode arbejdsforhold, der forbinder sig med professionsidealer, som holdes levende på skolen, samarbejde med dygtige kolleger, hvilket giver plads til udvikling som lærer, adgang til efteruddannelse og ikke mindst ledelsesformer, som understøtter lærerens professionelle udvikling, bl.a. ved at give tid og rum til udviklingsaktiviteter.

Social kapital handler om at være opmærksom på, at individet har en begrænset værdi for skoleudvikling. Der skal en organisationskultur til, der kan understøtte læreres arbejde, så de gode ideer spredes og fastholdes. Ifølge Hargreaves er grupper, teams og arbejdsfællesskaber i et organisationsperspektiv langt mere effektfulde end enkeltindviders isolerede handlinger. For at en god organisationskultur med retning mod undervisning og elever kan blomstre, kræves der gode interaktionsmønstre mellem lærere og mellem lærere og ledelse, og der kræves fokus på samtale og interaktion med kolleger i et læringscentreret samarbejde.

Beslutningskapital handler om, at lærere og skoler skal turde træffe gode beslutninger i en usikker verden. Hargreaves henviser her til organisationspsykologen Donald Schön, der skelner mellem refleksion *i* praksis (hvad skal jeg gøre i situationen?) og refleksion *over* praksis (bagudrettet refleksion på afstand af situationen gennem supervision, vejledning, samtale med andre).

Også i Grønland er det vigtigt at kombinere personlig kapital, dvs. den enkelte lærers faglige og relationelle ressourcer med social kapital, dvs. dannelsen af organisatoriske rum som teams og også muligheder for efteruddannelse, der kan understøtte erfaringsudveksling og samarbejde om udviklingen af undervisningen i forhold til de udfordringer og muligheder, man står overfor. Forudsætningen for at dette kan lykkes er ikke bare, at ledere interesserer sig for pædagogik og ikke blot reducerer ledelse til drift, men også at der uddannes didaktiske udviklingsledere, som på den enkelte skole kan varetage organiserings- og ledelsesfunktioner.

Forskning tyder på, at der i den grønlandske skole er et stort udviklingspotentiale lige netop i forhold til lærernes udvikling af professionel kapital. De styringsproblemer og kapacitetsproblemer, som Lennert peger på i sin forskning, kræver udvikling af styringsformer med retning mod, hvordan der opbygges dynamiske organisationer på trods af små skoler i visse områder og visse institutioners spredning over store geografiske områder.

Det centrale omdrejningspunkt for et sådant udviklingsarbejde kan med fordel være kulturelt responsiv undervisning, der på den ene side lader sig inspirere af

international forskning på området og samtidig forholder sig til den specifikke grønlandske kontekst. Det vil ikke komme bag på læseren af denne bog, at temaer som curriculum og dannelse, faglige praksisformer, flersproglig undervisning og klasseledelse og relationsarbejde for mig at se må være vigtige temaer i et sådant udviklingsarbejde. En effektiv og helskolebaseret implementering af sådanne didaktiske og pædagogiske tiltag kan selvfølgelig foregå på forskellige måder, men jeg vil her fremhæve en særlig måde at arbejde med udviklingsarbejde på, der har retning mod undervisningspraksis, og som samtidig forener de kapitalformer, Hargreaves fremhæver som vigtige for succesfuld implementering, nemlig personlig og social kapital samt beslutningskapital. Denne metode er aktionsforskning.

Aktionsforskning som forandringsmetode

Aktionsforskning kan defineres som et samarbejde mellem en forsker og praktikere med henblik på at løse problemer, der er erkendte og mulige at arbejde med på skole- og undervisningsniveau (Greenwood m.fl. 2006; Beck, Elf og Winum 2015). Sat på spidsen kan man sige, at aktionsforskning i forhold til uddannelse ikke så meget er forskning *i* eller *om* uddannelse, men snarere forskning *for* uddannelse. Ændringerne er blevet formuleret på den måde, at læreren ikke blot skal forstå sig selv som én, der leverer en specialitydelse, som af rationaliseringsgrunde henlægges til en organisation, men én, der bidrager til organisationens udvikling ved at dele viden og udvikle undervisning sammen med andre. For aktionsforskeren betyder dette, at de konkrete former for samarbejde med skoler som regel er en del af disse skolers udviklingsarbejde. Det betyder, at størrelser som vidensdeling og bæredygtighed bliver vigtige ingredienser i det konkrete samarbejde. Der lægges ikke blot op til individuelle lærerperspektiver, men også til, at forsker og lærere deler deres erfaringer og fund med resten af organisationen.

Aktionsforskning som didaktisk metode har i sidste instans elevernes læring og dannelse i centrum, men den har retning mod lærerne i den forstand, at det er deres refleksioner over forholdet mellem undervisning og læring, der er i centrum. I dette perspektiv er det et uomgængeligt element i aktionsforskningen, at den skal give mulighed for, at lærere – gerne på baggrund af forskerens klasserums- og skolekulturelle studier – kritisk undersøger deres egne vaner, forestillinger, praksisformer og også får kendskab til ny forskning inden for de områder, de arbejder med. Har aktionsforskningen ikke et sådant reflektivt perspektiv, der kræver tid og også en vis accept af faser af usikkerhed, bliver den let overfladisk

og letkøbt, hvilket kan siges at være en konstant trussel for denne forskningsform, som jo må leve sit liv i en verden, hvor kravet om hurtige løsninger og klare resultater ofte overdøver eftertanke.

Aktionsforskning udmærker sig også ved, at lærere med udgangspunkt i overvejelser om, hvordan man kan gøre tingene anderledes, end man plejer, måske kan skabe substantielle forbedringer. Dette er praksisforandringens fase, hvor man eksperimenterer med nye måder at gøre tingene på, alt imens man selv eller den tilknyttede forsker undersøger, hvad eleverne får ud af forandringerne, og om det har nogen betydning for deres læringsudbytte. På forskellige tidspunkter i processen trækker lærere og forsker sig tilbage og diskuterer, om der er behov for justeringer af de måder, hvorpå man arbejder med aktionslæringens temaer.

Sammenkædningen af aktionsforskning og det organisatoriske perspektiv forekommer mig at være uhyre spændende og endog meget relevant i en grønlandsk skolekontekst, fordi der lægges op til en opfattelse af, at skoleudvikling må overskride ildsjælernes niveau og blive en sag for organisationen, fx i kraft af de teams, der sammen udvikler aktioner og også må omfatte det lille samfund, som en skole er, samtidig med at den slags aktiviteter, som der lægges op til med aktionsforskning kan være med til at styrke – ja, i perioder udgøre rammen omkring – lærersamarbejde og forholdet mellem lærere og ledelse.

Summa Summarum

Der er nok at tage fat på i skoleverdenen. Det gælder i hele verden, og det gælder i Grønland. Uddannelse er, som jeg har vist i denne bog, central i forhold til de aktuelle visioner om øget selvstændighed og måske en egentlig statsdannelse. Flere unge skal tage en uddannelse efter folkeskolen, og flere skal gennemføre ungdomsuddannelserne, hvad enten der er tale om erhvervsskoler eller gymnasiet. Grønland har et imponerende udbud af uddannelser, og inden for de seneste 10-15 år har der været et markant uddannelsesløft.

Udfordringer er der fortsat mange af, som det også fremgår af Uddannelsesplan II (Naalakkersuisut 2023). Der er gode initiativer, og der kan også spores fremgang på visse områder. Der er fortsat brug for flere uddannede lærere i folkeskolen, og der synes også at være behov for udvikling af nye undervisningsmetoder, der kan motivere unge med inuit-baggrund bedre. Hvad angår overgangen fra folkeskole til videre uddannelse er der stadig uløste problemer i forhold til sprog: Den forskellige vægtning af grønlandsk og dansk sprog kalder på gode løsninger

med retning mod udvikling af en ungdom, der er flersproget. Det grønlandske sprog skal suppleres mere intensivt med dansk og engelsk i folkeskolen, og i det overvejende dansksprogede gymnasium er der omvendt brug for flersproglige didaktiske strategier, der forbinder grønlandsk og dansk mere. Fremfor at folkeskole og ungdomsuddannelser bevæger sig i forskellige retning rent sprogligt, er der brug for en vis konvergens, dvs. at de to uddannelsesformer nærmer sig hinanden fra deres forskellige udgangspunkter. Det er en stor opgave, ingen tvivl om det.

Der er også en tilbagevendende udfordring, at Grønland befolkningsmæssigt er et lille land og geografisk dækker over et kæmpestort område. De åbenlyse styrings- og kapacitetsproblemer, der eksisterer, kalder som flere gange nævnt på særlige løsninger. Hvordan skaber man en sammenhæng mellem de uddannelsespolitiske ønsker, embedsværkets realisering af disse og de lokale skolars faktiske implementering? Hvordan forhindrer man, at de gode ideer forbliver på ideplanet uden at finde vej til skoleledelse og undervisningens hverdagsliv? Overvejelser i forhold til styringsmekanismer, muligheder for at skabe aktionslæring, nye samarbejder mellem lærere og forskere presser sig på som oplagte måder at håndtere udfordringerne på.

Et middel til at skabe målrettet organisatorisk og didaktisk udviklingsarbejde kunne være konkrete nationale handleplaner i forhold til særlige problemstillinger som overgange, sprog og fastholdelse. I dette perspektiv forekommer det tidligere nævnte Kivitsisa-projekt om fjernundervisning at være lovende, netop fordi det rummer disse komponenter. Konkrete tiltag kan med fordel forbindes tæt og forpligtende samarbejde mellem skoler, lokale myndigheder og centraladministrationen, og inddragelse af forskning og forsknings- og udviklingssamarbejde med andre lande kan givetvis være med til at inspirere og skabe perspektiv.

Det grønlandske samfund har klaret store udfordringer og har de seneste generationer fundet gode løsninger. Der er grøde i den pædagogiske verden, både via nye inspirationer til flersprogspædagogik, dialogisk undervisning og motiverende måder at variere undervisningen på og via nye efteruddannelsesmuligheder for lærere på alle niveauer, som Ilisimatusarfik heldigvis har grebet. Forskere skal naturligvis ikke bestemme, hvad lærere skal gøre, men den inspiration der ligger i, at der i disse år kommer flere undersøgelser af undervisning, nye samarbejdstyper mellem forskere og lærere og også flere efteruddannelsesmuligheder kan i bedste fald skabe nye dynamikker – specielt hvis man undgår, at der på skolerne bliver tale om blot individuelle projekter, men finder gode måder at forene læreres individuelle og sociale kapital samt deres beslutningskapital på.

Denne bog har været skrevet ud fra et oprigtigt ønske om at være med til at kvalificere de spændende og vigtige overvejelser, der allerede eksisterer i den grønlandske uddannelsesforskning og -debat, og som med garanti vil blive endnu mere intense i årene, der kommer. Om det er lykkedes, og hvad der tilbagestår som muligheder og udfordringer, som denne bog ikke har berørt – og det er garanteret ikke så lidt – er det naturligvis op til læseren, lærere og fremtidig forskning at afgøre.

Litteratur

- Andersen, T. B. (2021). Grønland, en selv bærende økonomi – krav og muligheder. *Samfundsøkonomen* 4.
- Anderson, B. (2016). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso Books.
- Armstrong, K. (2023). *Naturens hellige kraft – hvordan kan vi genskabe vores bånd til naturen*. Kristeligt Dagblads Forlag.
- Bandura, A (2012). Self-Efficacy. *Kognition & Pædagogik*.
- Banks, J. A. (1988). Approaches to Multicultural Reform. *Reprint of the Multicultural Leader vol. 1/2. Educational Materials & Services Spring*.
- Banks, J.A. (1998). Multiculturalism's Five Dimensions. *NEA Today Online*.
- Banks, J. A. (2004a). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In Banks, J. A. og Banks, C. A. M.: *Multicultural Education*. John Wiley & Sons, Inc.
- Banks, J. A. (2004b). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. I Banks, J. A. og Banks, C. A. M.: *Multicultural Education*. John Wiley & Sons, Inc.
- Banks, J.A. (2019). *An introduction to Multicultural Education*. Pearson.
- Barnhardt, R. og Kawagley, A. O. (2005). Indigenous Knowledge Systems/Alaska Native Ways of Knowing. *Anthropology and Education Quarterly*, 36/1, s. 8-23.
- Battiste, M. (2002). *Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations education: A literature review with recommendations*. Ottawa, Ontario, Canada: Indian and Northern Affairs.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization – The Human Consequences*. Polity Press.
- Bauman, Z., (2011). *Culture in a Liquid Modern World*. Polity Press.
- Bauman, Z., (2012). *Liquid Modernity*. Polity Press.
- Beck, S. (2015). *Veje til viden – Piagets og Vygotskys læringsteorier i historisk og teoretisk belysning*. Frydenlund.
- Beck, S. (2017). *Al den snak om læring – arven fra Piaget og Vygotsky i socio-eksistentiel belysning*. Frydenlund.
- Beck, S. (2019). Lærere, ledere og elever taler om GCP. In Beck, S., Schultz, M. og Blom, M. (red.): *Veje til verdensborgerskab – global dannelse i gymnasiet*. U Press.
- Beck, S. (2021a). *Didaktisk tænkning på arbejde – en brugsbog til teoretisk pædagogikum*. Frydenlund.
- Beck, S. (2021b). *Dialog og dannelse*. Frydenlund.
- Beck, S., Elf, N. og Winum, H. (2015). Didaktisk udvikling i praksis. In Beck, S., Hansen, D. R. og Piekut, A. (red.): *Forskning i og med praksis*. Unge Pædagoger.
- Beck, S., Kaspersen, P. og Paulsen, M. (2014). *Klassisk og moderne læringsteori*. Hans Reitzels Forlag.
- Beck, S. og Paulsen, M. (2011). *Mangfoldighed og fællesskab – en etnodidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på hf og VUC*. Syddansk Universitet: Gymnasiepædagogik 80.

- Belgarde, M., Mitchell, R., og Arquero, A. (2002). What do we have to do to create culturally responsive programs? The challenge of transforming American Indian teacher education. *Action in Teacher Education* 24/2, s. 42-54.
- Berger, P. (2022). Accelerating Inuit Teacher Education in Inuit Nunangat. Published online: 27 Oct 2022.
- Biesta, G. (2007). The education-socialisation conundrum or "Who is afraid of education?". *Utbilding & Demokrati* 16/3, s. 25-36.
- Biesta, G. (2022). *Verdensvendt undervisning*. Klim.
- Bjørn, Anne-Mette (2018). Staying in school, not dropping out – pupil's voices. *Education in the North* 25 1-2.
- Blytmann Nielsen, R. (2004). *En kvalitativ undersøgelse af, om den moderne grønlandske selvopfattelse er forbundet med frygt- og angstmekanismer*. Pædagogisk Psykologisk Kandidatuddannelse, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Blytmann Nielsen, R. (2007). Er den moderne grønlandske selvopfattelse forbundet med frygt- og angstmekanismer? En kvalitativ undersøgelse. In Kahlig, W. og Banerjee, N. (red.): *Børn og unge i Grønland - en antologi*. MIPI, Ilimatusarfik, milik publishing.
- Brennan, M. (2017). Struggles for teacher education in the age of the Anthropocene. *Journal of Education* 69.
- Breum, M. (2018). *Hvis Grønland river sig løs - en rejse i kongerigets sprækker*. Gyldendal.
- Brincker, B. og Lennert, M. (2019). Building a nation in the classroom: Exploring Education policy in post-colonial Greenland. In Beaton, M., Hirshberg, D. B., Maxwell, G. R. og Spratt, J. (red.): *Including the North: A Comparative Study of the Policies on Inclusion and Equity in the Circumpolar North*. University of Lapland.
- Bryld, T. (2010). *I den bedste mening*. Gyldendal.
- Buchardt, M. og Fabrin, L. (2012). *Interkulturel didaktik – introduktion til teorier og tilgange*. Hans Reitzels Forlag.
- Castagno, A. E. og Brayboy (2008). Culturally Responsive Schooling for Indigenous Youth: A Review of the Literature. *Review of Educational Research* 78/4.
- Christensen, S. (2012). *Educational Lines: Life, Knowledge and Place – An anthropological study of educational dilemmas in Greenland*. Roskilde Universitet.
- Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School Dropouts: Prevention Considerations, Interventions, and Challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13/1, s. 36–39.
- Coates, K. S. (2004). *A Global History of Indigenous People*. Palgrave Macmillan.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1987). *Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics* (Technical Report No. 403). BBN Laboratories, Cambridge, MA. Centre for the Study of Reading, University of Illinois.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2015): *Evaluering af den grønlandske folkeskole*. EVA.
- Demant-Poort, L. og Andersen, L. P. (2019). "Being happy about learning" – A study of pupils' teaching experiences in the Greenlandic secondary school. In *Research Projects at Ilisimatusarfik*.

- Demant-Poort, L. og Elstad, E. (2023). Teacher Education in Greenland. In Elstad, E. (red.): *Teacher Education in the Nordic Region*. Springer.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Klim.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Klim.
- Edwards, D. og Mercer, N. (1987). *Common Knowledge: The Development of Understanding in the Classroom*. Methuen.
- Faitar, G.M. (2006). Individualism versus Collectivism in Schools. *College Quarterly* 9/4.
- Flora, J. (2007). Tilknytning og selvstændighed – unges fravalg af uddannelse. In Kahlig, W. og Banerjee, N. (red.): *Børn og unge i Grønland – en antologi*. MIPI, Ilisimatusarfik, milik publishing.
- Flora, J. (2019). *Wandering Spirits – Loneliness and Longing in Greenland*. The University of Chicago Press.
- Forsningskommissionen (2017). *Betænkning udgivet af Grønlands Forsningskommission*. Formandens departement.
- Frederiksen, K. (2011). Hvordan er undervisningen i sproget dansk i de grønlandske folke- og gymnasieskoler? In *Sprog i Norden*, s. 75-82.
- Føns, K. (2023). Kulturtraditioner, jagt og naturbrug i en grønlandsk specialklasse – udeskole der motiverer. *Psykologisk Tidsskrift*.
- Gad, C. J. (2005): Fortælling, krop og identitet. *Fokus – Tidsskrift for idræt* 2.
- Gad, U.P. (2019). Grønlandsk identitet og udvikling - danske trusler og muligheder: Sprogdebatten under hjemme- og selvstyre. I Høiris, O., Marquardt, O. og Reimer, G.A. (red.): *Grønlandernes syn på Danmark: Historiske, kulturelle og sproglige perspektiver*. Aarhus Universitetsforlag.
- Gam, M. (1968). Den grønlandske skoles udvikling. *Årbog for dansk skolehistorie*, s. 32- 48.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press.
- Gibbons, P. (2009). Læring gennem samtale. *Unge Pædagoger* 5, s. 30-43.
- Gibbons, P. (2019). *Styrk sproget – styrk læringen – Sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum*. Samfundslitteratur.
- Gray, J. (2022). How Might Self-guided and Instructor-led Nature Education Serve as a Gateway to Appreciate Non-human Agency and Values. I Paulsen, M., Jagodzinski, J. og Hawke, S. M. (red.): *Pedagogy in the Anthropocene*. Palgrave Studies in Educational Future.
- Greenwood, D. J. og Levin, M. (2006). *Introduction to Action Research – Social Research for Social Change*. SAGE.
- Grønlands Statistik (2023a). Uddannelse. <https://stat.gl/dialog/topmain.asp?lang=da&subject=Education&sc=UD>
- Grønlands Statistik (2023b). *Grønland i tal*. [https://stat.gl/publ/da/GF/2023/pdf/Grønland i tal 2023.pdf](https://stat.gl/publ/da/GF/2023/pdf/Grønland%20i%20tal%202023.pdf)
- Gunn, T.M., Pomahac, G., Striker, E.G. og Tailfeathers, J. (2010). First Nations, Metis, and Inuit education: The Alberta Initiative for School Improvement. In *Improve Indigenous Education in Alberta*. Springer Science + Business Media B.V.

- Gough, A. (2020). Education in the antropocene. <https://iiraorg.com/2020/11/16/education-in-the-anthropocene/>
- Hamilton, L. C. og Rasmussen, R. O. (2010). Population, Sex ratios and Development in Greenland. *Arctic* s. 43-52.
- Hansen, H. R., Rasmussen, T.N. & Søndberg, A., red. (2023). *Fællesskabende didaktikker*. KvAN.
- Hargreaves, A. (2016). Professionel kapital og undervisningens fremtid. I Albrechtsen, T. R. S. (red.): *Professionelle læringsfællesskaber og fagdidaktisk viden*. Dafolo.
- Hargreaves, A. og Fullan. M. (2016). *Professionel kapital – En forandring af undervisningen på alle skoler*. Dafolo.
- Hatch, M. J. (2018). *Organization Theory*. Oxford University Press.
- Haukdóttir, A., Taylor, S. og Holmen, A. (2018): Ekspertgruppen vedrørende styrkelse af sprogtilgængelse – Endelig slutrapport. Naalakkersuisoq.
- Haverkort, B. og Reijntjes, C. (2013). Diversities of knowledge communities, their worldviews and sciences: On the challenges of their co-evolution: Approaches to Development and Human Well-Being https://www.researchgate.net/publication/322594679_
- Heinrich, J. (1995). *Den grønlandske mentalitet 1850-1950: en kulturel konstruktion*. Ilisimatusarfik, Institut for samfund og historie.
- Hermann, A. K. (2023). *Imperiets børn*. Lindhardt og Ringhof.
- Hodgkins, A. (2018): Education in the Arctic – Trends, challenges, and possibilities. In Nuttall, M., Christensen, T.R. og Siegert, M. J. (red.): *The Routledge Handbook of the Polar Regions*. Routledge 2018.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations* 10.
- Hofstede, G. (1997). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. McGraw Hill.
- Holmen, A. (2011). At tage udgangspunkt i det kendte – om brug af modersmålet ved tilegnelsen af et nyt sprog. *Sprogforum* 51.
- Holmen, A. og Thise, H. (2021). Flere sprog i læringen – Translanguaging i praksis. Samfundslitteratur.
- Høiris, O. (2023). Magt, autoritet og anarki i det oprindelige jægersamfund: med det grønlandske som udfordring. In Høiris, O., Marquardt, O., Andreasen, C. (red.). *Magt og autoritet i Grønland*. Syddansk Universitetsforlag.
- Højgaard-Geraae, E. (2019). Internationalt orienteret faglighed og sokratiske samtale i dansk. In Beck, S., Schultz, A. og Blom, M. (2019). *Veje til verdensborgerskab global dannelse i gymnasiet*. Upress.
- Højrup, T. (1983). *Det glemte folk*. Institut for Europæisk Folkelivsforskning. Statens Byggeforskningsinstitut.
- Ilinniartitaanermut Aqutsisoqarfik, Uddannelsesstyrelsen (2022). *Den nationale Strategi mod Mobning - Førskole, folkeskole og ungdomsuddannelserne*.
- Ingerslev, G. H., Per Fibæk Laursen, P. F., Plauborg, H. og Andersen, J. V. (2010). *Læreren som leder - klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. Hans Reitzels Forlag.

- Kaur, A. og Norman, M. (2015). Exploring Classroom Practices in Collectivist Cultures Through the Lens of Hofstede's Model. *The Quality Report* 2011.
- Kjær, Lotte (2010). *Frafaldsundersøgelsen 2010 – en undersøgelse af frafald på de grønlandske gymnasier*. Grønlands Selvstyre.
- Klafki W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk konstruktiv pædagogik*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Klafki, W. (2005). *Dannelsesteori og didaktik – Nye studier*. Forlaget Klim.
- Kleemann-Andersen, C. (2020). *Plasticblomster og tungeløse grønlandere – Følelser i sprogdebatten 2009-2019*. Ilisimatusarfik.
- Kleemann-Andersen, C. (2021). Den evigt nærværende koloniale fortid. In Kristiansen, T. og Holmen, A. (red.): *Sprogs status i rigsfællesskabet 2031*. Studier i parallelsproglighed. Københavns Universitet.
- Klinge, L. (2018). *Relationskompetence*. Aarhus Universitetsforlag.
- Kohut, H. (2002). *Selvets psykologi*. Hans Reitzels Forlag.
- Kristeligt Dagblad (25/10 2017): Grønlandsk minister vil satse på engelsk.
- Kristensen, S. og Sørensen, S. E. (2015). *Study of dropout and completion at Vocational Education and Training Programmes in Greenland*. Final report 26 June 2015. Danish Translation. ACE.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as a source of learning and development*. Prentice Hall.
- Langgård, K. (2003). Mellem Globalisering, Nation Building og individets dagligdag på godt og ondt. *Nordica* 20.
- Larsen, J. N., Schweitzer, P. & Fondahl, G., red. (2010). *Arctic Social Indicators – A follow up to the Arctic Human Development Report*. København: Nordisk Ministerråd.
- Latour, B. (2009). Will non-humans be saved? An argument in ecotheology. *Journal of The Royal Anthropological Institute*.
- Lave, J. og Wenger, E. (2003). *Situeret læring – og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- Lennert, M. (2021). *The administrative context of the Greenland primary and lower secondary school system – a governance system misaligned with learning*. Ilisimatusarfik.
- Lennert, M. og Demant-Port, L. (2021). Uddannelse – nøglen til Grønlands fremtid. *Samfundsøkonomen*.
- Lyng, P. K. (2013). *Den grønlandske kultur og dens indvirkning på læring: "Myten om de elskede sønner"*. INUSSUK – Arktisk forskningsjournal 1.
- McCarty, T. L. og Nicholas, S. E. (2014). Reclaiming Indigenous Languages: A Reconsideration of the Roles and Responsibilities of Schools. *Language Policy, Politics and Diversity in Education* 38, s. 106-136.
- McSweeney, B. (2002). Hofstede's Model of National Cultural Differences and their Consequences: A Triumph of Faith – a Failure of Analysis. *Human Relations* 55/1.
- Megan, M. & Noble, G. (2021). *Doing Diversity Differently in a Culturally Complex World: Critical Perspectives on Multicultural Education*. Bloomsbury.
- Naalakkersuisut (2021). *Uddannelsesplan II*. Departementet for uddannelse, kultur, idræt og kirke.
- Naalakkersuisut (2023). *Uddannelsesplan II*. Departementet for uddannelse, kultur, idræt og kirke.

- Nelson, G. (2000). Individualism-Collectivism and Power Distance: Applications for The English as a Second Language Classroom. *The CATESOL Journal* 12/1.
- Nielsen, K. H. og Kjærgaard, A. L. (2016). At se og fejle som en velfærdsstat – moderniseringsbestræbelser og -problemer i Grønland efter Anden Verdenskrig. *Temp – tidsskrift for historie* 6/12.
- Pedersen, N. J. M., Kollin, M. S., Jordan, A. L. T. og Flarup, L. H. (2016). *Inkorporering af FN's børnekonvention i Grønland*. KORA – Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- Petersen, R. (2000). Om Inuit organisation og produktion, Ilisimatusarfik, maj 2000, Seminar om Inuit Filosofi.
- Petersen, R. (1993). Ilisimatusarfik – Grønlands Universitet. *Tidsskriftet Grønland*.
- Piaget, J. og Inhelder, B. (2002). *Barnets psykologi*. Hans Reitzels Forlag.
- Poppel, B., Kruse, J., Duhaime, G., og Abryutina, L. (2007). Survey of Living Conditions in the Arctic: SLiCA Results. Anchorage: Institute of Social and Economic Research, University of Alaska Anchorage.
- Reimer Olsen, A. (2020). *En antropologisk undersøgelse af kulturmøder mellem danske gymnasielærere og de grønlandske elever*. Afdelingen for Kultur- og Samfundshistorie, Ilisimatusarfik.
- Rowe, M. B. (1986). Wait Time: Slowing Down May Be a Way of Speeding Up! *Journal of Teacher Education*, 37/1.
- Rud, S. (2017). *Den rette blanding – oprindelighed og ledelse i 1800-tallets Grønland*. Syddansk Universitetsforlag.
- Rud, S. (2023). Eksperternes magt – videnskabelige ekspeditioner og afkolonisering. In Høiris, O., Marquardt, O., Andreassen, C. (red.). *Magt og autoritet i Grønland*. Syddansk Universitetsforlag.
- Sano, N. S. (2017). "Jeg vil ikke give op mere". *Fastholdelse i den grønlandske gymnasieskole. Et studie af frafald og fastholdelsesstrategier på gymnasiet i Nuuk*. GUX Nuuk.
- Schein, E. ((1994). *Organisationskultur og ledelse*. Valmuen.
- Scott, J. C. (1998). *Seeing Like a State: How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*. Yale University Press.
- Sermitsiaq.AG (2018, 10. maj). *Professor: Naivt og dumt at droppe dansk*.
- Smith, L. T. (2008). *Decolonizing Methodologies – Research and Indigenous Peoples*. Zed Books Ltd & University of Otago Press.
- Statens Institut for Folkesundhed (2019). *Befolkningsundersøgelsen i Grønland 2018 – Levevilkår, livsstil og helbred*. SIF's Grønlandsskrifter 30. SDU.
- Statsministeriet (2022): Mette Frederiksens undskyldning.
<https://www.stm.dk/statsministeren/taler/statsminister-mette-frederiksenstale-ved-undskyldningsarrangement-for-de-groenlandske-boern-som-blev-sendt-til-danmark-i-1951-den-9-marts-2022/>
- Steenholdt, N. C. (2019). Livsformer og livskvalitet i Grønland: Et indblik i sammenhængen og den potentielle udvikling. *Politik* 1/22.
- Stephens, S. (2000). *Handbook for Culturally Responsive Science Curriculum*. Alaska Native Knowledge Network.
- Sørensen, B. W. og Forchhammer, S. (2014). Byen og bygden – grønlandskhedens landskaber. *Dansk Sociologi* 25/4.

- Sørensen, B. W. og Forchhammer, S. (2019). Den næsten altid nærværende danskhed. In Høiris, O., Marquardt, O. og Reimer, G. A. (red.): *Grønlandernes syn på Danmark - Historiske, kulturelle og sproglige perspektiver*. Aarhus Universitetsforlag.
- Sørensen, M. B. og Risbjerg, M. (2018). *Dialogbaseret undervisning*. Forlaget Columbus.
- Sørensen, M. B., Risbjerg, M. og Halling, I. F. (2019). *Fællesskabende dialoger – om dialogbaseret undervisning i Grønland – og i andre flersprogede sammenhænge*. Forlaget Columbus.
- Swisher, K., og Deyhle, D. (1989). The styles of learning are different, but the teaching is just the same: Suggestions for teachers of American Indian youth. *Journal of American Indian Education* 1/14.
- Tejsner, P. (2019). Tilværelsens ukrænkelige lethed – et studie i forskelle på verdensanskuelse blandt grønlandere og danskere. In Høiris, O., Marquardt, O. og Reimer, G. A. (red.): *Grønlandernes syn på Danmark - Historiske, kulturelle og sproglige perspektiver*. Aarhus Universitetsforlag.
- Tharp, R. G., Estrada, P., Dalton, S.S. og Yamauchi, L. A. (2000). *Teaching Transformed – Achieving Excellence, Fairness, Inclusion, and Harmony*. Routledge.
- Thisted, K. (2011). Nationbuilding - Nationbranding – Identitetspositioner og tilhørsforhold under det selvstyrede Grønland. In Høiris, O. og Marquardt, O. (red.): *Fra vild til verdensborger – Grønlandsk identitet fra kolonitiden til nutidens globalitet*. Aarhus Universitetsforlag.
- Thisted, K. (2021). *Stemmer fra Grønland – den danske koloni i 1920'erne*. Kristeligt Dagblads Forlag.
- Thomsen, P. (2015). Tosprogethed hos børn og voksne - typisk sprogudvikling og sprogindlæringsvanskeligheder. I Hobel, P., Nielsen, H.L., Thomsen, P. og Zeuner, L. (red.): *Interkulturel pædagogik – Kulturmøder i teori og praksis*. Upress
- Thuesen, S. T. (2007). *Fremmed blandt landsmænd – Grønlandske kateketer i kolonitiden*. Forlaget Atuagkat.
- Trøndheim, Gitte, 2002. Dansk og grønlandsk etnisk identitet i Grønland. In Berg, M. (red.): *Etnisk kompleksitet – Nordliga länder, Kulturvetenskapliga perspektiv. Skrifter från Etnologiska föreningen i Västsverige* 38. NNF Publication 15.
- VIVE (2021). *Udfordringer i uddannelsessektoren i Grønland: finansiering og incitamenter*. <https://www.vive.dk/da/udgivelser/udfordringer-i-uddannelsessektoren-i-groenland-finansiering-og-incitamenter-16296/>
- Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and Speech*. Plenum.
- Wertsch, J. W. (1985). *Iygotsky and the Social Formation of Mind*. Harvard University Press.
- Wilhelm, H. (2005). Menneske (inuk) først og Kristen så - en vinkel på missionshistorien i Vestgrønland. *Dansk Teologisk Tidsskrift* 68, s. 1-20.
- Wyatt, T. R. (2010). Supporting an Externally Developed Model of Education in Greenland. *International Journal of Educational Reform* 19/3.
- Wyatt, T. R. og Yamauchi, L. A. (2012). Using the CREEDE Standards for Effective Pedagogy in a Greenlandic Settlement School. *Multicultural Perspectives* 14/2.
- Ydegaard, T. (2023). *Grønlands historie*. Books on demand.
- Ziehe, T. (1989). *Ambivalenser og mangfoldighed*. Forlaget politisk revy.
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine*. Forlaget politisk revy.

Øgaard, A. (2015). *Fjernundervisning i skolen i Grønland*. Aarhus Universitet og Ilisimatusarfik.

Øgaard, A. (2023). Ildsjæle i det grønlandske samfund. In Høiris, O. Marquardt, O. & Andreasen, C. (red.): *Magt og Autoritet i Grønland*. Syddansk Universitetsforlag.

Øgaard, A. og Arnfjord, I. (2023). Etablering af den moderne barndom i Grønland. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift* 59/4.

Ørngreen, R., Øgaard, A., Nielsen, L. G., Kriegel, I. og Andersen, L. P. (2022). *Projekt: Erfaringsopsamling Kivitsisas fjernundervisningsprogram 2021-2022. Afrapportering, resultater og fundne tematikker*. Ilisimatusarfik.

Ågård, D. (2016). *Klasseledelse i ungdomsuddannelserne*. Frydenlund.

NATIONSDANNELSE I DET GRØNLANDSKE KLASSEVÆRELSE handler om det grønlandske uddannelsessystem i disse år, hvor landet bevæger sig mod yderligere selvstændighed i forhold til Danmark. Hovedværket er at præsentere og diskutere aktuel uddannelsesforskning og pædagogisk-didaktisk praksis med relevans for det grønlandske uddannelsessystem i almindelighed og folkeskolen og ungdomsuddannelserne i særdeleshed. Der er altså tale om en blanding af en introduktion til sociokulturelle problemstillinger og en praktisk anvendelig brugsbog for undervisere, der gerne vil få ideer til udvikling af undervisning og skole. Også læsere med en mere almen interesse for grønlandske samfundsforhold kan forhåbentlig have glæde af bogen, som sætter uddannelse i centrum for aktuelle diskussioner om Grønlands fortid, nutid og fremtid.

STEEN BECK er lektor, ph.d. og leder af Center for Pædagogisk Udvikling ved Institut for Læring, Ilisimatusarfik. Han står i spidsen for universitetets masteruddannelse i didaktik, kulturmøder og forandringsprocesser, underviser i universitetspædagogik og er knyttet til gymnasielæreruddannelsen i Grønland. Beck er også ansat på Institut for Design, Medier og Uddannelsesvidenskab, Syddansk Universitet, og han har et omfattende uddannelsesvidenskabeligt og litteraturvidenskabeligt forfatterskab bag sig.