

Rasmussen, K.

- 1969: *Snehyttens sange*. København: Gyldendal.

Robbe, P.

- 1988: En etnoøkologisk undersøgelse af et fangersamfund i Østgrønland. *Tidsskriftet Grønland* 36 (7-8): 214-218.

Selvini Palazzoli, M., Boscolo, L., Cecchin, G., og G. Prata

- 1985: *Paradox and Counterparadox: A New Model in the Therapy of the Family in Schizophrenic Transaction*. New York: Jason Aronson.

Thalbitzer, W.

- 1920: *Eskimoiske Digte. Folkepoesi fra Ammassalik i Østgrønland*. København: Aschehoug.

White, M., og D. Epston

- 1990: *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York: W. W. Norton.

Merete Watt Boolsen

Lidenskab, videnskab og selvværd på Ilisimatusarfik – Danmarks Evalueringsinstituts rapport om den grønlandske folkeskole

Er det sandt, hvad de siger om folkeskolen?

En kollega på Ilimmarfik stillede mig dette spørgsmål i foråret 2015. Den konkrete anledning var Danmarks Evalueringsinstituts rapport om Folkeskolen.¹ Den faglige anledning var det kommende metodekursus på universitetets samfundsfaglige afdeling, som jeg skulle undervise på. Spørgsmålets konkrete indhold var også: vil du forklare, hvordan man kan komme til de resultater, som undersøgelsen har?

Metodefaget handler – blandt andet – om metoder, som sikrer, at relevante, præcise og valide konklusioner kan drages fra undersøgelserne. Sagt med andre ord fås svar på spørgsmålene om, hvordan samfundsvidenskabelige undersøgelser gennemføres, og hvordan man kan læse og vurdere samfundsvidenskabelige undersøgelser.

Danmarks Evalueringsinstituts rapport om Folkeskolen blev en del af pensum i metodefaget.

Undersøgelsen er faglig relevant for de studerende; den er politologisk relevant, fordi den angår et centralt, omkostningstungt og stærkt debatteret område. Og for det tredje er den personlig relevant for de studerende; de studerende har gået i folkeskolen, de er stadig under uddannelse, de er påvirket af de politiske beslutninger, der træffes på feltet; de skal leve af og leve med deres videregående uddannelse, som de er midt i.

Fra lidenskab til videnskab

Det blev et lidenskabeligt og videnskabeligt forår med mange diskussioner, der bevægede sig fra udsagn som: ”Denne undersøgelse er helt forkert på den. Men det er ligegyldigt, hvad vi mener” til en faglig relevant diskussion af, hvordan en undersøgelse kan foregå

¹ Undersøgelsen er gennemført i efteråret 2015. Resultaterne kan læses på www.eva.dk.

– og til en faglig og lidenskabelig diskussion af, ”hvad selvværd er, og hvordan det kommer ind i folkeskolen”.

Formålet med denne artikel er først og fremmest at illustrere, at et væsentligt spørgsmål i forbindelse med videnskab drejer sig om sandhed. Hvordan bliver noget sandt? Kan der være flere sandheder? Hvilken slags sandhed foretrækkes eller vælges?

Begrebet perspektiveres og drøftes igennem en konkret evaluering. Dernæst kvalificeres undersøgelsens resultater gennem supplerende analyser. Det bemærkes, at de studerende, der har medvirket til diskussionerne, dataindsamlingen, databearbejdningen og dataanalyserne alle har et positivt syn på uddannelse; de har (jo) alle ”overlevet” folkeskolen og besluttet sig for at få mere uddannelse på universitetet. Og de har givet mig tilladelse til at citere dem.

Metodisk vurdering af Danmarks Evalueringsinstituts rapport om Folkeskolen

Vi kiggede på rapporten som en undersøgelse og evaluering med bestemte formål, udført på en bestemt måde og med nogle konklusioner, som der skal følges op på. Det vil sige, at den blev gennemgået og vurderet som andre undersøgelser og evalueringer inden for det samfundsfaglige område. Nedenfor følger en række relativt overordnede metodiske betragtninger, hvad angår formål, design, dataindsamling og konklusion:

- 1) **UNDERSØGELSENS FORMÅL.** Det er en interessant opgave, som Uddannelsesdepartementet har stillet Danmarks Evalueringsinstitut. Overordnet tager undersøgelsen sigte på at vurdere Folkeskolen. Der blev i 2002 gennemført en ny lov på området. Det skal derfor undersøges, hvordan det er gået efter lovens indførelse. Undersøgelsen tager således primært sigte på at få mennesker, der er ansat i folkeskolen, til at beskrive og vurdere deres eget arbejde i relation til en særlig lovgivning. Eller sagt lidt kortere: gør folkeskolen det, som den skal?
- 2) **UNDERSØGELSENS DESIGN.** Man har valgt at benytte sig af samfundsforskernes metode par excellence – nemlig spørgeskemametoden. Det vil sige, at man har valgt at spørge dem, der arbejder i folkeskolen, om hvordan det går i folkeskolen.
 - Indledningsvis kan det fra en metodisk synsvinkel nævnes, at spørgeskemametoden i sig selv er vanskelig, fordi det er vanskeligt at stille spørgsmål, der giver valide svar.
 - Det gør sig i særlig grad gældende her, hvor forskerne skal stille spørgsmål om noget, der er relativt ukendt (for dem) – det lykkes ikke helt. Det tjener til forfatterens ære, at de selv siger dette forskellige steder i rapporten.
 - Der forekommer forskellige former for ”tekniske fejl” i spørgsmålskonstruktionen, som alle betyder, at det bliver problematisk at vurdere besvarelsene. Der er for

eksempel uklare spørgsmål, spørgsmål med negative formuleringer, lange og komplicerede spørgesætninger, manglende definition eller forklaring på de anvendte begreber, flere spørgsmål i samme spørgsmål, osv. Sidstnævnte type spørgsmål – flere spørgsmål i samme spørgsmål – har som konsekvens, at man ikke ved, hvad respondenterne har tænkt på, da de svarede. Og når man ikke kan se, hvad der svares på, er det naturligvis også problematisk at fortolke besvarelsene – og følgelig at anvende besvarelsene i et fremadrettet perspektiv.

- Endvidere: I mange af spørgsmålene mangler en ”ved ikke”-kategori, ”har ingen mening herom”-kategori eller tilsvarende. Det er uhensigtsmæssigt, fordi der altid vil være respondenter, der faktisk ikke ved, hvad de mener eller skal mene om et givet emne. Og det har de ikke i denne undersøgelse mulighed for at give udtryk for.²
 - Generelt anses et spørgsmål for at have en høj kvalitet, hvis det kan besvares (og bliver besvaret) af mange eller alle. Hvis der er en stor andel, der ikke besvarer spørgsmålet, er der grund til at antage, at spørgsmålskonstruktionen er uhensigtsmæssig.
 - Det er uhensigtsmæssigt i forbindelse med rapporteringen af tallene,³ at der ikke tages hensyn til, hvor mange eller hvor få af hele populationen, der har besvaret spørgsmålet. De anførte procentberegningerne angår alene de respondenter, der har besvaret spørgsmålet. Og det vil i mange tilfælde betyde misvisende fordelinger, og følgelig er der udsigt til misvisende fortolkninger. Se undersøgelser fra blandt andet sundhedssektoren (Boolsen m.fl. 2013).
 - Der er sider af Atuarfitsialak, der fra Danmarks Evalueringsinstitut er misforståede, og som følgelig viser sig i spørgsmålsformuleringer med efterfølgende problemer i fortolkningen. Danmarks Evalueringsinstitut er opmærksomme herpå, men det kan antages, at det betyder noget for en respondent undervejs i besvarelsen af skemaet at opdage, at dem, der har konstrueret spørgsmålene, faktisk ikke helt har forstået, hvad det handler om. Alt sammen til trods for, at Danmarks Evalueringsinstitut har foretaget en pilotundersøgelse, der uheldigvis ikke har medført, at fejlene blev rettet.
- 3) **DATAINDSAMLING** – hvordan har respondenterne reageret på undersøgelsen? Jeg finder, at de lægger afstand til undersøgelsen, forstået på den måde, at der er relativt få, der besvarer spørgeskemaerne. For skoleledernes vedkommende er besvarelsesprocenten 58, og for lærernes vedkommende er besvarelsesprocenten 26. Sidstnævnte er måske endda for høj, fordi der er forskel på de lister over ansatte skolelærere, som departementet og Kanukoka (De grønlandske kommuners Landsforening) ligger inde

2 Det er almindeligt i forbrugerundersøgelser, at man forsøger at ”tvinge” respondenterne til at tage stilling til, om de vil købe/læse/anvende et givet produkt. Men i forskningsspørgeskemaer er hensigten at finde ud af, hvad respondenterne virkelig mener/hvad der virkelig er sandt – og det fordrer, at der er svarkategorier, der svarer til respondentens opfattelse(r).

3 Hovedrapporten og tabelrapporten – www.eva.dk.

med (henholdsvis 1400 og 1080, svarende til svarprocenter på henholdsvis 20 og 26). Det er også angivet i rapporten, at nogle af lærerne pga. selve teknikken omkring udsendelsen og indsamlingen af spørgeskemaerne ligger uden for populationen, men alligevel har besvaret skemaet.⁴

- Den lave svarprocent er problematisk. Der er taget ekstraordinære (set fra et metodisk perspektiv) teknikker i brug for at forhøje den.⁵
- Baggrunden for at undersøge samtlige folkeskoler, samtlige ledere og samtlige lærere er naturligvis, at man efter undersøgelsens afslutning kan udtale sig om samtlige. Formålet med undersøgelsen er, at der kan generaliseres fra undersøgelsen, hvilket der naturligvis er brug for, såfremt man ønsker at arbejde videre med undersøgelsens resultater. De lave svarprocenter i undersøgelsen gør en generalisering af resultaterne særdeles problematisk. Danmarks Evalueringsinstitut foretager en bortfaldsanalyse,⁶ hvor der konkluderes, at der på fire dimensioner (kommune, region, skoletype og skolestørrelse) ikke er signifikante forskelle mellem de ledere, der besvarer spørgeskemaet, og dem, der ikke har besvaret det. En bortfaldsanalyse på lærerne viser sig at være problematisk at foretage, først og fremmest fordi der ikke er pålidelige og tilgængelige oplysninger om, hvem der er ansat (fx viser tallene fra Kanukoka, at der mangler oplysninger om 15% af lærernes køn).⁷ Når vi ser på undersøgelsens resultater for lærernes vedkommende, er det problematisk at generalisere fra dem; vi kan med større sikkerhed sige, at resultaterne gælder for de personer, der har besvaret spørgeskemaet.



- (1) **KONKLUSION.** Metodologisk leverer denne undersøgelse et upræcist, uhensigtsmæssigt og problematisk grundlag for det videre arbejde med folkeskolen i forlængelse af undersøgelsen. Undersøgelsen er ikke det solide grundfjeld, som intentionerne utvivlsomt har været, at den skulle være.

4 Danmarks Evalueringsinstituts rapport øverst p. 139 i forbindelse med omtalen af et "filter-spørgsmål", der er tilføjet for at løse problematikken omkring totalbefolkningen.

5 I rapporten, p. 140 nævnes følgende seks tiltag: (1) en artikel om evalueringen blev bragt i den landsdækkende netavis Sermitsiaq/AG, hvor der stod, at det var vigtigt, at lærerne deltog. Artiklen blev bragt næsten samtidig med udsendelsen af spørgeskemaet midt i august. (2) En pressemeddelelse fra departementet blev læst op i radioavisen 19. september, hvor det blev sagt, at det var "bydende nødvendigt", at alle svarede. (3) Nick Nielsen, medlem af Naalakkersuisut for Uddannelse, Kultur og Ligestilling, blev citeret i radioavisen for en lignende opfordring nogle dage senere. (4) IMAK, lærernes fagforening i Grønland, har ad tre omgange sendt en opfordring til skolernes tillidsrepræsentanter om at bede lærerne om at svare. (5) Forvaltningscheferne er af departementet blevet bedt om at indskærpe over for skolelederne, at de skal bakke op og opfordre til deltagelse. (6) Departementets undervisningsinspektør har i slutningen af oktober ringet til næsten samtlige skoleledere og bedt dem opfordre lærerne til at svare.

6 Rapportens afsnit 11.

7 Se tabel 53, p. 142.

Er undersøgelsen sand? Er konklusionerne sande, således at det giver mening at anvende dem? Med bemærkningerne ovenfor er taget stilling til undersøgelsens design – ikke dens indhold. Hvis problemstillingen er belyst; hvis designet er hensigtsmæssigt; hvis dataindsamlingen opfylder de almindelige krav til den anvendte metode, vil vi være mere tilbøjelige til at fortolke dem som sandsynlige og sande. Få undersøgelser undgår fejl, og der vil derfor altid være tale om vurderinger i forbindelse med "sandheden". Men det siger sig selv, at hvis designet er uhensigtsmæssigt, problematisk og fejlbehæftet, vil det have betydning for fortolkningen af data. Og dermed for anvendelsen af data.

Hvordan kan undersøgelsen forbedres?

Det efterfølgende logiske spørgsmål i den konkrete akademiske sammenhæng var, hvordan og på hvilke områder Danmarks Evalueringsinstituts rapport om Folkeskolen kunne kvalificeres – det vil sige blive mere "sand".

Lærerbøgerne (Bryman, flere udgaver) anbefaler for eksempel, at sandhedsspørgsmålet undersøges og vurderes ved at spørge dem, som undersøgelsen handler om, om de kan genkende resultaterne og analysen. Det betyder, at vi kunne have spurgt skolebørn og måske også forældrene, fordi man ikke må interviewe børn, uden at deres forældre eller myndighedsindehavere har givet lov dertil.

Vi kunne også have sammenlignet med andre undersøgelser på området. I 2010 bestilte daværende minister for uddannelse og kultur, Mimi Karlsen en interviewundersøgelse af folkeskoleledere til brug for en konference i november 2010 om Folkeskolens forvaltning af loven fra 2002. Undersøgelsens resultater er offentliggjort af Inerisaavik⁸ på deres forlag. Svarprocenten blandt skoleledere var 64; de store og de mellemstore skoler var prioriteret i dataindsamlingen som følge af, at skemaet var for sent udsendt. I alt 91 procent af de børn, der på det tidspunkt (skoleåret 2009-2010) gik i folkeskolen, hørte til skoler, hvor skolelederen havde valgt at besvare spørgeskemaet, der var delvis kvantitativt og kvalitativt. Svarprocenten på de små skoler var 50 (med mindre end 100 elever); svarprocenten på skoler med mere end 100 elever var 100 (Boolsen, 2010a, p. 3-4).

En opgave kunne være at sammenligne de forskellige skemaer og fremgangsmåder og forsøge at belyse og forklare de store forskelle.

Men helt oplagt kunne man spørge de studerende, der sad i undervisningslokalet på universitetet. Der var stor modstand mod overhovedet at beskæftige sig med en undersøgelse, der kom igennem som meget "negativ" over for det Grønlandske samfund:

8 Men ses på Uddannelsesdepartementets hjemmeside under Boolsen, Merete Watt.

”Denne undersøgelse er helt forkert på den. Men det er ligegyldigt, hvad vi mener,” var der flere, der mente. Mens andre var enige om, at elevernes oplevelser, indtryk og vurderinger manglede i undersøgelsen. Måske kunne metodefaget anvendes til at afdække nogle fælles oplevelser, nogle mønstre og så videre. Det blev spændende at deltage i en undersøgelse om sig selv.

Set fra et fagligt perspektiv repræsenterer de universitetsstuderende i uddannelsesmæssig henseende en faglig elite; de har alle så gode erfaringer med deres tidligere uddannelseskariere, at de er fortsat med at uddanne sig. Hvis de bliver interviewet, kan deres besvarelser naturligvis ikke anvendes til at sige noget generelt om folkeskolen (antallet er også alt for lille), men de har oplevet den – og derfor har de såvel oplevelser som vurderinger, som kan være interessante her.

Vi gennemførte en undersøgelse, hvor de studerende i faget blev bedt om at skrive to små historier – ”vignetter” – om henholdsvis en god oplevelse fra folkeskolen og en mindre god/dårlig oplevelse fra folkeskolen. Drøftelser på holdet pegede på følgende antagelser: de gode oplevelser kan måske være dækkende for mange af folkeskolens elever. De mindre gode oplevelser, grænsende til dårlige oplevelser, kan vi antage vil gælde i relativt større omfang for elever generelt. De vignetter, de studerende udarbejdede, fremgår af bilaget til denne artikel. Alle har indvilget i, at materialet blev offentliggjort, men der er foretaget lettere redaktionelle ændringer og forkortelser med henblik på læselighed og anonymitet.

Hvad fortæller folkeskolens (tidligere) elever om folkeskolen og selvværd?

I loven om Atuarfitsialak fra 2002 står blandt andet, at man igennem en ny læringsform skal give eleverne værdier og kompetencer, der kan hjælpe dem i deres udvikling.

En af disse kompetencer er udvikling af selvværd, og her finder de studerende på Ilisimatusarfiks metodehold 2015, at dette kunne være et centralt fokuspunkt for Danmarks Evalueringsinstituts rapport om Folkeskolen, da de er overbeviste om, at netop selvværd er afgørende for en positiv udvikling. Af vignetterne fremgår, hvordan de har såvel positive som negative oplevelser med folkeskolelærere, og deres analyser handler om, hvor meget det har haft indflydelse på deres skolegang; der er klare sammenhænge mellem en elevs selvværdsniveau og en lærers anerkendelse af elevens arbejde og person.

En gruppe konkluderer i deres afsluttende opgave:

Selvom det med skolereformen Atuarfitsialak kræves, at læreren skal hjælpe eleven med at opnå selvværd, er der ikke fokus på lærerens rolle i forhold til dette i rapporten. I rapporten er der blot en kritik af forældre, og man skriver,

at problemet med uengagerede børn er opstået, fordi der er mange med sociale problemer i landet. Naturligvis kan dette være en af grundene til, at en elev ikke viser interesse for faget, men kan lærerens rolle ikke også spille ind? Hvad sker der, når læreren ikke respekterer eleven eller ligefrem nedgør denne. Det er meningen, at rapporten skal give et billede af, om lærerens arbejde hjælper eleven med at udvikle sig. Vi mener derfor, at det er problematisk, at man i rapporten ikke spørger eleverne, hvordan de oplever undervisningen.

Blandt vignetterne er der fortællinger om elever, der mister selvværd, men også om elever, der mister respekt for læreren, fordi eleven føler sig nedgjort. Det vil sige, at der i vignetterne er et klart billede af, at lærens opførsel over for eleven kan have en afgørende betydning for elevens selvværd og lysten til at lære.

Så alt i alt må vi konkludere, at der ifølge de tidligere folkeskoleelevers udsagn er en sammenhæng imellem deres selvværd og lærens syn på dem.

Alle på metodeholdet var enige i denne gruppes analyse; de fandt det problematisk, at man i rapporten ikke spørger eleverne om, hvordan de oplever undervisningen. Vurderinger, der har gjort særlig indtryk, ser sådan ud:

”I folkeskolen havde vi aldrig grønlandske instrumenter i sang- og musikundervisningen ... Vi skulle synge danske sange, med udenlandske instrumenter ... Der var ellers mange af os, der var interesserede i trommedans, strubesang og uajaernej dengang, især i forbindelse med at Arctic Winter Games var blevet afholdt i Nuuk i 2002. Vi skulle synge ”I Danmark er jeg født” og kunne den udenad, men brugte aldrig lige så meget tid på at lære vores egen nationalsang.

I sløjd skulle vi bygge fuglehuse som skulle hænges op i træer ... Som der jo naturligvis ikke er i Nuuk.

I forhold til lektiehjælp vil det helt sikkert være en god idé med lektiecafeer og lignende. Jeg kan huske, at vi i folkeskolen ellers begyndte at blive i vores klasseværelse, efter skoledagen var slut, for at hjælpe hinanden med lektier. Det fungerede supergodt, og vi blev alle sammen og hjalp hinanden, til alle var færdige med deres lektier. På den måde lavede vi vores lektier samme dag, som vi havde fået dem, og vi havde hinanden at spørge til råds. Men så blev vi opdaget af en af de danske lærere, og så begyndte de at sørge for, at vi alle skulle ud af klasseværelset, og skolen, og så låste de dørene. Det betød så, at der var mange der ikke længere lavede deres lektier.

Vi begyndte ellers dengang at føle ejerskab over vores klasse, og passe bedre på den, fordi det var et sted, hvor alle følte sig trygge. Skolen var ikke bare en institution, men et sted, man var glad for at være. Det blev taget fra os ... Jeg tror, at det er enormt vigtigt, at eleverne føler at skolen er deres sted, at den er til for dem og ikke bare en institution, hvor man er en blandt alt for mange, og som skal gå så snart klokken slår 14”.

Gode oplevelser fra folkeskolen

”Den gode oplevelse, jeg havde fra min folkeskoletid, var dengang, da det gik op for mig, at jeg kunne klare alle fag. Jeg havde været meget usikker på nogle fag. Jeg interesserede mig for matematik og fysik og var lidt mindre god til sprog, som mest var engelsk. Jeg havde ikke svært ved dansk, kun engelsk.

Men ved den afsluttende eksamen fik jeg gode karakterer i alle fag. Hele 11. klasse havde jeg være ked af, at jeg ikke havde fulgt mere med i engelskundervisningen, og lige indtil dagen før min eksamen i engelsk var jeg ked af det og meget nervøs. Men så mødte jeg min engelsklærer, lige efter at jeg havde fået topkarakter i grønlandsk. Jeg var glad og lettet, min engelsklærer kunne se det, og han viste, at jeg var ked af, at jeg ikke var så god til engelsk. Han tog sig derfor ekstra tid til at snakke med mig om min usikkerhed og om, hvordan jeg kunne klare mig. Dagen efter vågnede jeg op og havde endelig denne følelse af, at jeg gerne ville over den grænse, jeg havde følt hele min folkeskoletid. Den grænse var usikkerhed over for sprog og angst for at lave fejl. Jeg var jo en stræber, der kunne klare alt på den perfekte måde, bare lige undtaget ét fag – engelsk.”

* * *

”Da jeg gik i 2.-4. klasse, havde vi en rigtig sød lærer, som hele klassen var meget glade for. Hun var god til at motivere os til at være med til undervisningen, og jeg kan huske, at vi for eksempel havde nogle sange, som var en del af læsetræningen. Engang imellem fik vi lov til at lave andre ting, end bare at blive undervist. Jeg tror, hun plejede at belønne os, når vi havde opført os ordentligt. Vi hyggede os, spillede banko eller gik ture og forskelligt andet. Mit bedste minde om disse oplevelser var, når vi tog hjem til min lærer for at hygge og se film. Vi fik boller og varm kakao, og så så vi ”Trolldanden fra Oz”. Vi gjorde det flere gange, og så vidt jeg husker, så vi næsten altid den samme film. Det kunne vi alle sammen rigtig godt lide. Jeg tror helt klart, at dette var med til, at vi alle var så glade for denne lærer. Vi var en klasse med meget forskellige elever, og der var også en del, som havde svært ved det faglige eller havde svært ved at koncentrere sig om at være med til timerne. I den periode, hvor vi havde denne lærer, var alle med

i undervisningen, og man kunne mærke, at vi alle fik et godt fagligt udbytte af undervisningen, samtidig med at vi havde det sjovt.”

* * *

”Det bedste ved folkeskolen er klassekammeraterne og sammenholdet som klasse, både i timerne og i frikvarteret. Fagligt er folkeskolen god, da man lærer ting, der er grundlag for kommende uddannelser. For mit vedkommende er matematik det bedste fag. En af de gode ting ved folkeskolen er, at man ikke altid behøver at sidde ned for at lære noget. For eksempel kan nogle biologitimer holdes udenfor, idrætstimerne foregår i hallen, og man laver forskellige forsøg i fysik. Alle de forskellige arrangementer, som skolen holder i løbet af året, er med til at gøre folkeskolen sjovere. En af de bedste dage i folkeskolen er, når hele minihallen bliver til et lille tivoli. Der holdes tombola, sælges mad og kager, og både forældre og andre folk fra byen kommer for at deltage i de forskellige aktiviteter. Lejrskolen, overlevelsestur og projektarbejde gør også, at der er bedre sammenhold i klassen og med parallelklassen. Man kan også altid være sammen med vennerne fra andre klasser når man holder frikvarter.”

* * *

”At have en far, som går meget op i sundhed og i, at unge skal sørge for at få motion, var ret anstrengende for mig, som var en lidt doven teenager. Man kunne efterhånden alle hans taler udenad om, hvor vigtigt det var ikke at side foran et fjernsyn eller læse en god bog hele tiden. Det skulle dog vise sig, at jeg fik brug for al den viden, som min far havde givet mig i løbet af min barndom og tidlige ungdom, for til den skriftlige eksamen i engelsk ved folkeskolens afgangsprøve skulle jeg forholde mig til en lille artikel med titlen ”Did you know how dangerous it is to sit on a couch!” Her sad jeg nu og sendte taknemmelige tanker til min far og alle de gange, han næsten prædikede over for mig, og der sad jeg så og skrev på livet løs om, hvor vigtigt det var for unge og børn generelt at bevæge sig. Et par uger efter skulle jeg til mundtlig eksamen i engelsk, og jeg blev meget glad, da jeg fik 11, men endnu mere glad og overrasket blev jeg, da det viste sig at jeg havde fået 13 i skriftlig engelsk.”

* * *

”De bedste minder fra folkeskolen var idrætstimerne, hvor vi næsten altid spillede fodbold sammen med en anden klasse. Vi var så glade for at kæmpe mod den anden

klasse, at vi hele tiden plagede vores idrætslærer for at få lov til at spille fodbold. Vi spillede hårdt mod hinanden, og der kom næsten altid skænderier mellem os, men selv om idrætstimerne kunne være heftige, var vi altid gode venner i fritiden.”

* * *

”Jeg har en hel masse gode oplevelser fra folkeskolen. For det første er det i folkeskolen, jeg fik et godt fundament, hvad angår det boglige og det sociale. På det sociale område er folkeskolen et sted, hvor man har samvær med skolekammerater, venner og veninder. For mit vedkommende, når jeg tænker tilbage på skoletiden, så er det samværet med klassekammeraterne jeg først tænker på. Vi havde en rigtig god klasse, hvor alle var venner med alle. Der var engang, midt i en time, hvor skolens viceinspektør bankede på døren og kom ind i vores klasse med en ny lærer og fortalte, at vores klasse var den bedste på hele skolen. Om det er sandt, eller om det bare var noget, viceren sagde, ved jeg ikke. De årlige begivenheder, hvor alle vi elever slap for at sidde stille i timerne, var altid de bedste og sjoveste. Skoleløb, projektuger, fastelavn, ”soldag” – hvor vi gik op til fjeldet for at byde solen velkommen efter vintermørket, med mere. I frikvartererne plejede vi at lege tagfat med brugt sølvpapir rullet om til en ”bold”. Jeg kan stadig huske råb og grin, når vi sammen med drengene og pigerne fra de andre klasser kom *løbende gennem gangene*. Om vinteren spillede vi rundbold og fodbold på en tilfrosset sø, hvor vi kunne falde uden at få store blå mærker eller hudafskrabninger. Det får smilet frem, når jeg tænker tilbage. På det boglige område havde jeg nogle gode lærere, som jeg stadigvæk hilser på og snakker med i dag. Når vi skulle være i grupper, kiggede jeg og min veninde altid hinanden i øjnene og aftalte, at vi skulle være i gruppe sammen. Især i grønlandsktimerne var vi sammen, også fordi vi altid lavede vores lektier sammen, *når vi havde mulighed for det*. Vi blev kaldt ”de flittige” af blandt andet vores klassekammerater og lærere. I en grønlandsktime sagde vores lærer højt i klassen: ”De to har nok allerede læst lektierne, har I også det?” Vi fik lov til at gå tidligere, mens vores klassekammerater måtte blive tilbage og læse færdig. Det husker jeg som en lidt anderledes og god dag. At få et kompliment på den måde, og oven i købet få lov til at gå lidt tidligere på en helt almindelig skoledag, var rart.”

* * *

”For mig var de bedste oplevelse i folkeskolen frikvarter og faget idræt. Jeg har gode minder fra frikvartererne, fordi jeg kunne være sammen med mine venner. Vi hyggede meget både udenfor og indenfor. Vi legede tit sammen, for eksempel

fangeleg eller gemmeleg eller noget andet. Da vi blev lidt ældre, var det bedste at være sammen med vennerne og hygge sammen med dem. For mig var idræt det sjoveste fag. Vi spillede tit høvdingebold og konkurrerede meget. Jeg kunne lide at afprøve forskellige sportsgrene og konkurrere.”

* * *

”Da jeg var barn, var det vanskeligt for mig at lære at læse. Jeg var faktisk af den overbevisning, at det aldrig ville lykkes for mig. I de første par år af min skolegang gik jeg i en folkeskole i Danmark. På denne skole tog man hånd om mit problem. De gav mig ekstra undervisning i dansk og lavede øvelser med mig, der hjalp mig med at få troen på, at jeg en dag ville lære at læse. I nogle af de undervisningstimer, hvor min klasse havde religion eller matematik, kom der en dame, der underviste børn, der havde svært ved at lære at læse. Hun tog mig med til et lokale, hvor der også var andre børn, der skulle have ekstra undervisning i dansk. Det betød, at jeg missede de andre timer, men man mente, at det var vigtigere, at jeg lærte at læse. Jeg husker, at vi lavede en form for vendespil, hvor vi fik et ord, vi skulle læse højt og derefter finde billedet, der passede til ordet. Jeg syntes, at det var sjovt og hyggeligt at være til ekstra undervisning i dansk. Mine forældre hjalp mig også meget med at lære at læse, de hjalp mig både med de lektier, vi fik i klassen, og med de lektier jeg fik til ekstraundervisningen. Kort før sommerferien i tredje klasse lærte jeg at læse, på det tidspunkt var jeg næsten 10 år gammel. Jeg husker meget tydeligt, hvor stolt jeg var. Pludselig gik det stærkt, *når jeg læste højt*. Jeg begyndte at læse alt, hvad jeg så på min vej. Jeg læste alle skilte, hvad der stod på mælkekartonerne og forsiden af aviserne. Lige så stille begyndte jeg også at læse bøger, der var på et højere niveau, end dem vi havde brugt til ekstraundervisningen. Den sommer hvor jeg fyldte 10 år, det vil sige kort tid efter jeg havde lært at læse, flyttede min familie og jeg til Grønland. Det betød, at jeg pludselig også skulle til at lære at læse på grønlandsk. Jeg gik ganske vist i en dansksproget klasse, det vil sige, at alle undervisningstimer undtagen grønlandsktimerne foregik på dansk. Det tog lang tid for mig at lære at læse på grønlandsk, men fordi jeg først havde lært at læse på mit modersmål, havde jeg en tro på, at jeg kunne lære det.”

* * *

”En af mine bedste oplevelser fra folkeskolen var en gang da vi var ude og klatre i fjeldene med klatreudstyr og det hele. Vores lærer var klatreinstruktør, så vi fik lov til at gå langt ud i fjeldet. Vi plukkede sortebær på vejen dertil, det var solskin og meget varmt. Vi skulle konkurrere om at komme højest op på fjeldet. Det

bedste af det hele, og måske det der gør, at jeg kan huske det bedst, var, at jeg kom højst op og vandt en slikkepind. Stemningen var så god med godt selskab, og det føles meget idyllisk, *når man tænker tilbage.*”

* * *

”Den gode oplevelse jeg havde fra min folkeskole tid, var dengang da jeg begyndte i 10. klasse på udvidet niveau, selv om vores klasselærer havde indstillet mig til den almene klasse. Klasselæreren mente, at jeg var for lukket og ikke dygtig nok til dansk. Men jeg fik at vide, at jeg alligevel kunne melde mig til udvidet niveau, hvis jeg og mine forældre talte med skoleinspektøren. Det gjorde vi så, og i 10. klasse på udvidet niveau begyndte jeg for alvor at prøve at deltage mere aktivt i timerne og presse mig selv fagligt. Det husker jeg som en god oplevelse.”

* * *

Mindre gode/dårlige oplevelser fra folkeskolen

”Der var engang, da jeg gik i omkring 6. klasse i folkeskolen, at vi havde formning. En af drengene skulle bruge en hobbykniv, men vi begyndte at slå om den, fordi der kun var en af slagsen, og det var sjældent, vi fik lov til at bruge den af lærerne. Bladet på hobbykniven stak lidt ud, uden at vi var klar over det, og da en af drengene hev kniven fra ham der holdt den, blev han skåret i tommelfingeren, så blodet sprøjtede og gulvet blev rødt af blod. Han skreg, måske mest af forskrækkelse, og blev hentet af ambulancen og endte med at blive syet, men kom senere tilbage til timen. Det var lidt voldsomt at opleve for en flok 12-13-årige.”

* * *

”Da jeg gik i 4. klasse, kom min tidligere lærer fra, da jeg gik i 3. klasse, for at spørge, om jeg var holdt op med at skændes med alle, og om jeg var faldet til ro. Jeg vil altid kunne huske den dag. Jeg var kun et barn, da en voksen lærer med drillende stemme spurgte, om jeg overhovedet var god nok til skolen. Dengang tænkte jeg ikke så meget over det, men efter nogle år, når jeg blev usikker og bange for at kaste mig ud i noget nyt på skolen, kom jeg ofte til at tænke på, hvad der skete i 4. klasse. Det var en dårlig oplevelse fra lærer til elev.”

* * *

”Vi havde en gang en vikar. Vi havde egentlig mange vikarer, og nogle opfyldte

deres opgave OK, mens andre var mindre gode. Denne ene vikar kom ind og lod til at have fået en idé om, at nu skulle der ske en forandring i hans undervisningsmetode, som skulle få os til at opføre os ordentligt! Han kom ind i klassen og fortalte os så, at nu skulle vi sidde helt stille og ordentligt, lige som man gjorde i gamle dage. Vi skulle sidde med ret ryg, ansigtet vendt imod læreren, og med begge hænder på bordet. Vi måtte ikke sige et ord – og endnu værre: vi skulle være fuldstændig alvorlige i ansigtet, og måtte absolut ikke grine. Det var i 5. eller 6. klasse, vi var altså omkring 11-12 år gamle. Vi var ikke vant til disse strenge metoder, og absolut ikke vant til at vi skulle sidde så stille og robotagtigt, som vikaren krævede. Jeg kunne ikke forstå, hvorfor det skulle være på denne måde, og havde meget svært ved at finde min alvorlige mine frem. Derfor begyndte jeg at fnise, og kunne ikke holde op igen. Vikaren var flere gange efter mig og bad mig om at være stille, uden held. Dette endte med at han, foran hele klassen, pegede på mig og sagde: ”Jeg kan ikke lide dig!” Jeg har aldrig før og heller aldrig derefter oplevet en lignende, ydmygende og nedladende oplevelse i nogen undervisningssituation.”

* * *

”En af de ting, jeg ikke var så vild med ved folkeskolen, var, når læreren lavede grupper ud fra, hvem der var bedre til faget, og satte dem sammen med dem, der ikke fulgte med, eller som var dårlige til faget. Selvom lærerens formål var, at ”den dygtige elev” skulle trække ”den mindre gode elev” med sig, så fungerede det aldrig, når den, der ikke fulgte med i timen, ikke ville samarbejde. En sur lærer var også en af de mindre gode oplevelser. Når nogle i klassen ikke fulgte med og bare sad og snakkede, selv om læreren prøvede at undervise, så endte det tit med, at læreren blev sur, og så gik det ud over alle i klassen.”

* * *

”Jeg har ikke mange dårlige minder fra folkeskolen, men mit største problem var, at jeg ikke kunne tale og forstå dansk i folkeskolen. Vi havde forskellige danske lærere, som jeg ikke kunne forstå, og den værste oplevelse kom i 10. og 11. klasse, hvor vi blev ”straffet”, fordi vi var så dårlige til dansk. Vi var nok 22-23 i klassen, og kun én kunne tale dansk. Derfor besluttede vores dansklærer, som også var vores lærer i andre fag, at vi skal skulle bruge et andet fag til at lære dansk. Det kunne vi ikke lide, fordi vi var så glade for vores andre fag, men vi kunne ikke gøre noget. Det var nok derfor, vi blev ulydige i dansktimerne, fordi vi var så trætte af at lære dansk ti timer om ugen. Vi snød altid vores lærer i diktat ved

at skrive hans tekst af, og vi lavede næsten aldrig vores lektier i dansk, selvom vi lavede lektier i andre fag. Mange af os dumpede til eksamen, og jeg blev en af de bedste, da jeg fik 6 eller 7 i mundtlig dansk. Vores ”protest” i de sidste to år i folkeskolen kostede os meget, da vi næsten ingenting lærte i dansk.”

* * *

”Det er frikvarter en vinterdag omkring januar, lige efter nytår. Vi går i 10. klasse og sidder i vores klasseværelse, nogle stykker af os, da den lidt kortsynede, ikke-så-langt-frem-tænkende bad boy vælger at gå ud på altanen med et heksehyl og fyre det af. Heksehylet rammer uheldigvis et barn nede i skolegården, som bliver ret forskrækket, men der sker heldigvis ikke noget. Gårdvagten har dog set det hele og råber op og skynder sig op. Bad boy’en har altid været flink nok imod mig og beder om, at vi ikke siger noget. Der sidder jeg så og er i et dilemma! Jeg har før været en sladrehanke, men senere har jeg aldrig kunne lide at gøre det. Men det er dog et ret alvorligt tidspunkt. Der kommer to store og høje, forholdsvis unge danske lærere op i klassen og forlanger højroset at få at vide, hvem der gjorde det. Ingen siger noget, selv om de bliver ved med at forlange at få at vide, hvem der gjorde det. Jeg sidder i mit dilemma der og tænker, at jeg gerne vil slippe for at blive uvenner med bad boy’en, der havde en lidt voldelig tendens. I en lignende situation havde jeg tidligere, lidt naivt, prøvet at sige, hvem der gjorde hvad, men havde også bagefter altid følt, at jeg forrådde den skyldige. Denne gang vælger jeg derfor at holde munden lukket. Det resulterer i, at jeg for første gang nogensinde skal ned til skoleinspektøren! Jeg havde jo ikke gjort noget, tænkte jeg. Skoleinspektøren spurgte også ind til episoden, men jeg forblev tavs og sagde, at jeg ikke havde set noget. Jeg tænkte, at den skyldige nok ville få dårlig samvittighed og melde sig, men det blev ikke rigtig til noget. Skoleinspektøren gav mig en advarsel, og så vidt jeg husker, kontaktede han min far, som tilfældigvis også var lærer på skolen. Man kunne aldrig rigtig være uartig, uden at han fandt ud af det. Så der sad jeg og havde det ret skidt, men var dog senere stolt af, at jeg ikke havde forrådt nogen. Bad boy’en kom senere på dagen frem og sagde, det var ham, da han kunne se, at alle, der havde været til stede i klassen på det tidspunkt, var nede hos skoleinspektøren.”

* * *

”Den dårlige oplevelse i folkeskolen var, at jeg ikke kunne forstå dansk, og jeg var heller ikke god til engelsk. Jeg kunne forstå en lille smule, men når læreren forklarede, hvad vi skulle lave, havde jeg svært ved at forstå det, især når det gjaldt

dansk grammatik. På den måde kom jeg mere og mere bagud, og jeg kunne heller ikke få hjælp hjemmefra, fordi mine forældre ikke er gode til fremmesprog.”

* * *

”Ligesom alle andre oplevede vi også, at nogle i vores folkeskoleklasse blev mobbet. Især én dreng i vores klasse blev mobbet af de andre drenge fra både vores klasse og parallelklassen. Nogle gange gik han grædende hjem, og det blev så slemt, at drengens mor, efter aftale med vores lærer, kom til vores klasse flere gange og forklarede, at sønnen ikke havde godt af at blive mobbet. Hele vores klasse samlede penge ind til en studietur. Vi holdt både loppemarkeder og diskoteker, og var rigtig engagerede i vores indsamling. Det vidste sig, at vores lærer, der stod for det hele, havde brugt klassens indsamlede penge til eget forbrug!”

* * *

”Da jeg var 8 år, flyttede min familie og jeg til Grønland. Inden da havde vi boet i Danmark, hvor mine forældre, der begge er fra Grønland, havde taget en uddannelse. Det havde altid været meningen, at vi skulle flytte til Grønland en dag, så det kom ikke som et chok for mig, da min mor fortalte, at hun havde fået arbejde i Nuuk. Af forskellige årsager havde mine forældre valgt ikke at lære mig grønlandsk. Det var ikke noget problem, da vi boede i Danmark, men det viste sig hurtigt at være en ulempe, da vi flyttede til Grønland. Dengang var folkeskoleeleverne delt i rent dansksprogede og rent grønlandssprogede klasser. Jeg ville gerne i en grønlandsk klasse, for selv om jeg var vokset op i Danmark, havde jeg altid opfattet mig selv som grønlænder. Men jeg fik at vide, at det ikke var muligt, da jeg ikke kunne tale grønlandsk, hvilket vel egentlig gav meget god mening. Men jeg kunne ikke lide, at vi var opdelt på den måde. Af en eller anden årsag var det som om, at de børn der gik i de danske klasser, ikke legede med de børn, der gik i de grønlandske klasser. Jeg ville gerne lege med dem, der gik i de grønlandske klasser, men jeg var meget genert, lige da jeg kom til Grønland, og turde ikke gå hen til dem. Jeg oplevede også, at der var mange fordomme omkring de børn, der gik i danske klasser, og sommetider fik jeg også nogle grimme kommentarer, fordi jeg ikke kunne tale grønlandsk. Senere forsøgte jeg at gå til håndbold for at komme i kontakt med de børn, der gik i de grønlandske klasser, men jeg var ikke interesseret i håndbold, og jeg var ikke særlig god til det, så jeg blev aldrig rigtig en del af sammenholdet i klubben. Da jeg var færdig med folkeskolen, besluttede jeg mig for at gå på gymnasiet i Danmark, for jeg var træt af at føle, at jeg ikke rigtigt kunne blive en del af det grønlandske

samfund. Dem fra de danske klasser, der valgte at gå på gymnasiet i Grønland, kunne dog senere fortælle, at det blev bedre med tiden. På gymnasiet er man for eksempel ikke opdelt i grønlandske og danske klasser, og det betød, at nogle af dem, der ikke legede sammen som børn, fordi de havde forskellige modersmål, nu var blevet venner.”

* * *

”Engang blev jeg beskyldt for noget, jeg ikke havde gjort. En af mine skolekammerater havde sparket så hårdt til en bold, at den smadrede et vindue. Gårdvagten gav mig skylden, selv om jeg fortalte, at det var en anden, der havde gjort det. Jeg blev beskyldt for at lyve, og den dag i dag tror den pågældende lærer stadig, at det var mig. Da mine forældre fik en regning for det ødelagte vindue, fik jeg skæld-ud, og det værste var, at den dreng, som havde ødelagt vinduet, bare grinede ad mig. Og også ham læreren, der gav mig skylden.”

En faglig konklusion

Danmarks Evalueringsinstituts rapport om Folkeskolen baserer sig primært på kvantitative data. Min pointe er, at man kunne få så meget mere information, hvis man gik kvalitativt til værks også.

Atuarfitsialak i postkolonialistisk perspektiv

Stud.scient.pol. Avijaja Jepsen fra institut for Statskundskab på Københavns Universitet har i foråret 2016 skrevet sin bacheloropgave om Atuarfitsialak i postkolonialistisk perspektiv. Fra afhandlingens indledning citeres:

På trods af utallige politiske reformer, strategier og planer har det, siden Grønland blev et amt i det danske kongerige i 1953, været svært at forbedre folkeskolens resultater og højne det generelle uddannelsesniveau i Grønland. Forbedringer er med tiden kommet, men fra politisk side har disse forbedringer ikke været gode nok, og de er ikke sket hurtigt nok. Det har haft som konsekvens, at udefrakommende dansk arbejdskraft endnu udgør en stor del af den grønlandske arbejdsstyrke, og at det danske sprog dominerer i den grønlandske forvaltning. Der er derfor i disse år fokus på, hvordan den grønlandske folkeskole kan forbedres; og formand for Naalakkersuisut, Kim Kielsen, erklærede i sin nytårstale 2016 for barnets år. Resultaterne fra den grønlandske folkeskole

er slående: Dårlige resultater blandt folkeskolens afgangsklasser, høje dumpeprocenter blandt eleverne, en stor gruppe unge som ender i arbejdsløshed og unge, der er for langsomme til at komme videre i uddannelsessystemet.

Denne opgave vil belyse nogle af årsagerne til dette og forsøger at pege på, hvordan den grønlandske skole kan forbedres ved at tilpasse skolen det grønlandske samfund. Opgaven beskæftiger sig derfor med, hvordan Grønland som et postkolonialt samfund med stærke relationer til sin tidligere kolonimagt, Danmark, har mulighed for at frigøre sig fra den koloniale arv. I den forbindelse vil jeg se på, hvordan udviklingen af folkeskolen er påvirket af danske forhold, og hvorvidt det er muligt at forbedre skolen gennem øget tilpasning til grønlandske forhold.

På baggrund af dette lyder problemformuleringen: Hvorfor fungerer den grønlandske folkeskole ikke bedre, og hvordan kan den forbedres i et postkolonialt perspektiv?

I opgaven argumenterer jeg for, at årsagerne til den grønlandske skoles manglende succes kan findes i det postkoloniale forhold til Danmark, og at forbedringer af skolen kan opnås gennem en frigørelse fra den koloniale arv fra Danmark gennem en øget inddragelse af grønlandsk sprog, kultur og identitet. Med dette argumenterer jeg for, at forandringer i folkeskolen på sigt vil spejle sig i samfundet, hvorfor disse forandringer er afgørende for samfundets udvikling.

Indledningsvis bør det herudover nævnes, at jeg selv er af grønlandsk oprindelse, og derfor selv er uddannet i den grønlandske folkeskole.

Anvendt litteratur

Boolsen, Merete Watt

- 2010a: 'Den gode skole'. Om koordination af teknisk ekspertise og udvikling af sociale fællesskaber. En undersøgelse for Inerisaavik. ISBN 87-7393-633-2.
- 2010b: Den gode skole 2010. Pixi notat. ISBN 87-7393-639-1.
- 2010c: Atuarfitsialak. Atuarfiit pisortaasa suliaannik misissuineq. En undersøgelse for Inerisaavik. 33 sider. ISBN 87-7393-634-0.

Boolsen, Merete Watt, Munk Plum, Lise, og Jens G. Hillingsø

- 2013: Forbedring af spørgeskema vedrørende Den Landsdækkende Undersøgelse af Patientoplevelser. Ugeskrift for Læger 175/35.
- 2013: Den Landsdækkende undersøgelse af Patientoplevelser har tvivlsom kvalitet. Ugeskrift for Læger 175/35.

Bryman, Allan

- 2000-2012: Social Research Methods, Oxford University Press.

Kathrine Kjærgaard

Citizenship Education in Greenland – elucidated by analysis of curriculum

Abstract

The article examines the ways in which the Greenlandic elementary school prepares its young people to take over their roles as (hopefully) good citizens. Through analysis of curriculum the article investigates what is perceived as citizen and citizenship education and how citizenship education is practiced in Greenland. The article indicates a discrepancy between the intentions behind the Greenlandic school citizenship education and what happens in practice in the classrooms, which results in the learning outcome not living up to the expectations. It is obviously always a problem for any country if the intentions for the school are not reflected in practice, but very much so in Greenland, where there is a strong political desire for a greater and more distinct cultural and political autonomy in relation to Denmark. This is only possible from an educated and mature people, that can themselves bear the civil and democratic tasks of society.

Introduction

The question of the upbringing and education of the members of a given society has always been a key issue. Citizenship education is thus not new. Citizenship education is required for the entire building of the society and in order to make a sustainable society; it becomes a fundamental task of schooling to prepare each generation to take over their responsibilities as citizens. In the words of Anthony D. Smith: “most governments since the end of the nineteenth century have seen it as one of their prime duties to establish, fund and increasingly direct a mass system of public education ... in order to create an efficient labour force and [a] loyal, homogenous citizenry” (Smith 1995: 91). The challenge is twofold: it is to articulate what we can consider as necessary knowledge and skills of young members of society, and, it is to consider how this knowledge and those skills can be learned and be passed on.