

Jeg er glad for at lave noget vi lærer af

– et pædagogisk og didaktisk studie af grønlandske elevers skoleoplevelser

Ph.d.-afhandling

Louise Pindstrup-Scavenius

Hovedvejleder: Birgitte Holm Sørensen

Bivejleder: Lars Demant-Poort



Bevillingen til ph.d.-projektet er givet af Grønlands Forskningsråd,
fra den danske stats midler til arktisk forskning



Abstract

This dissertation examines Greenlandic students' school experiences from a pedagogical and didactic perspective. The aim of the project has been to develop knowledge that seeks to understand the pedagogical and didactic challenges and opportunities that characterize the experiences students have in their daily school life. The project is conducted as a mixed methods study, inspired by Grounded Theory. The empirical basis relies on a nationwide survey of school students from grades 5 to 10, fieldwork at two schools, including both interviews with teachers and students, informal conversations, and observations of teaching and students' daily life at school. The project adopts both a teacher and student perspective on students' school experiences. The dissertation's analyses illuminate students' school experiences from four perspectives: students outside school, students in school, teachers, and teaching. Together, the four analyses present a complex field from which students' school experiences must be understood. The analyses point to a school that is pedagogically and didactically challenged, which influences the school experiences students have. Both teachers and students resign in daily school life. Students' school experiences are pedagogically and didactically characterized by being book-based, monotonous, disconnected from students' everyday life outside school, and didactically inadequate. Furthermore, the analyses point to a school and teaching that are challenged as a learning community. The dissertation discusses how these pedagogical and didactic school experiences affect students' knowledge, attitudes, and expectations towards school and education. Finally, the dissertation presents a number of concrete pedagogical and didactic suggestions for addressing the challenges that characterize the school. Pedagogical and didactic research in the Greenlandic public school is an under-researched area, and the dissertation thus contributes with empirical analyses in a field that is often discussed but lacks knowledge about the complex everyday life that forms the context for students' school experiences.

Resumé

Denne afhandling undersøger grønlandske elevers skoleoplevelser i et pædagogisk og didaktisk perspektiv. Formålet med projektet har været at udvikle viden, der søger at forstå de pædagogiske og didaktiske udfordringer og muligheder, der kendetegner de oplevelser, elever får i skolens hverdag. Projektet er udført som et mixed methods-studie, hvor den metodiske tilgang er inspireret af Grounded Theory. Det empiriske grundlag beror på en landsdækkende spørgeskemaundersøgelse til skoleelever fra 5. til 10. klasse, feltarbejde på to skoler, herunder både interviews med lærere og elever, uformelle samtaler og observationer af undervisning og elevers hverdag i skolen. Projektet anlægger både et lærer- og elevperspektiv på elevers skoleoplevelser. Afhandlingens analyser belyser elevers skoleoplevelser ud fra fire perspektiver: eleverne udenfor skolen, eleverne i skolen, lærerne og undervisningen. De fire analyser præsenterer tilsammen et komplekst felt, hvorudfra elevers skoleoplevelser skal forstås. Analyserne peger på en skole, der er pædagogisk og didaktisk udfordret, hvilket får indflydelse på de skoleoplevelser, eleverne får i skolen. Både lærere og elever resignerer i skolens hverdag. Elevernes skoleoplevelser er pædagogisk og didaktisk kendetegnet ved at være bogbaseret, ensformig, afkoblet fra elevers hverdagsliv uden for skolen og didaktisk mangelfuld. Analyserne peger endvidere på en skole og undervisning, som er udfordret som læringsfællesskab. Afhandlingen diskuterer, hvordan disse pædagogiske og didaktiske skoleoplevelser får indflydelse på elevers viden, holdning og forventninger til skole og uddannelse. Afslutningsvis præsenterer afhandlingen en række konkrete pædagogiske og didaktiske bud på arbejdet med de udfordringer, som kendetegner skolen. Pædagogisk og didaktisk forskning i den grønlandske folkeskole er et underbelyst forskningsområde, og afhandlingen bidrager således med empirinære analyser i et felt, som ofte bliver diskuteret, men hvor der mangler viden om den komplekse hverdag, der danner konteksten for elevers skoleoplevelser.

Forord

Denne afhandling handler om noget, vi alle kender og har en holdning til: folkeskolen. Vi har alle personlige erfaringer bundet op på denne institution, som har udgjort en meget stor og vigtig del af vores barndom, på godt og ondt. Nogle har gode minder, andre har dårlige. Folkeskolen er en hyppigt udskældt institution. Parolen er ofte, at den ikke gør det godt nok. Hvis der er noget, der ikke fungerer i samfundet, bliver blikket ofte vendt kritisk mod folkeskolen. Jeg har gennem arbejdet med denne afhandling nærmest udelukkende mødt folk i skolen, lærere, elever og ledere, som hver dag møder op i håbet om at få en god dag, og gøre det så godt de kan. Resultaterne i denne afhandling kaster lys over en folkeskole, som er udfordret på en række væsentlige områder. Det betyder ikke, at alle i skolen gør et dårligt stykke arbejde, og jeg håber og beder om at resultaterne ikke vil blive læst sådan. Det betyder, at systemet er udfordret. Elever og lærere gør, som hovedregel, det bedste de kan. De ved bare ikke altid, hvad de skal gøre. Folkeskolen er en ekstrem kompleks størrelse og jeg håber, at afhandlingens resultater vil blive forstået sådan. Der eksisterer ikke et quickfix til skolens udfordringer.

Hvis du spørger mig, er folkeskolen et af de mest interessante og vigtigste institutioner i vores samfund. Jeg har altid været optaget af, hvad det er der gør, at skolen for nogle mennesker kan være det mest kedelige sted at være, når intentionen, ideologisk og teoretisk, er det modsatte: at skabe et sted der giver lyst til og fordrer faglig læring og personlig udvikling. Det er den interesse der har båret mig igennem arbejdet med denne afhandling. Processen har været det hele på én gang: lang, langsom og omstændig, sjov, interessant og givende – både fagligt og personligt. Denne afhandling markerer afslutningen på en lang uddannelsestid, som startede i 1996 på Atuarfik Mathias Storch i Ilulissat og slutter her knap 30 år senere på Ilisimatusarfik i Nuuk.

Denne afhandling var ikke blevet til noget uden bidrag, hjælp og støtte fra en række mennesker. Det lyder som en kliché, men det er rigtigt. Afhandlingen var ikke blevet til noget, hvis ikke mine informanter havde indvilget i at åbne sig op overfor mig, hvis ikke min vejleder og kolleger havde hjulpet med råd, erfaringer og faglige pointer, og privat var jeg ikke kommet i mål uden støtte og opbakning.

Ydmygt tak til Grønlands Forskningsråd for tildeling af midler til gennemførsel af projektet.

En dybfølt og stor tak til alle informanter, der har medvirket i projektet. Uden jer var der ingen afhandling. Jeg har været så afhængig af, at I har villet tage jer tid til at fortælle om jeres oplevelser og jeres liv i folkeskolen. Det kræver indimellem mod at turde sige tingene som man oplever det – stor tak for det!

En særlig tak til Birgitte Holm Sørensen for både at få mig i gang med projektet og for at holde ud igennem dette langstrakte forløb med afhandlingen. Din erfaring, viden og grundighed har i den grad inspireret og lært mig så utrolig meget. Det har været et eksempel på et mesterlærerforløb, hvor jeg ikke kunne have bedt om en bedre mester. Tak til bivejleder Mette Pless for væsentlige faglige indspark, som har sendt afhandlingen i retninger, jeg ikke selv havde set. Ligeledes en særlig tak til bivejleder Lars Demant-Poort. Tak for gode faglige diskussioner og refleksioner og for altid at træde til med hjælp og sparring.

Tak til kolleger på Institut for Læring ved Ilisimatusarfik/Grønlands Universitet og i særlig grad til forskerkollegerne på instituttet: Kisten, Ivalo, Lars, Anders, Birger og Rikke. Den faglige sparring har været givende og en god støtte. Tak til institutleder Britta Lohmann for fleksibilitet og din evige støtte.

Og sidst men ikke mindst, tak Clement. Da dette projekt startede, startede vi. Jeg har trukket store veksler på dig. Tak for at holde til det. Nu slutter afhandlingen, men vi fortsætter. Med Julius og Ingrid.

Indholdsfortegnelse

Abstract	2
Resumé	3
Forord	4
Indholdsfortegnelse	6
Figurliste	7
Tabelliste	8
1 Indledning	9
1.1 Befolkningens uddannelsesniveau	10
1.2 Folkeskolen – i et historisk perspektiv	12
1.3 Folkeskolen – en aktuel status	15
1.4 Folkeskolen – en pædagogisk og didaktisk problemstilling	22
2 Forskningsfeltet	27
2.1 Forskning om skoleliv og skoleoplevelser	27
2.2 Forskning om skole og undervisning i Grønland	31
3 Forskningsdesign: metodologiske, metodiske og empiriske overvejelser	35
3.1 Metodologisk afsæt	35
3.2 Mixed Methods som metodisk ramme	37
3.3 Kvantitativ metode: spørgeskemaundersøgelse	41
3.4 Kvalitativ metode: feltarbejde, observationer og interviews	52
3.5 Sprogets betydning for empiriindsamling	62
3.6 Udfordringer ved feltarbejdet: Når forskeren møder felten	67
3.7 Sammenfatning af afhandlingens metodologi, metode og empiri	71
3.8 Ethiske overvejelser	73
4 Teorikompleks	85
4.1 Første teoretiske blik: Et erfaringsbaseret perspektiv	87
4.2 Andet teoretiske blik: En social praksisteori om læring	93
4.3 Tredje teoretiske blik: Formålet med skole og undervisning	98
4.4 Afsluttende sammenfatning: Teorikompleksets begrebsmæssige blikretninger	105
5 Analysestrategi og introduktion til analyser	109
5.1 Grounded Theory-inspireret analyse	109

5.2	Den konkrete analysestrategi	112
6	Analyse 1: Elevernes hverdagslivs- og stedsspecifikke erfaringer uden for skolen	117
6.1	Del 1: Det, de unge laver uden for skolen	120
6.2	Del 2: Stedets betydning for erfaringer	128
6.3	Del 3: Erfaringers betydning for lærernes pædagogik – stedsspecifik pædagogik i et dekolonialiseringsperspektiv	139
6.4	Afsluttende sammenfatning af hele kapitlet	145
7	Analyse 2: Eleverne og skolen	149
7.1	Del 1: Elevernes syn på deres skole	150
7.2	Del 2: Eleverne i skolen	171
7.3	Afsluttende sammenfatning af hele kapitlet: Paradokser i elevers skoleoplevelser	204
8	Analyse 3: Lærerne.....	207
8.1	Lærernes fortællinger om eleverne	208
8.2	Lærernes syn på undervisningen	223
8.3	Lærerne prøver, men famler pædagogisk og didaktisk	232
8.4	Afsluttende sammenfatning af hele kapitlet	243
9	Analyse 4: Undervisningen.....	249
9.1	En overordnet karakteristik af undervisningen	250
9.2	En ensformig, bog- og opgavebaseret undervisning på tværs af fag	257
9.3	Hverdagsfjern undervisning i indhold, form og formidling.....	261
9.4	Lærerstyret	266
9.5	Forstyrrelser og uro i undervisningen	267
9.6	En didaktisk udfordret undervisning.....	269
9.7	Sammenfatning og perspektivering: En udfordret undervisning på mikro- og makroniveau	273
10	Sammenfatning og konkluderende betragtninger	281
10.1	Elevers skoleoplevelser i lyset af pædagogiske og didaktiske muligheder og udfordringer i skolen.....	282
11	Litteraturliste.....	297

Figurliste

Figur 1: Befolkningens højst fuldførte uddannelsesniveau, 2013-2023	10
Figur 2: Registrering for unge mellem 16 og 25 år i 2022	11

Figur 3: By- og bygdeskoler fordelt på kommuner	16
Figur 4: Antal skoler fordelt efter antal elever	17
Figur 5: Karakterfordeling, mundtlige prøver, 2024	19
Figur 6: Karakterfordeling, skriftlige prøver, 2024	20
Figur 7: Forskningsdesign	40
Figur 8: Eksempel på prøvetest	46
Figur 9: Eksempel på åbent spørgsmål	47
Figur 10: Population og undersøgelse ift. bosted	50
Figur 11: Klassesetrins repræsentation i undersøgelsen ift. repræsentation i population	51
Figur 12: Teorikompleksets fokus og begrebsmæssige blikretninger	107
Figur 13: De teoretiske felter	108
Figur 14: Erfaringsdannelse uden for skolen	148
Figur 15: Hvad synes du om skolen for tiden?	151
Figur 16: Hvad er du mest glad for i skolen?	153
Figur 17: Hvor tit synes du undervisning er spændende?	154
Figur 18: Grundlæggende paradoks i elevers adfærd	205
Figur 19: Oversigt over lærerroller	220
Figur 20: Grundlæggende paradoks i lærernes adfærd	246
Figur 21: Oversigt over forskningsspørgsmål og analyser	281

Tabelliste

Tabel 1: Oversigt over interviewdata	56
Tabel 2: Analytiske temaer og kategorier	114
Tabel 3: Kategorisering af elevers beskrivelser af undervisning	168
Tabel 4: Kategorisering af elevers adfærd	174
Tabel 5: Ind og ud af fagligheden	175
Tabel 6: Oversigt over beskrivelser af undervisning	250
Tabel 7: Oversigt over elevbesvarelser for matematikundervisning	252
Tabel 8: Oversigt over elevbesvarelser for grønlandskundervisning	253
Tabel 9: Oversigt over elevbesvarelser for samfundsfagsundervisning	254
Tabel 10: Oversigt over elevbesvarelser for naturfagsundervisning	255

1 Indledning

"Grønland skal være et land, hvor friheden til at forme sin egen tilværelse går hånd i hånd med ansvaret for fællesskabet... Et samfund, hvor viden og uddannelse er nøglen til udvikling og fremgang" (Naalakkersuisut, 2025). Således skriver det nyetablerede Naalakkersuisut (Grønlands regering) i indledningen til deres koalitionsaftale. Herved understreges uddannelse som et højt prioriteret område. Dette er ikke nyt. Uddannelse kobles ofte sammen med spørgsmål om national selvstændighed, en selv bærende økonomi og befolkningens individuelle levevilkår og livskvalitet (Departementet for Uddannelse, Kultur og Kirke, 2024; Grønlandsk Økonomiske Råd, 2020; Institut for Menneskerettigheder & Grønlands Råd for Menneskerettigheder, 2021; Steenholdt, 2020; Økonomisk Råd, 2024).

Uddannelsessystemet, i særdeleshed folkeskolen, er et omdiskuteret og ofte kritiseret område (Lennert, 2021). Udfordringerne kredser grundlæggende om to temaer:

- 1) For få går videre i uddannelsessystemet, og uddannelsesniveaue er generelt stagneret.
- 2) Kvaliteten i folkeskolen er for lav.

(Christensen, 2015; Danmarks Evalueringsinstitut, 2015; Departementet for Uddannelse, Kultur, Forskning og Kirke, 2015; Departementet for Uddannelse, Kultur, Idræt og Kirke, 2023; Grønlands Økonomiske Råd, 2021; Institut for Menneskerettigheder & Grønlands Råd for Menneskerettigheder, 2021; Lennert, 2021). Økonomisk Råd skriver i deres rapport fra 2021 *"Den afgørende begrænsning for fremskridt på uddannelsesområdet er ikke de institutionelle rammer for uddannelsessystemet. Problemerne ligger snarere i kvaliteten i undervisningen; at mange elever ikke får de grundlæggende faglige forudsætninger i folkeskolen, og dermed muligheder for at få gode afgangresultater og for at komme videre i uddannelsessystemet"* (Grønlands Økonomiske Råd, 2021). Fra grundskole til ungdomsuddannelse og videregående uddannelse fremhæves uddannelse således som et område, der bør styrkes.

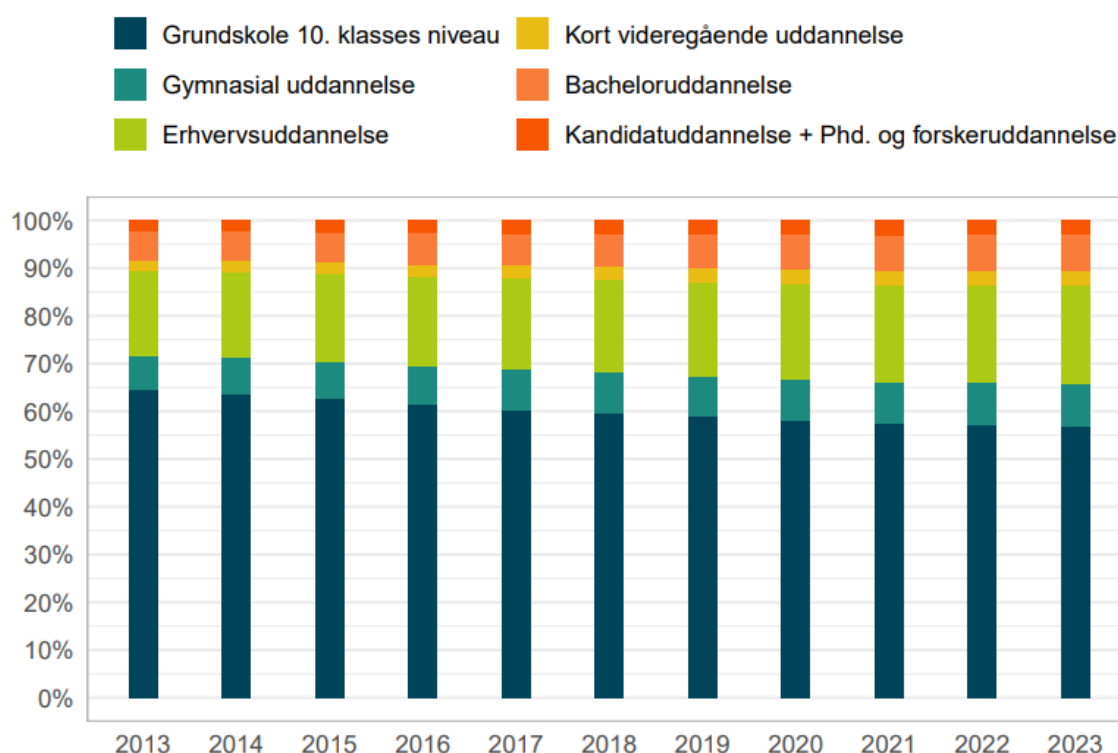
Denne afhandling handler om folkeskolen. I det følgende vil jeg indlede med en introduktion til først det generelle uddannelsesniveau, dernæst zoomer jeg ind på folkeskolen, både i et historisk og nutidigt perspektiv. Dette gør jeg for at indkredse afhandlingens problemfelt og problemstilling og slutteligt nærme mig forskningsspørgsmålet.

1.1 Befolkningens uddannelsesniveau

Mitdlarak Lennert (2021) påpeger i sin afhandling, at det grønlandske uddannelsessystem er relativt ungt, og befolkningens relativt lave uddannelsesniveau skal læses i dette lys. Siden 1950'erne har Grønland gennemgået en gennemgribende transformation til et moderne og globaliseret samfund. Dette har medført en markant stigning i det formelle uddannelsesniveau de seneste 30 år.

Følgende figur viser befolkningens uddannelsesniveau af de 16-74 årige i 2023:

Figur 1: Befolkningens højst fuldførte uddannelsesniveau, 2013-2023



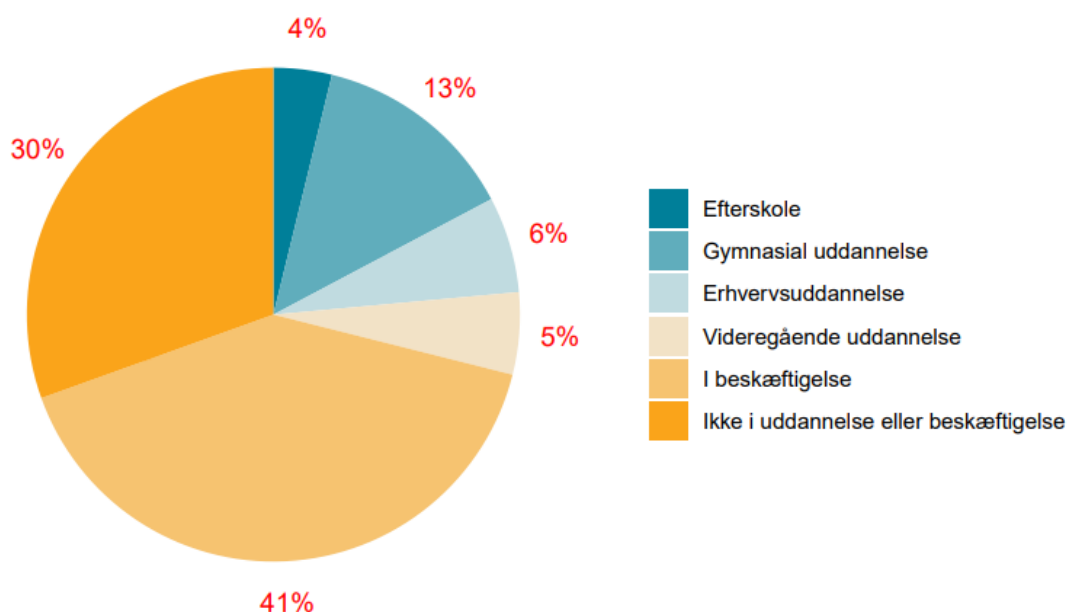
(Grønlands Statistik, 2024a)

Figuren viser grundlæggende, at 57 % af befolkningen har folkeskolen som højeste uddannelsesniveau. Dette niveau har siden 2013 været faldende, hvor andelen af befolkningen med en uddannelse over folkeskoleniveau er steget.

Tal fra Grønlands statistik viser yderligere, at uddannelsesniveauet er højest i hovedstaden, Nuuk, hvor 57 % i 2023 havde en højere uddannelse end folkeskolen. Det sted i landet med det laveste uddannelsesniveau ud over folkeskoleniveau er i Nordgrønland ved Upernavik på 19 % (Grønlands Statistik, 2024a).

I forhold til unge og uddannelse ser billedet i 2022 således ud:

Figur 2: Registrering for unge mellem 16 og 25 år i 2022



(Grønlands Statistik, 2024b)

Af figuren ses det, at 28 % af de 16-25-årige var i uddannelse, 41 % var i beskæftigelse, og 30 % var hverken i uddannelse eller i beskæftigelse. Denne sidste del er den gruppe, som også benævnes ungemålgruppen¹. Fordelt på bosted viser tallene, at ungemålgruppen er størst blandt unge fra Nord- og Østgrønland og lavest i hovedstaden. Koblet med tallene vedrørende befolkningens uddannelsesniveau er ungemålgruppen

¹ Ungemålgruppen defineres hos Grønlands Statistik som "De unge, der hverken er under uddannelse eller i beskæftigelse" (Grønlands Statistik, 2024b).

således størst de steder, hvor befolkningens uddannelsesniveau generelt er lavt. Omvendt er ungemålgruppen lavest i de større byer (Grønlands Statistik, 2024b).

1.2 Folkeskolen – i et historisk perspektiv

Folkeskoles historie og udvikling er tæt forbundet med Danmark og den danske folkeskole og er som sådan et produkt af kolonihistorien og rigsfællesskabet (Darnell & Hoëm, 1996; Demant-Poort, 2016; Goldbach, 2000; Goldbach & Winther-Jensen, 1988; Lennert, 2021; Nørgaard et al., 2014; Wyatt, 2012). Udviklingen af uddannelsessystemet, herunder i særdeleshed folkeskolen, er koblet op på den samfundsmæssige udvikling, som landet har gennemgået fra at være en dansk koloni til selvstyre i 2009 og frem til i dag, hvor skolesystemet stadig bygger på et dansk importeret uddannelsessystem (Hirshberg & Petrov, 2014; Lennert, 2021). Folkeskolens udvikling er i forlængelse af dette tæt knyttet til spørgsmål om sprog (dansk kontra grønlandsk sprog) og ønsket om løsrivelse eller tilknytning til Danmark (Darnell & Hoëm, 1996; Goldbach & Winther-Jensen, 1988). En relativt kort gennemgang af folkeskolens historie viser, hvordan disse, og andre, spørgsmål har præget folkeskolens udvikling.

Formel uddannelse begyndte i 1720, da missionærer underviste i at skrive og læse (Lennert, 2021). Siden 1844 har der eksisteret en læreruddannelse, Ilinniarfissuaq, i Nuuk. Formålet dengang var at uddanne grønlandske lærere, og læreruddannelsen har siden uddannet grønlandske lærere til det grønlandske samfund (Darnell & Hoëm, 1996). Ønsket om at uddanne grønlandske lærere har været en tilbagevendende problematik op gennem historien, og i perioder har folkeskolen været præget af en overvægt af tilkaldte danske lærere (Goldbach & Winther-Jensen, 1988; Nørgaard et al., 2014).

I 1905 kom den først lov vedrørende skolevæsenet i Grønland. Denne lov udgik fra den danske regering. Målet var et system, der kunne knytte Grønland og Danmark tættere (Darnell & Hoëm, 1996). I 1925 blev der indført syv års skolepligt, og dansk blev et obligatorisk fag i skolen (Nørgaard et al., 2014). Målet var endnu engang at knytte Grønland til Danmark, i skolens struktur og indhold (Darnell & Hoëm, 1996). Frem til etablering af hjemmestyre i 1979, hvorefter uddannelse som område blev hjemtaget, var der en periode, hvor der først blev indført to linjer i skolen, en grønlandssproget linje og en dansksproget linje. I 1950 blev Grønland og Danmark knyttet tættere sammen handelsmæssigt, og politisk ønskede man endnu engang at knytte

den danske og den grønlandske skole tættere sammen *"this meant that Greenland schools were to embody the textbooks, teacher training programs, and structure of Danish schools as the ideal model. By default, this arrangement required a preponderance of teachers from Denmark"* (Darnell & Hoëm, 1996, s. 119). Senere med skoleloven I 1967 blev det muligt at blive fritaget fra Grønlandsk, og realskolen blev etableret. Det danske sprog og en forstærket tilknytning til det danske uddannelsessystem i form, indhold og mål prægede således denne periode. Med indførsel af hjemmestyre i 1979, hvor uddannelse blev hjemtaget, fik Grønland ansvaret over uddannelsesområdet, herunder folkeskolen. Med hjemtagelsen af uddannelsesområdet blev undervisningssproget ændret fra at have været dansk og grønlandsk til primært at være grønlandsk i alle fag (Demant-Poort, 2016). Fra etableringen af hjemmestyre og frem til 1990'erne opstod et stærkt fokus på, og ønske om, at udvikle en grønlandsk folkeskole, som ikke blot var en videreudvikling af den danske folkeskole, men en grønlandsk skole baseret på grønlandsk kultur og værdier (Brincker & Lennert, 2019; Wyatt, 2012). I 1998 påbegyndtes arbejdet med en reform af folkeskolen, som fik navnet: Atuarfitsialak [Den Gode Skole] (Demant-Poort, 2016). I 2003 trådte denne ny skolereform i kraft. Målet med skolereformen var dels at sikre og styrke fagligheden og kvaliteten af folkeskolen, dels at *"transform their educational system to better fit the native Greenlandic population. This school system sits in contrast to the Danish-Scandinavian system that has been in place since the 1700s"* (Wyatt, 2012, s. 1). Atuarfitsialak-reformen var således et forsøg på at udvikle en folkeskole-model, der passer til den grønlandske kultur og det grønlandske samfund og samtidig styrke den faglige kvalitet i skolen.

Reformen var omfattende og byggede på en særlig pædagogik, kaldet CREDE, som er udviklet i USA til indfødte amerikanere (Wyatt, 2012, s. 5). Den blev vurderet passende til en grønlandsk kontekst, fordi den tager udgangspunkt i de kulturelle aspekter, der har været overset i den hidtidige implementering af et dansk uddannelsessystem og pædagogik. CREDE består af en række standarder for effektiv pædagogik og bygger på Vygotskys socio-kulturelle teori (Tharp G. et al., 2009).

I 2015 blev denne skolereform evalueret af (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015). Denne rapport konkluderede en række udfordringer for den grønlandske folkeskole. Den konkluderer overordnet, at reformen ikke har sat sig igennem, den tiltænkte pædagogik og læringssynet er ikke blevet implementeret. En stor del af lærerne oplever den største

udfordring som noget ved eleverne, enten *"uhensigtsmæssig og negativ adfærd, manglende motivation, men også om et fagligt niveau, der er svært at løfte, og om sociale problemer, der bæres med ind i skolen og gør det vanskeligt at gennemføre undervisningen"* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015, s. 11). Rapporten udtrykker en folkeskole med massive udfordringer pædagogisk, didaktisk og organisatorisk. Christensen (2015) beskriver det således *"the reform of the school system to integrate a local perspective has not improved school success at a national level"* (Christensen, 2015, s. 22).

På baggrund af evalueringen blev der igangsat et forarbejde til en ny uddannelsesreform (Departementet for Uddannelse, Kultur og Kirke, 2020). Denne reform skal gøre op med de største udfordringer, folkeskolen på nuværende tidspunkt står over for *"Det er især vanskeligt at tilgodese elever, der ikke er skoleparate eller af en eller anden årsag har udfordringer f.eks. fagligt, socialt eller personligt. Dette afspejler sig bl.a. i de resultater, som mange elever opnår ved trintest og folkeskolens afsluttende evalueringer, samt den andel af elever, der fortsætter i uddannelsessystemet efter folkeskolen"* (Departementet for Uddannelse, Kultur og Kirke, 2020, s. 23). I 2024 blev en ny national uddannelsesstrategi offentliggjort, heri står det beskrevet, at en række af de udfordringer, evalueringsrapporten fra 2015 identificerede, stadig er aktuelle, og at folkeskolen *"fortsat er udfordret på en række områder"* (Departementet for Uddannelse, Kultur og Kirke, 2024, s. 27). I denne uddannelsesstrategi fra 2024-2030 er der identificeret tre mål for folkeskoleområdet: 1) Flere elever skal bestå den afsluttende prøve i folkeskolen med resultater, der kvalificerer dem til direkte optagelse på en ungdomsuddannelse. 2) Alle elever skal modtage undervisning af høj kvalitet. 3) Der skal opnås en større effekt af de samlede personlige og økonomiske ressourcer, der anvendes på området, samt en tydeligere ansvarsfordeling. (Departementet for Uddannelse, Kultur og Kirke, 2024, s. 42).

Den historiske udvikling viser en folkeskole, som må forstås på baggrund af dens kolonihistorie. Udviklingen viser en proces, der har bevæget sig frem og tilbage i forhold til dets tilknytning til det danske uddannelsessystem. Hvor undervisningssproget er skiftet mellem dansk og grønlandsk. I starten 2000'erne blev der indført en folkeskolereform, hvis formål var at forankre folkeskolen i en grønlandsk kultur og styrke fagligheden i skolen.

Denne reform blev dog aldrig fuldt implementeret, og folkeskolen står aktuelt over for en række udfordringer.

Denne historiske kontekst er væsentlig at have for øje i nutidens forståelse af folkeskolen. I afhandlingens analyser vil det blive tydeligt, at den historiske proces med henholdsvis tilknytning og løsrivelse fra Danmark og et dansk uddannelsessystem stadig trækker tråde ind i folkeskolen i dag.

1.3 Folkeskolen – en aktuel status

Folkeskolen står aktuelt over for en række udfordringer. I den nationale uddannelsesstrategi 2024-2030 (Departementet for Uddannelse, Kultur og Kirke, 2024) identificeres disse udfordringer. Uden at gå dybere ind i hver enkel udfordring vil jeg blot nævne dem her:

- *Udfordringer i forhold til at leve op til, at folkeskolen er for alle og har eleven i centrum*
- *Udfordringer i forhold til kvalitet i ledelse og undervisning*
- *Udfordringer i at etablere et godt læringsmiljø i det daglige*
- *Udfordringer i forhold til skolestrukturen og elevhjem*
- *Udfordringer i forhold til samarbejdet mellem skolen og hjemmet*
- *Udfordringer i forhold til uddannelses- og erhvervsvejledningen i folkeskolen*
- *Udfordringer i forhold til organisering og ressourcer i folkeskolen (der er store lokale forskelle på skolerne, eksempelvis andelen af uddannede lærere)*
- *Udfordringer vedrørende strukturovervågninger (dette vedrører en række aktuelle videns-huller, såsom elevfravær, lærerbemanding etc.)*

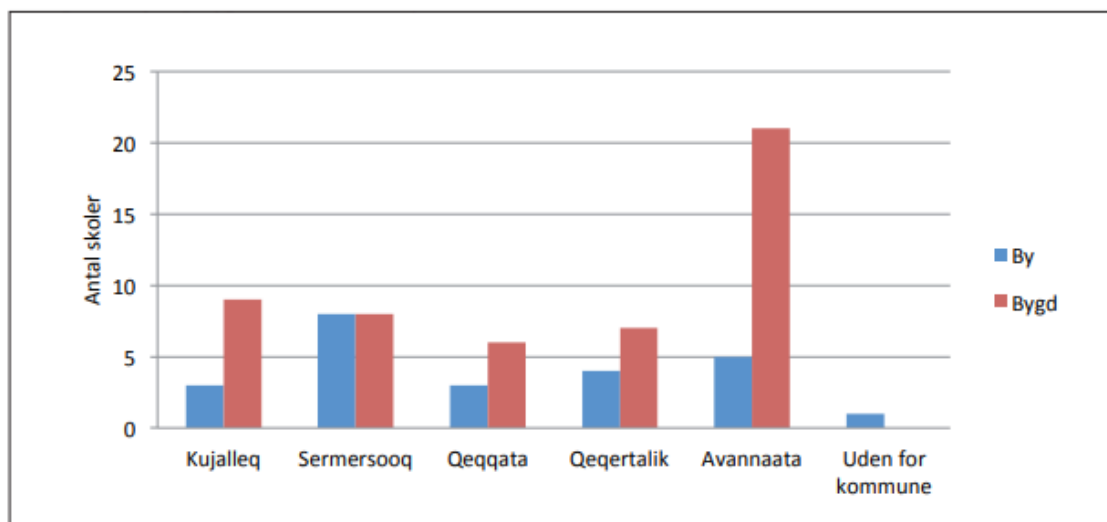
(Departementet for Uddannelse, Kultur og Kirke, 2024, s. 28-29)

Disse udfordringer spænder bredt fra udfordringer vedrørende læringsmiljøet til strukturelle udfordringer i uddannelsessystemet. Som beskrevet ovenfor i afsnittet om den historiske udvikling konkluderede evalueringsrapporten af Den Grønlandske Folkeskole i 2015 (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015), at folkeskolen står over for en række pædagogiske, didaktiske og organisatoriske udfordringer.

Nedenfor vil jeg redegøre for folkeskolens struktur og organisering, og derefter vil jeg pege på to områder, som er væsentlige i forståelsen af de aktuelle udfordringer folkeskolen står over for: det faglige niveau og skolen som et kontekstafhængigt system.

Der er undervisningspligt fra 1. klasse til 10. klasse. I skoleåret 2023-24 gik der 7.534 elever i den grønlandske folkeskole (Uddannelsesstyrelsen/Ilinniartitaanermut Aqutsisoqarfik, u.å.-b). Skolesystemet består på nuværende tidspunkt (skoleåret 2023-2024) af 24 byskoler og 51 bygdeskoler (Uddannelsesstyrelsen/Ilinniartitaanermut Aqutsisoqarfik, u.å.-b). Yderligere er der to specialskoler, en privatskole i hovedstaden og enkelte steder, hvor der foregår hjemmeundervisning. Følgende to figurer viser fordelingen af by- og bygde-skoler i forhold til geografi og fordeling af elever for skoleåret 2023-24.

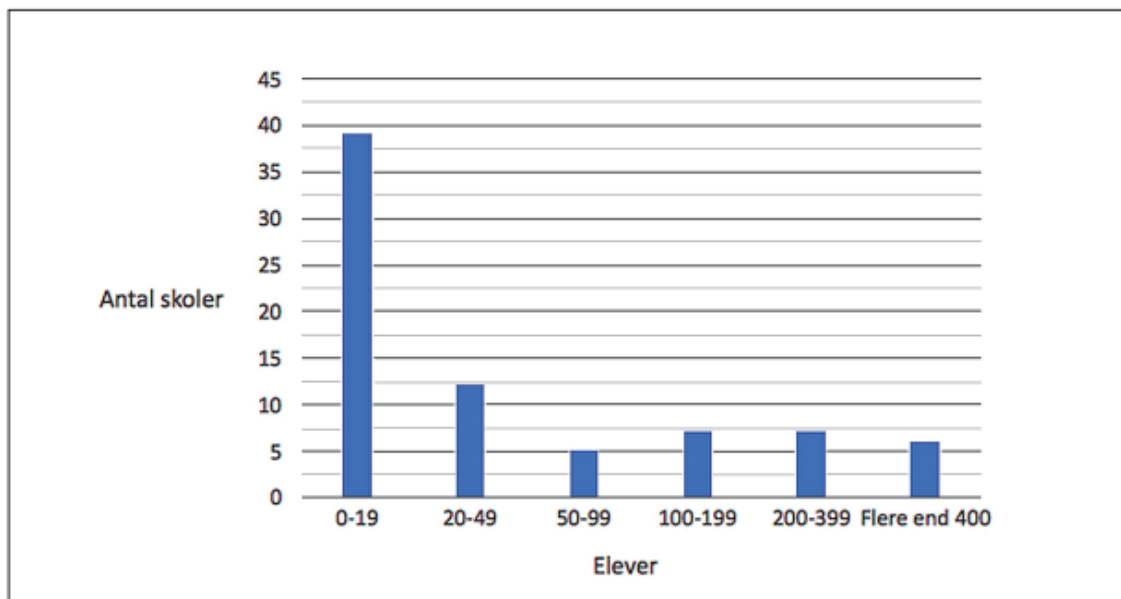
Figur 3: By- og bygdeskoler fordelt på kommuner



(Uddannelsesstyrelsen/Ilinniartitaanermut Aqutsisoqarfik, u.å.-b, s. 8)

Figur 3 viser, at der er bygdeskoler i alle kommuner, med en overvægt i Avannaata Kommune, som er den nordligste kommune.

Figur 4: Antal skoler fordelt efter antal elever



(Uddannelsesstyrelsen/Ilinniartitaanermut Aqutsisoqarfik, u.å.-b, s. 8)

Figur 4 viser, at der er en stor andel af bygdeskoler med et elevantal på 19 elever eller derunder. Omvendt er der 13 skoler med over 200 elever. Der er således stor variation i skolernes elevstørrelser. En stor andel af skolerne er små bygdeskoler med et lille antal elever. Det er et lovkrav, at alle børn skal have adgang til skole uanset hvor de bor, og derfor eksisterer der bygdeskoler med et meget lavt elevtal. Elever fra bygder kan typisk modtage undervisning til og med 8. klasse, hvorefter de må tage til den nærmeste byskole og modtage undervisning frem til 10. klasse. Når elever flytter for at færdiggøre deres sidste år af folkeskolen, bor de typisk på skolehjem tilknyttet skolerne i byerne. I 2023-24 var der 111 elever, der var placeret på skolehjem.

Byskolernes klassekvotient varierer fra ni elever i klasserne i Ittoqqortoormiit (Østgrønland) til 24 elever i klasserne på Kangillinnguit. Gennemsnitligt er klassekvotienten på tværs af byskoler omkring 15 elever pr. klasse (Uddannelsesstyrelsen/Ilinniartitaanermut Aqutsisoqarfik, u.å.-b).

Hvad angår lærerstanden, var 77 % af lærerne i skoleåret 2023-24 læreruddannede ud af i alt 1044 lærer-ansatte i skolerne. Fordelingen er uddannede lærere er ikke ligeligt fordelt i landet. På små skoler med et elevtal på op til 50 elever er det lidt over 50 % af lærerne, der er læreruddannede. På de store byskoler er det helt op til 98 % af lærerstaben, der er

uddannet (Departementet for Uddannelse, Kultur og Kirke, 2024). Det er ikke opgjort, hvor stor en andel af lærerne der underviser i deres linjefag eller fordelingen af lærernes fagspecifikke kompetencer. Men det er opgjort, at 92 % af de læreransatte kunne undervise på grønlandsk i skoleåret 2023/2024 (Uddannelsesstyrelsen/Ilinniartitaanermut Aqutsisoqarfik, u.å.-b).

Folkeskolen er inddelt i yngste- mellem- og ældstetrin, som går henholdsvis fra 1. til 3. klasse, 4. til 7. klasse og 8. til 10. klasse. Undervisningssprogene er dansk og grønlandsk.

Fagrækken spænder over fagområderne **sprog** (grønlandsk, dansk, engelsk og mulighed for 3. fremmedsprog på ældstetrinnet), **kultur og samfund** (samfunds-fag, historie, religion og filosofi), **matematik og natur** (matematik og naturfag, naturfag splittes på ældstetrinnet op i fagene fysik/kemi, naturgeografi og biologi), **personlig udvikling**² og det **praktiske musiske område** (kunst, idræt og udeliv, hjemkundskab, musik, bevægelse og drama, håndværk og design, sløjd og håndarbejde) (Selvstyrets lovbekendtgørelse af Inatsisartutlov om folkeskolen, 2023).

1.3.1 Det faglige niveau

Jeg benytter mig af karakterer for at beskrive det faglige niveau i folkeskolen. Det faglige niveau i folkeskolen evalueres ved folkeskolens afgangsprøver i 10. klasse og i trintests, som foretages i 3. og 7. klasse ved afslutning af de to trin. Trintestene foretages på hovedfagene matematik, grønlandsk, dansk og engelsk. Jeg forholder mig til afgangsprøve-resultater og ikke trin-testresultater. Idet trintest-resultaterne vil blive for omfattende i denne sammenhæng.

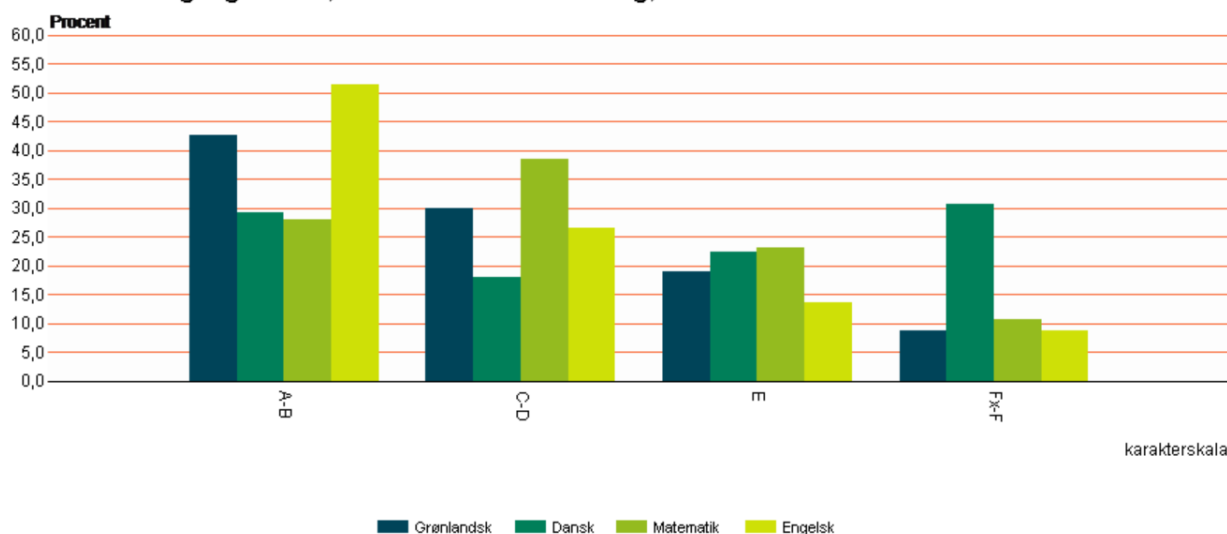
Det er dokumenteret over en årrække, at det faglige niveau enten er stagneret eller nedadgående i folkeskolen (Demant-Poort, 2016; Grønlandsk Økonomiske Råd, 2017; Pedersen et al., 2021).

Nedenstående to figurer viser karakterfordelingen i afgangsprøveresultater i mundtlige og skriftlige prøver i Grønlandsk, Dansk, Matematik og Engelsk:

² Personlig Udvikling omfatter "undervisning i sundhed, social og emotionel læring, uddannelses- og erhvervsorientering samt andre psykologiske og sociale emner" (Selvstyrets lovbekendtgørelse af Inatsisartutlov om folkeskolen, 2023).

Figur 5: Karakterfordeling, mundtlige prøver, 2024

Karakterfordeling i grundskolen efter fag og karakterskala. karakterfordeling (pct.), I alt, Folkeskolens afgangselever, Prøvekarakter - mundtlig, 2024.



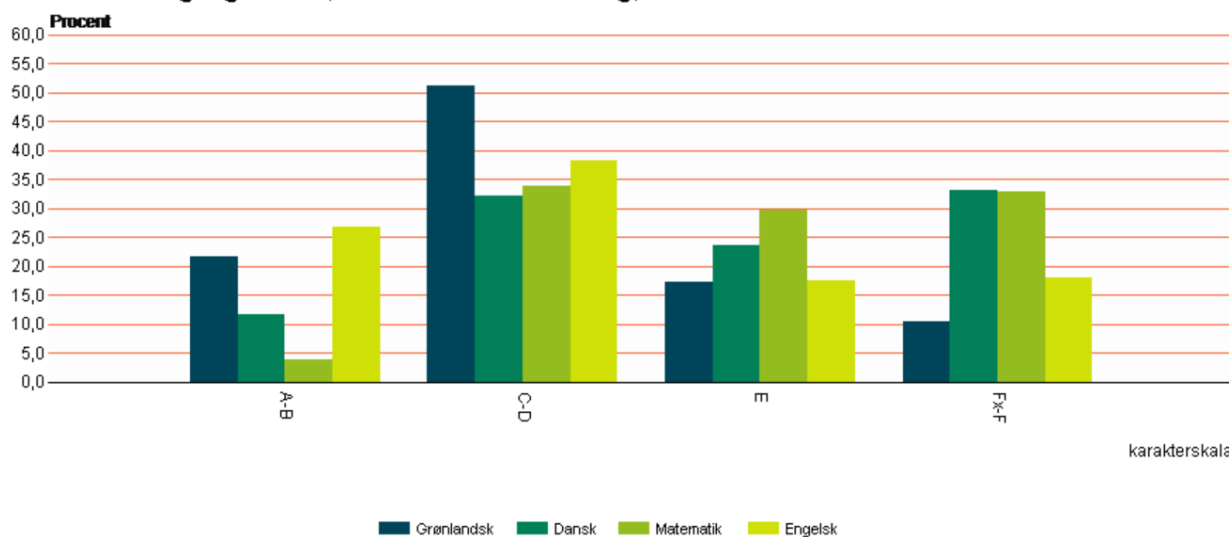
Kilde: Stat.gl

Af karakterfordelingen i mundtlige prøver i Grønlandsk, Dansk, Matematik og Engelsk i 2024 ses det, at 30 % får FX eller F i Dansk. FX eller F gives til den *utilstrækkelige* (FX) eller den *uacceptable* (F) præsentation (Grønlands Hjemmestyre, 2008). Omvendt får lidt over 50 % A eller B i Engelsk, og lige over 40 % får A eller B i Grønlandsk. Lige knap en femtedel får E, som gives for den *tilstrækkelige præsentation* (Grønlands Hjemmestyre, 2008) i Grønlandsk, og lidt over en femtedel får E i Dansk og Matematik. Af tallene ses det altså, at eleverne får de højeste prøvekarakterer i mundtlig Engelsk og Grønlandsk og de laveste i Dansk og Matematik.

I de skriftlige prøvekarakterer ser fordelingen således ud:

Figur 6: Karakterfordeling, skriftlige prøver, 2024

Karakterfordeling i grundskolen efter fag og karakterskala. karakterfordeling (pct.), I alt, Folkeskolens afgangselever, Prøvekarakter - skriftlig, 2024.



Kilde: Stat.gl

Af karakterfordelingen i skriftlige prøver ses det, at en tredjedel får FX eller F i Dansk og Matematik. Omvendt får lidt over en fjerdedel A eller B i Engelsk mod lidt over en femtedel A eller B i Grønlandsk. Af tallene ses det, at eleverne får de højeste prøvekarakterer i skriftlig Engelsk og Grønlandsk, og de laveste i Dansk og Matematik.

Elevernes prøvekarakterer i mundtlige og skriftlige prøver i fagene Grønlandsk, Dansk, Matematik og Engelsk viser, at eleverne får de højeste karakterer i Engelsk og Grønlandsk. Omvendt er prøvekaraktererne i Dansk og Matematik en del lavere. For både skriftlig og mundtlig dansk og skriftlig matematik er der således over 30 % af eleverne der går ud med en prøvekarakter på enten FX eller F.

En gennemlæsning af karakterfordelingen i perioden 2014-2024 (stat.gl), viser en generel stagnation i elevernes prøvekarakterer. Der er dog sket udviklinger i nogle fag. Således er prøvekaraktererne steget væsentligt i Engelsk, hvor de omvendt er faldet de skriftlige prøver i Matematik.

Kristensen & Sorensen (2015) konkluderer i en analyse på erhvervsuddannelsesområdet, at en af grundene til, at flere elever ikke gennemfører, er et for lavt fagligt niveau fra folkeskolen (Kristensen & Sorensen, 2015). De påpeger, at eleverne ikke har de fornødne faglige kundskaber til at gennemføre uddannelsen. En rapport fra 2015 peger ligeledes på, at for mange elever går ud af folkeskolen med karakterer, der ikke er tilstrækkelige til at

kunne blive optaget på en ungdomsuddannelse (Naalakkersuisut, 2015). Samtidig er en af de nationale målsætninger for folkeskoleområdet frem til 2030, at det faglige niveau løftes (Departementet for Uddannelse, Kultur og Kirke, 2024).

1.3.2 Et kontekstafhængigt skolesystem

I den nationale uddannelsesstrategi 2024-2030 beskrives det, at en af udfordringerne ved folkeskolen er, at systemet er kontekstafhængigt, i form af at skolernes ressourcer ikke er ligeligt fordelt. Eksempelvis har en stor andel af de mindre bygdeskoler svært ved at rekruttere uddannet lærerpersonale (Departementet for Uddannelse, Kultur og Kirke, 2024). Elever i bygdeskoler møder således et andet undervisergrundlag end elever på byskoler.

Som redegjort for er der væsentlig forskel i skoletyper på tværs af landet. Nogle skoler har et elevgrundlag på op til 400 elever, mens andre har et elevgrundlag på 10 elever. Byskolerne har flere uddannede lærere end bygdeskolerne.

Analyser på uddannelsesområdet (Jensen & Mau Pedersen, 2020; Lennert, 2021) peger på, at de store forskelle i klassestørrelser, lærerkvalifikationer, det omkringliggende miljø i de forskellige byer/bygder gør, at skoletilbuddet for den enkelte elev i praksis, i overvejende grad, er kontekstafhængig. Dette gør det vanskeligt at sammenligne uddannelsesstilbud på tværs af landet (Jensen & Mau Pedersen, 2020) og vanskeligt at sikre sig et ensartet skoletilbud over hele landet (Lennert, 2021). Økonomisk Råd konkluderer i deres årsrapport fra 2022, at der reelt ikke er *"lige muligheder i uddannelsessystemet. Der er store geografiske forskelle og mellem bygde- og byskoler i de muligheder børnene har"* (Grønlands Økonomi 2022, 2022)

Mitdlarak Lennert (2021) konkluderer i sin afhandling *"The administrative context of the Greenland primary and lower secondary school system – a governance system misaligned with learning"*, at der er et mismatch mellem de politiske intentioner og mål med folkeskolen og det, der sker i praksis ude på de enkelte skoler.

Lennert argumenterer for, at grundet Grønlands infrastruktur, økonomien og de lokale kontekster bør det overvejes, hvorvidt den nuværende organisering af folkeskolen er den rigtige. Dette diskuterer hun netop, fordi *"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-a-vis the education*

system, but in practice excluded from meaningful opportunity given the poor quality of that system" (Lennert, 2021, s. IX). Der er altså tale om et system, der ikke kan tilbyde det samme skoletilbud i på tværs af geografi. Jensen & Mau Pedersen (2020) diskuterer, hvorvidt *"de kommunale forskelle i form af fx smådriftsulemper, elevernes baggrund og befolkningssammensætning, infrastruktur (kollegier), transportafstande"* (Jensen & Mau Pedersen, 2020, s. 10) har indflydelse på elevernes trintestresultater og dermed er "objektive omstændigheder", som har betydning for det skoletilbud, der tilbydes det enkelte sted.

Analyser peger på forskel i testresultater kommuner og by/bygd imellem. Bygdeelever klarer sig bedre i Grønlandsk i trintestresultaterne, hvor by-elever klarer sig bedre i Dansk og Engelsk (Allerup et al., 2016; Jensen & Mau Pedersen, 2020).

Skolesystemet er kontekstafhængigt, i den forstand at skolens dagligdag og det skoletilbud, eleverne møder, afhænger af det enkelte steds ressourcer i form af blandt andet ledelses- og lærerressourcer. I praksis viser dette kontekstafhængige system sig konkret i forskelle i elevers testresultater.

1.4 Folkeskolen – en pædagogisk og didaktisk problemstilling

Befolkningens uddannelsesprofil, folkeskolens historiske udvikling og dens aktuelle status peger på flere væsentlige aspekter vedrørende folkeskolen i Grønland:

- En relativt stor andel af befolkningen har ikke anden uddannelse end folkeskolen.
- En relativt stor andel af de unge går ikke videre i enten uddannelse eller beskæftigelse efter endt folkeskole.
- En relativt stor andel af eleverne får FX eller F i deres afgangsprøver i folkeskolens fag dansk og matematik.
- Flere peger på et fagligt niveau, der enten er stagneret eller faldende og generelt lavt.
- Der er væsentlige forskelle i skolerne, hvad angår klassestørrelser og uddannet lærerpersonale.
- Folkeskolen er kontekstafhængig og er udfordret i forhold til at tilbyde et ens skoletilbud på tværs af landets geografi.
- Folkeskolens historie er tæt knyttet til landets kolonihistorie og spørgsmål vedrørende tilknytning eller løsrivelse fra Danmark. Skolesystemet er et

danskimporteret system. Et system, der i begyndelsen af 2000 blev forsøgt gjort op med, med en skolereform, der skulle basere sig på den grønlandske kultur. Denne reform havde dog store implementeringsudfordringer, og folkeskolen i dag beskrives i grove træk som en skole med store udfordringer.

Der eksisterer en række beskrivelser af den grønlandske folkeskole som en skole, der er generelt udfordret.

Lennert (2021) konkluderer i sin afhandling, der undersøger folkeskolens administrative kontekst i relation til kvalitet i skolen, at skolen er udfordret i forhold til at sikre læring af og undervisning af en kvalitativ standard. Hun diskuterer, at *“local contexts and conditions often mean that being in school mean being in a building that looks like a school with adults that look like teachers”* (Lennert, 2021, s. 211).

Ambitionen med denne afhandling er at generere pædagogisk og didaktisk viden om, hvad der foregår inde i den bygning, *“that looks like a school”*.

Skolen udgør en pædagogisk praksis. Pædagogik er grundlæggende optaget af at forstå og forklare de processer, som udgør den pædagogiske praksis. Den pædagogiske praksis i skolen udgøres af interaktioner mellem lærere, elever, ledere og alle dem, der har med skolen at gøre i dagligdagen (Borgnakke, 1996; Mottelson, 2012). Mottelson (2012) argumenterer for, at pædagogikken som vidensfelt er optaget af *“en forståelse af de processer, som de menneskelige handlinger indgår i, og de logikker, som de menneskelige interaktioner og udvekslinger fungerer efter, etableres ved at studere de specifikke betingelser, som den observerede praksis udfolder sig under”* (Mottelson, 2012, s. 40).

Didaktikken lægger sig i forlængelse af pædagogikken med specifikt fokus på undervisning. Omdrejningspunktet i didaktikken er koblingen mellem læring og undervisning og refleksioner over, hvordan dette kan planlægges, gennemføres og evalueres i praksis. I en bred forståelse af didaktik beskæftiger den sig med *“betingelser for undervisning og læring, af elevernes/de studerendes læringsforudsætninger, af fysiske, organisatoriske og institutionelle rammebetingelser”* (Hiim & Hippe, 2005, s. 18). Didaktik beskæftiger sig således med de faktorer, der har indflydelse på undervisningen, og som i sidste ende får betydning for elevernes læring.

Titlen på afhandlingen *"jeg er glad for at lave noget vi lærer af"* (elevbesvarelse, spørgeskemaundersøgelse), er et citat fra en elev som indgår i afhandlingens empiri. Den peger på dét eksisterende undersøgelser peger på, at eleverne i skolen er grundlæggende glade for deres skole. Således rapporterer 75 % af adspurgte elever fra 5.-10. klasse i 2022, at de enten *godt kan lide* eller *virkelig godt kan lide* deres skole i 2022 (Nícláisen et al., 2024). Uddannelse ses af mange børn og unge som et parameter for et godt liv (Glendøs, 2017a, 2017b; MIO/Grønlands børnerettighedsinstitution, 2019). Glendøs (2017b) undersøger i artiklen *"Students' dreams for the future and perspectives on resilience-building aspects of their lives: The view from East Greenland"*, hvilke temaer unges drømme om fremtiden fordeler sig inden for. Arbejde, social succes og at få en uddannelse er de temaer, der dominerer de unges drømme for fremtiden. Glendøs påpeger, at der er et paradoks i de unges drømme for fremtiden. Fordi de unge på den ene side udtrykker, at de gerne vil have en uddannelse, men på den anden side *"the students' desire to gain an education was contradicted by the fact that they rarely mentioned their school in their descriptions of good experiences in life"* (Glendøs, 2017b, s. 352). Glendøs diskuterer således paradokset i, at unge gerne vil have en uddannelse, på trods af at skolen ikke altid er det sted, der giver gode oplevelser i deres liv.

Skoleoplevelser kan defineres som *"an individual's perceived reactions to learning, social, and contextual situations, all of which shape their attitudes about their schooling and the learning process"* (Miller, 2014, s. 5700). Herved forstås skoleoplevelser som elevers oplevede reaktioner i relation til situationer der vedrører læring, det sociale og konteksten for deres oplevelser. Disse oplevelser får indflydelse på deres holdninger til skole og det at lære i skolen. Skoleoplevelser vedrører de her-og-nu oplevelser i skolen (Tangen, 2009, 2022), som knytter sig til de reaktioner disse oplevelser udløser hos eleven.

Der eksisterer imidlertid meget lidt pædagogisk og didaktisk viden om, i en grønlandsk kontekst, hvad elever oplever, når de er i skole, og hvad der kendetegner den pædagogiske og didaktiske praksis, som de møder og er en del af.

Problemstillingen består således i, at der på den ene side eksisterer en lang række undersøgelser, der omhandler de udfordringer, folkeskolen står over for, men at der på den anden side er et fravær af viden om den pædagogiske praksis. Denne afhandling er båret af en interesse i at forstå betydningen af den pædagogiske og didaktiske praksis for

elevernes skoleoplevelser. Målet er at *"komme tættest muligt på hvad der går for sig i det pædagogiske handlerum fra dag til dag blandt de implicerede"* (Borgnakke, 1996, s. 137).

På denne baggrund undersøger afhandlingen følgende forskningsspørgsmål:

Hvilke pædagogiske og didaktiske udfordringer og muligheder kendetegner elevernes skoleoplevelser, og hvilken betydning kan disse få for eleverne?

2 Forskningsfeltet

Denne afhandlings centrale omdrejningspunkt er de pædagogiske og didaktiske udfordringer og muligheder, som de kommer til udtryk i elevers skoleoplevelser. Afhandlingen skriver sig således ind i områder, der vedrører skolelivsforskning, da skoleoplevelser knytter sig tæt til skolelivsforskning. Afhandlingens pædagogiske og didaktiske blik er centreret omkring uddannelse og undervisning i Grønland. I de følgende to afsnit vil jeg redegøre for den væsentlige forskningslitteratur indenfor disse områder.

Litteraturen i det følgende bygger på udvalgte studier, som er fundet relevante i forhold til afhandlingens kontekst. Der er hovedsageligt brugt en iterativ og eksplorativ tilgang til litteratursøgning. Litteratursøgningsprocessen kobler sig tæt til afhandlingens metodiske grundlag, som er inspireret af Grounded Theory, i særdeleshed Informed Grounded Theory. Litteratursøgen er derfor foretaget løbende og i en kontinuerlig bevægelse mellem feltarbejde og udvikling af analyser. De primære litteratursøgninger er foretaget i databasen *ERIC*. Nedenstående forskning repræsenterer udvalgt forskning, som giver et indblik i undersøgelsesfeltet.

2.1 Forskning om skoleliv og skoleoplevelser

Forskning inden for elevers skoleoplevelser knytter sig til skolelivsforskningen og særligt forskning inden for skolelivskvalitet (Karatzias et al., 2001; Miller, 2014; Tangen, 2009, 2022). Skoleoplevelser skal således forstås som et aspekt ved skolelivet og elevers generelle skolelivskvalitet.

Reidun Tangen definerer skolelivskvalitet som *"skoleerfaringer (fortid), oplevelser av skolehverdagen (her og nå) og forventninger til videre skolegang og skolens verdi for egen fremtid. Skolelivskvaliteten er god i den grad erfaringene, skolehverdagen og forventningene til framtida er positive, og dårlig i den grad de er negative"* (Tangen, 2022, s. 84). Kvaliteten af en elevs skoleliv udgøres således både af fortid, nutid og fremtid og forstået som tidligere erfaringer med skolen, hvordan skolen opleves her-og-nu og forventninger til skole og uddannelse fremadrettet. Et forløbsstudie blandt danske unge viser, at negative skoleoplevelser har indflydelse på de unges videre færd i uddannelsessystemet. Skoleoplevelserne får betydning for *"mulige og forestillede (uddannelses-)fremtider og betyder dermed noget for de unges fremtidige*

uddannelseschancer, uddannelsestrivsel og engagement” (Thomsen, 2016, s. 165). Dette er uafhængigt af social baggrund. Skoleoplevelser knyttes her til elevers egne oplevelser af det at gå i skole, og negative skoleoplevelser beskrives som *”faglig og social mistrivsel, mobning, skoleskift, konflikter med elever og lærere”* (Thomsen, 2016, s. 20).

Forskning i skolelivskvalitet har siden 1970'erne udviklet sig som undersøgelser fokuseret på, hvad der kendetegner elevers skolelivskvalitet, og hvad der har indflydelse på den. Forskningsinteressen er en kobling af skoleliv og livskvalitet (Epstein & McPartland, 1976; Huebner et al., 2014; Tangen, 2022). Et grundlæggende perspektiv på skolekvalitetsforskning er, at børn og barndommen, herunder specifikt børns skolegang, ofte anskues ud fra et fremtidsperspektiv. Elevers skoleliv gøres relevant i perspektiv af betydningen for elevers fremtidsmuligheder. Dette illustreres i resultaterne fra ovenstående forløbsundersøgelse af skoleoplevelsernes betydning for individets fremtidige uddannelse. I indledningen til denne afhandling blev det ligeledes beskrevet, at en udfordring ved folkeskolen er, at få for går videre i uddannelsessystemet, og at dette kan få indflydelse på deres fremtidige livsmuligheder og livskvalitet. Forskning i skolelivskvalitet argumenterer for, at undersøgelser af kvaliteten af elevers skoleliv udvikler viden, som er relevant i sig selv (Huebner et al., 2014). Koblingen mellem skole og *subjective well being* er relevant i sig selv, fordi *“children should not be reduced solely to “human becomings” Compared to adulthood, childhood is a unique psychosocial time period, with different experiences, opportunities, expectations, and identities”* (Huebner et al., 2014, s. 798). At have fokus på at elevers skolelivskvalitet som værende relevant i sig selv, giver mulighed for at styrke elevperspektivet og en interesse i elevers egne subjektive oplevelser. Dette forstærker blikket på, at skolen ikke blot er til for at få elever til at kunne tage en uddannelse i fremtiden og dermed leve op til samfundets krav, men i stedet anse skolen som et aspekt ved elevers liv, som inddrager og tager højde for deres perspektiver på skolen. En række studier understreger, at dette er væsentligt, hvis vi vil udvikle en skole, som er til for eleverne (Corneliussen et al., 2021; Højholt & Kousholt, 2018; Lund et al., 2024).

Et af de første studier omkring skolelivskvalitet blev foretaget af Epstein og McPartland i 1976 som et kvantitativt studie af kvaliteten af elevers skoleliv i USA (Epstein & McPartland, 1976). De udviklede et kvantitativt måleinstrument til at søgte at indfange elevers skolelivskvalitet. Sidenhen er der udviklet en række kvantitative måleinstrumenter,

i form af spørgeskemaundersøgelser, som forsøger at måle på kvaliteten af elevers skoleliv (Huebner et al., 2014; Tangen, 2022; Tian et al., 2014). I dag eksisterer også en række kvalitative undersøgelser, som forsøger at styrke elevperspektivet på deres skoleliv (Corneliussen et al., 2021; Højholt & Kousholt, 2018; Tangen, 2022). Dette gøres for at forsøge at nuancere og udvikle forståelsen af, hvad der har indflydelse på netop deres skoleliv.

Et grundlæggende perspektiv der går på tværs af studier, er kontekstens betydning for elevers skoleliv, og hvorvidt kvaliteten af dette skoleliv er enten positiv eller negativ (Corneliussen et al., 2021; Huebner et al., 2014; Kesici & Ceylan, 2020; Lund et al., 2024; Poulsen & Jakobsen, 2025; Tangen, 2022). Corneliussen et al (2021) argumenterer for at konteksten, forstået som skolen, i nogle tilfælde har indflydelse på elevers læringsvanskeligheder. Lund, Fisker og Hansen (2024) understreger relevansen af at se ind i skolen for at forstå skolefravær, som et fravalg af skolen. Disse studier belyser således betydningen af skolen for, hvorvidt elever oplever skolens undervisning som meningsfuld og givende, og hvordan dette har indflydelse på undervisningen som meningsgivende og relevant (Christoffersen, 2017; Corneliussen et al., 2021).

Huebner, Hills, Jiang, Long, Kelly & Lyons (2014) redegør for eksisterende forskning vedrørende koblingen mellem elevers livskvalitet og elementer ved deres skoleliv. Disse elementer vedrører blandt andet: Skolens klima i form af oplevelsen af fysisk og psykisk tryghed. Mobning og det at føle sig utryk i de sociale relationer har indflydelse. Dette gælder ligeledes lærer-elev relationen og relationen til de andre elever. Forældres deltagelse og engagement har betydning, særligt fordi det fordrer en oplevelse af støtte og anerkendelse. Endnu et væsentligt element er lærernes undervisning i form af tydelige regler og rutiner, anerkendelse og undervisningsaktiviteter, der fremmer medbestemmelse og virker vedkommende. Derudover peger deres forskningsoversigt på, at en række personlige egenskaber, som havende betydning for oplevelser i skolen, såsom tiltro til egne evner og adfærd i undervisningen (Huebner et al., 2014). Huebners resultater understøttes blandt andet i et studie, der undersøger skolelivskvalitet i Tyrkiet, Finland og Sydkorea (Kesici & Ceylan, 2020).

En række studier undersøger når skolelivet fremstår problematisk. Dette gælder betydning af mobning, eksklusion fra fællesskabet, konflikter mellem lærere og elever og elever og

elever (Højholt & Kousholt, 2018; Lund et al., 2024). Lund, Fisker & Hansen (2024) diskuterer, hvordan elevers negative skoleoplevelser har indflydelse på skolefravær (Lund et al., 2024). Oplevelser i skolen, såsom kedsomhed og mobning, får indflydelse på, at en gruppe af elever vælger skolen fra.

Perspektiver på elevers skoleliv er ofte elevperspektivet (Epstein & McPartland, 1976; Huebner et al., 2014; Tangen, 2009, 2022; Tian et al., 2014). En række undersøgelser inddrager flere perspektiver på elevers skoleliv, herunder forældre, lærere, ledere og pædagoger (Corneliussen et al., 2021; Højholt & Kousholt, 2018; Poulsen & Jakobsen, 2025; Thomsen, 2016).

Corneliussen, Fabricius, Klinge & Krull (2021) undersøger i et forskningsprojekt koblingen mellem didaktik, undervisning, elevers lyst til læring og betydning for deres skoleliv. De viser, hvordan didaktikken i form af aktive arbejdsmetoder, elevinddragelse og medbestemmelse, et indhold elever oplever som relevant og vedkommende, undervisningsaktiviteter på et fagligt passende niveau, og hvor læringsfællesskabet i form af det sociale og lærer-elev relationer er gode, har indflydelse på elevers oplevelser af og lyst til at engagere sig i skolens undervisning. Tangen (2022) har på baggrund af sin forskning udviklet en model, der beskriver fire dimensioner som har betydning for elevers skoleliv: *kontrolldimensjonen, arbejdsdimensjonen, relasjonsdimensjonen og tidsdimensjonen*. God skolelivskvalitet innebærer ifølge modellen: "1) å ha kontroll og oppleve mestring i eget skoleliv, 2) at skolearbeidet gir mening, 3) å ha gode relasjoner til lærere og medelever, og sist, men ikke minst bestemmes skolelivskvaliteten av 4) *samspeillet mellom elevens tidligere skoleerfaringer, opplevelse av skolehverdagen, hvordan eleven ser for seg skolelivet framover, og hvordan han/hun oppfatter skolens verdi for egen framtid (tidsdimensjonen)*" (Tangen, 2022, s. 85). Tangen peger med disse fire dimensioner på, at det at opleve kontrol og medindflydelse på skolens hverdag, særligt egne læreprocesser i undervisningen herunder følelsen af at mestre de faglige opgaver, har indflydelse på kvaliteten af en skoleliv. Dette sammen med oplevelse af mening, de sociale relationer og betydningen af tidligere erfaringer, de oplevelser man får her-og-nu og forventninger til fremtidig uddannelse. Med disse dimensioner betoner Tangen at skolelivskvalitet ikke må forveksles med trivsel.

I dette afsnit har jeg forsøgt at fremskrive en række væsentlige perspektiver ved elevers skoleliv. Min afhandling lægger sig i forlængelse af nogle af disse perspektiver og forskningsresultater. Fokus for denne afhandling er elevers skoleoplevelser i relation til den pædagogik og didaktik de møder i skolen og undervisningen. Begrebet skoleoplevelser anvendes i stedet for begrebet skolelivskvalitet for at betone, at det er elevernes her-og-nu oplevelser, der er i fokus. De nævnte undersøgelser indenfor skoleliv er i overvejende grad enten kvalitative eller kvantitative. Denne afhandling kombinerer disse metoder. Det gør jeg særligt i lyset af den eksisterende forskning om skole og undervisning i Grønland.

2.2 Forskning om skole og undervisning i Grønland

Som beskrevet indledningsvist eksisterer der begrænset forskning indenfor folkeskolen her i landet. I dette afsnit redegør jeg for den tidligere forskning for at indplacere denne afhandling i forskningsfeltet. Jeg afgrænser redegørelsen her til forskning i Grønland. Forskning i andre arktiske områder, som er relevante for afhandlingen, trækkes løbende ind ligesom forskning fra andre lande.

De forskningsområder, jeg trækker frem i det følgende, placerer sig indenfor forskellige perspektiver på folkeskolen i relation til pædagogik, didaktik, undervisning og læring. Jeg fremtrækker det, der har relevans for mit forskningsprojekt.

Et forskningsområde vedrører naturfagsdidaktik (Demant-Poort, 2016, 2019).

Naturfagsundervisning undersøges på baggrund af kvalitative metoder, med afsæt i både elev- og lærerperspektiver på undervisningen. Analyserne peger på en naturfagsundervisning, som ikke harmonerer med den undervisning eleverne efterspørger. Eleverne efterspørger en undervisning, der er undersøgende, men i praksis oplever de en undervisning, der i overvejende grad er bogbaseret. Derudover peger Demant-Poort på, at en mangel på naturfaglige begreber på grønlandsk skaber en række udfordringer for lærere i deres undervisning.

Fjernundervisning er et forskningsområde, som har fokus på de pædagogiske og didaktiske muligheder for udvikling af fjernundervisning i relation til elevers læring (Øgaard, 2015, 2019; Ørngreen et al., 2022). Undersøgelserne er forankret i kvalitative metoder og inddrager både lærer og elevperspektiver. Projekterne peger på, at fjernundervisning rummer et pædagogisk og didaktisk potentiale i forhold til dels at udbrede og dels at

udvikle undervisning specielt til mindre bygdeskoler, som ofte er isolerede og er udfordret på ressourcer i form af uddannede lærere. Øgaard (2015, 2019) peger på, at udvikling af fjernundervisning er pædagogisk krævende. Det kræver udvikling og ansvarsfordeling af lærer- og elevroller, som kan tage tid for begge parter at udvikle og blive fortrolige med. I en erfaringsopsamling over et kommunalt fjernundervisningsprogram (Ørngreen et al., 2022) peger resultaterne på en undervisning, hvor aktiviteterne er præget ved at være lærerinitierede. Resultaterne viser en fjernundervisning, der ofte er struktureret ved: *"Fjernunderviseren giver eleverne en opgave ... Eleverne arbejder med opgaven selvstændigt ... det kan både være multimodale produktioner, skriftlige opgaver ... Eleverne afleverer opgaven til fjernunderviseren ... Eleverne får feedback fra fjernunderviseren"* (Ørngreen et al., 2022, s. 9). Fjernundervisningen fremstår således, i sin didaktiske form, overvejende ensformig styret af læreren, og hvor aktiviteterne er initieret af læreren.

Et nyere kvalitativt casestudie undersøger pædagogiske muligheder ved udeskole (Føns, 2022). Studiet knytter sig til undervisning i en specialklasse, men diskuterer relevansen af resultaterne i en bredere pædagogisk og didaktisk sammenhæng. Ved at inddrage kulturelle traditioner, som eksempelvis jagt, viser studiet, hvordan en udeskoleundervisning øger elevers motivation, mestringsoplevelser og styrker relationer i undervisningen. Samtidig rummer den præsenterede udeskoledidaktik et potentiale i at udvikle læringsrummet, som baserer sig på elevers læringsforudsætninger og behov.

En kvalitativ afhandling fra 2015 undersøger elevers uformelle læreprocesser udenfor skolen (Christensen, 2015). Dette antropologiske studie undersøger de uformelle læreprocesser der udfolder sig, når børn og unge deltager i jagt. Hun argumenterer for, at uformelle læringspraksisser ikke harmonerer med de formelle læringspraksisser, der typisk karakteriserer vestlig lærings- og uddannelsestænkning. Uddannelsessystemet bør, diskuterer Christensen, i højere grad i undervisningen tage højde for de uformelle læringspraksisser, der karakteriserer det Grønlandske samfund.

Psykologiske forskningsprojekter kobler sig til folkeskolen som et område af relevans for børn og unge liv. Gennem community-based participatory research undersøger de resiliens og resiliensudvikling i relation til børn og unge (Berliner, 2012; Glendø, 2017a, 2017b). Forskningen kobler sig til børn og unges generelle livskvalitet, men knytter sig til

perspektiver på deres skole og uddannelse. Studierne viser, at børn og unge finder uddannelse vigtigt for et godt liv. Forskningen anvender interventioner og inddrager lokalbefolkningen i udvikling af viden.

Et nyere etnografisk studie undersøger mobning i folkeskolen og på tværs af institutioner (Hansen, 2022). Artiklen peger på generelle mobbeformer, som genkendes i andre kulturelle kontekster og nationale og lokale former for mobning, som er specifikke i en grønlandsk kontekst. I studiet identificeres 10 mobbeformer, eksempelvis: *det at tage en konflikt, at være fagligt meget udfordret eller meget dygtig, mobning gennem sociale medier eller det at have et handicap eller en sygdom* (Hansen, 2022).

Folkeskolen er yderligere undersøgt ud fra et administrativt policy perspektiv på uddannelsessystemet (Brincker & Lennert, 2019; Lennert, 2021). Disse studier peger på organisatoriske kendetegn for folkeskolen som politisk system. De viser, at postkoloniale forhold har indflydelse på folkeskolens politiske historie og udvikling og diskuterer udfordringer i systemet i relation til uddannelse som nationbuilding (Brincker & Lennert, 2019). Lennert (2021) viser i sin afhandling, at folkeskolen er udfordret i sin administrative opbygning i forhold til kvalitetssikring af institutionen. Hun konkluderer, at det er lykkedes at udbrede folkeskole til alle elever i landet, på tværs af store geografiske og isolerede steder, men at det i mindre grad er lykkedes at udbrede læring.

I 2015 evaluerede Danmarks Evalueringsinstitut folkeskolen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015). Rapporten bygger på både kvalitative og kvantitative metoder. Afsættet var en undersøgelse af folkeskolereformen fra 2002. Evalueringen konkluderede, at reformen ikke var blevet implementeret og pegede på en række pædagogiske og didaktiske udfordringer i skolen. Blandt andet viser rapporten lærere, der oplever eleverne som en af de største udfordringer, de står over for i deres arbejde. Herudover beskrives også udfordringer lærere i mellem, i form af manglende samarbejde og udfordringer med problematisk forældresamarbejde.

Et sidste studie, der skal nævnes i denne redegørelse over forskning i folkeskolen, er de kvantitative Health Behavior In School-aged Children undersøgelser af skolebørns trivsel og sundhed (Niclasen, 2019; Niclasen et al., 2024). Undersøgelserne beror på en spørgeskemaundersøgelse hvor elever fra 5.- 10. klasse bliver spurgt ind til en række

spørgsmål vedrørende deres generelle sundhed og trivsel, herunder specifikt skoletrivsel. De seneste rapporter viser en generel skoletilfredshed, om end den er faldende.

Af ovenstående korte redegørelse ses, at en overvejende del af forskning i folkeskolen er kvalitativ. Der anvendes flere perspektiver på skolen, men ofte et elevperspektiv. Denne afhandling lægger sig op ad eksisterende forskning, men forsøger at placere sig forskelligt fra de andre forskningsprojekter ved at undersøge skoleoplevelser ud fra et pædagogisk og didaktisk perspektiv. Metodisk kombineres kvalitative og kvantitative metoder for at udvikle viden, der kan forstå elevers skoleoplevelser i den pædagogiske og didaktiske praksis. I et forskningsfelt hvor dette almenpædagogiske og didaktiske perspektiv ikke tidligere er anvendt på tværs af fag, anvendes en kombination af metoder for at udvikle komplementær viden, der både forsøger at indfange praksis i dybden og bredden.

3 Forskningsdesign: metodologiske, metodiske og empiriske overvejelser

I dette kapitel redegør jeg for den metodologi, afhandlingen hviler på, de valgte metoder og den producerede empiri.

3.1 Metodologisk afsæt

Udgangspunktet for afhandlingen har fra begyndelsen været empirisk. Afhandlingen søger at producere viden, der reflekterer den virkelighed, elever, og lærere, oplever i skolens hverdag, og de praktiske implikationer, denne virkelighed sætter for pædagogikken og didaktikken. På denne baggrund læner jeg mig op ad en pragmatisk forskningstilgang. Pragmatisme, danner derved det filosofiske grundlag for afhandlingens vidensproduktion.

Pragmatisme beskæftiger sig med ontologiske og epistemologiske spørgsmål i form af, hvordan vi skal forstå sandheder (truths) og virkeligheden (reality), hvilken viden der er ønskværdig, og hvordan vi kan opnå denne viden (Almeder, 1986; Cherryholmes, 1992; Dewey, 1908; James, 1907). Klassisk pragmatisme lægger sig mellem objektivisme og subjektivisme. Den gør grundlæggende op med ideen om dualisme og antager, at virkeligheden, sandheder og viden, er dynamiske størrelser, som bevæger sig frem og tilbage mellem objektive vilkår og subjektive forståelser. Den grundlæggende antagelse inden for pragmatisme er dermed, at intet er statisk, men alt er foranderligt. Virkeligheden anses på den måde som en ufærdig størrelse (Dewey, 1908). Dette får betydning for ontologiske og epistemologiske spørgsmål. For hvad er sandt, hvad er sandhed, og hvad konstituerer viden i en virkelighed, hvor alt er foranderligt? Det er ikke muligt at nærme sig én endegyldig sandhed om virkeligheden. Ifølge William James (1907), en af grundlæggerne af pragmatisme, skal viden, kendsgerninger, fakta, teorier, forstås som *approximations* (James, 1907, s. 57). Vi kan aldrig udvikle en fuldstændig sandhed om virkeligheden, men vi kan *tilnærme os den* “no theory is absolutely a transcript of reality, but that any one of them may from some point of view be useful. Their great use is to summarize old facts and to lead to new ones” (James, 1907, s. 57). Sandheder er dem, der er *useful* eller nyttige i forhold til at kunne besvare udfordringer i den levede verden. Det, der gælder som sandhed, vurderes ud fra evnen til at løse praktiske problemstillinger (Cherryholmes, 1992; Dewey, 1908; James, 1907). Det afgørende er at komme fra ét

stadie, hvor vi ikke ved *"how to respond to the world"* (Almeder, 1986, s. 80) til et stadie, hvor vi har udviklet sandheder, der gør os i stand til at tilpasse os, og agere i, verden (Almeder, 1986). Cleo Cherryholmes (1992, 1994), som bygger videre på den klassiske pragmatisme, beskriver, hvordan virkeligheden, og sandheder altid er foranderlig og kontekstbunden (Cherryholmes, 1992, 1994). Han argumenterer for, at *"questions and answers about reality are context dependent and change; ... beliefs about causality are context dependent and change; and ... beliefs about objectivity are context dependent and change"* (Cherryholmes, 1994, s. 17). Dette får betydning for viden og vidensudvikling. Viden må ansues som foranderlig og kontekstbunden. Pragmatisk viden er viden, der kan forklare og løse praktiske udfordringer. Viden, der kan give mennesker handlemuligheder i forhold til de udfordringer, de står over for (Almeder, 1986). Når viden lykkes med at løse praktiske problemstillinger, anses den for at være sand. Dette er den, indtil en ny problemstilling opstår, og der er behov for ny viden og nye sandheder.

Pragmatisk viden er optaget af, hvad der virker (*"what works"*) i forhold til en given problemstilling (eller forskningsspørgsmål) (Creswell, 2013). David Morgan (2007) beskriver kendetegnene ved pragmatisk vidensproduktion som værende *abduktiv*, *intersubjektiv* og *transferrable* (Morgan, 2007).

At den er abduktiv, betyder, at tilgangen *"moves back and forth between induction and deduction – first converting observations into theories and then assessing those theories through action"* (Morgan, 2007, s. 71). Der er således ikke tale om en klassisk enten deduktiv eller induktiv tilgang, men en tilgang, der kombinerer de to. Dette betyder i praksis, at denne afhandlings undersøgelse af elevers skoleoplevelser og de pædagogiske og didaktiske perspektiver herpå, ikke forløber som en metodisk og analytisk lineær proces, men en mere *"frem og tilbage"*-tilgang mellem teori, empiri og analyse.

At den er intersubjektiv, betyder, at tilgangen ikke forholder sig til forskning som enten objektiv eller subjektiv *"In a pragmatic approach, there is no problem with asserting both that there is a single "real world" and that all individuals have their own unique interpretations of that world"* (Morgan, 2007, s. 72). En pragmatisk forskningstilgang forsøger at anerkende og navigere mellem de sandheder og fælles forståelser, vi historisk har opbygget i fællesskab, og den enkeltes subjektive forståelser og erkendelser. I praksis gøres det gennem fælles afklaringer og kommunikation mellem forsker og informanter.

At den er transferrable, betyder, at tilgangen ikke producerer viden, der enten er fuldstændig generaliserbar eller fuldstændig kontekst-afhængig. Pragmatisk forskning producerer viden, der er transferrable (Morgan, 2007), forstået, som at forskningsresultater kan være *både* generelle og kontekst-specifikke. I stedet for at argumentere for, om forskningsresultater er enten generaliserbare eller kontekst-specifikke, handler det i højere grad om at diskutere, hvordan og hvornår analyser og resultater kan anvendes i andre kontekster, og hvornår de ikke kan.

Morgans (2007) tre begreber om viden som abduktiv, intersubjektiv og transferrable beskriver, hvordan pragmatisk viden og vidensproduktion kan forstås og udføres. Jeg opholder mig netop ved ovenstående tre begreber, fordi de sætter rammen om denne afhandlings pragmatiske forskningstilgang. Det pragmatiske videnskabsideal er at skabe viden, der er forankret i "virkeligheden", som den opleves af dem, der lever i den virkelighed, og derfra i samarbejde med genstandsfeltet at undersøge den empiriske virkelighed dér. Der eksisterer ikke én sandhed, ikke én virkelighed og ikke én rigtig metode til at producere viden om verden.

Det pragmatiske afsæt får indflydelse på metoder, analytiske tilgange og den endelige vidensproduktion for afhandlingen.

I de følgende afsnit vil jeg beskrive metodiske tilgange og overvejelser.

3.2 Mixed Methods som metodisk ramme

Kernen i den pragmatiske forskningstilgang er at lade forskningsspørgsmålet, herunder det empiriske genstandsfelt, være styrende for selve undersøgelsen. Derfor er mixed methods et ofte anvendt forskningsdesign i sådanne studier og også i denne afhandling. Mixed methods giver mulighed for en pragmatisk forskningstilgang, som er *"pluralistic and oriented toward "what works" and real-world practice"* (Creswell & Plano Clark, 2018, s. 37). Det betyder konkret, at der anvendes en kombination af kvantitative og kvalitative metoder. Essensen i mixed methods-studier er, at det er forskningsspørgsmålet, som er styrende for den metodiske ramme og de valgte metoder. Johnson, Onwuegbuzie & Turner (2007) definerer mixed methods som *"the type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of qualitative and quantitative research approaches (e.g., use of qualitative and quantitative viewpoints, data collection, analysis, inference techniques) for the broad purposes of breadth and depth of understanding and*

corroboration” (Johnson et al., 2007, s. 123). Mixed methods er derved en måde, hvorpå man ved at mixe, eller kombinere, kvantitative og kvalitative metoder har mulighed for få en bredere og dybere viden om objektet eller fænomenet for den givne undersøgelse, end hvis en enkelt metode var anvendt (Creswell & Plano Clark, 2018; Dawadi et al., 2021; Johnson et al., 2007; R.B. Johnson & Christensen, 2020). Ved at undersøge en problemstilling i bredden (gennem kvantitative metoder) og i dybden (gennem kvalitative metoder) er det muligt at producere generaliseret og nuanceret viden om et komplekst emne. Anvendelsen af kvantitative og kvalitative metoder gør det muligt at kompensere for den enkelte metodes begrænsninger, netop ved at kombinere den med en anden metode (Dawadi et al., 2021; Johnson & Christensen, 2020).

I denne afhandling anvendes mixed methods med det sigte at producere *komplementær viden* (Frederiksen, 2020, s. 261), hvor metoderne konkret anvendes supplerende i forhold til hinanden. Den kvantitative metode, i form af en spørgeskemaundersøgelse, anvendes til at afdække elevers perspektiv på deres skoleoplevelser. Dette skal give viden, der undersøger bredere og generelle tendenser, som gør sig gældende i forhold til elevers oplevelse af deres skoleliv. De kvalitative metoder, i form af feltarbejde, herunder interviews og observation, anvendes for at undersøge i dybden, hvad der karakteriserer elevernes skoleoplevelser ud fra et pædagogisk og didaktisk perspektiv, som det udfolder sig i praksis.

Et grundlæggende aspekt af mixed methods, drejer sig om, *hvordan* metoderne mixes eller kombineres. Dawadi, Shrestha & Giri (2021) redegør for tre *key considerations*, når der skal udføres et mixed methods-studie. Den første drejer sig om prioritering af metodiske tilgange. Den anden drejer sig om *”the level of interaction between the data sets”* (Dawadi et al., 2021, s. 28). Dette drejer sig om, på hvilke måder de forskellige metoder og empirien kombineres. Kombineres de eksempelvis under empiriindsamlingen? Under analysen? Eller først under fortolkningen? Den tredje drejer sig om, hvornår metoder kombineres. Kombineres de efter hinanden, samtidig eller uafhængigt af hinanden? I selve afhandlingen vil jeg redegøre for de kvantitative og kvalitative metoder separat. I praksis er gennemførelse af projektets kvantitative og kvalitative empiriindsamling ligeledes udført separat, men på baggrund af hinanden, og analytisk fungerer empiri i integreret og supplerende form. Metoderne kombineres således primært i analyser og diskussioner. Vægtningen af de kvalitative og kvantitative metoder er ikke lige fordelt.

Hovedvægten af det metodiske arbejde og de heraf følgende analyser vil ligge på den kvalitative empiri.

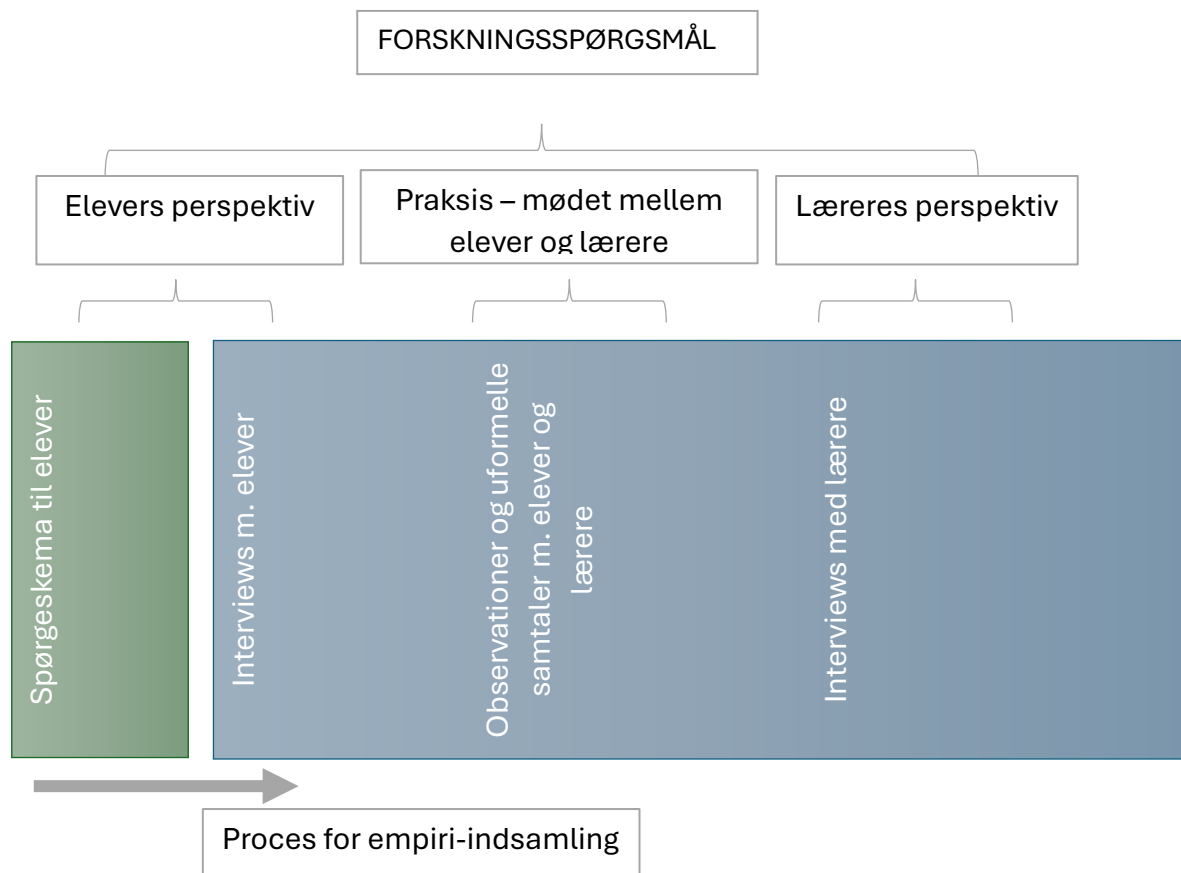
Kort beskrevet består henholdsvis den kvalitative og den kvantitative metode i dette projekt af følgende:

Den kvantitative metode består af en landsdækkende spørgeskemaundersøgelse til skoleelever fra 5. til 10. klasse. Spørgeskemaet spørger ind til elevers oplevelse af at gå i skole, særligt i forhold til trivsel og didaktiske forhold i deres undervisning. Målet med spørgeskemaundersøgelsen er at give et statusbillede af elevers oplevelse og beskrivelse af deres skole, da der ikke foreligger lignende undersøgelser på området i en grønlandsk kontekst.

Den kvalitative del anvender feltarbejde, interviews, deltagende observation og uformelle samtaler. Hvor der i den kvantitative del er tale om at få dannet et generelt billede af elevers oplevelse af skolen, dykker den kvalitative del ned i enkelte situationer og undersøger *in-depth* på stedet, hvor skolelivet udfolder sig.

Projektets forskningsdesign kan visualiseres i nedenstående model:

Figur 7: Forskningsdesign



Som modellen viser, består forskningsdesignet af en række metoder, som bidrager til at besvare forskellige perspektiver på forskningsspørgsmålet. Projektets genstandsfelt, grønlandske elevers skoleoplevelser, som beskrevet i indledningen, er et komplekst og relativt ubeskrevet felt i forskningssammenhænge. Et mixed methods-forskningsdesign er valgt, fordi afhandlingens kundskabsambition netop har været at producere grundlæggende viden om elevers skoleoplevelser og den pædagogiske og didaktiske praksis, de møder heri. Der var et empirisk behov for at kunne indsamle kvantitativ og kvalitativ empiri, der både kan generalisere i bredden og nuancere i dybden. Uden den kvantitative metode ville det ikke være muligt at kunne beskrive generelle tendenser, der gør sig gældende på tværs af skoler og klassetrin. Uden de kvalitative metoder ville det ikke være muligt, at få empirisk indsigt i, hvordan skolelivet udfolder sig i praksis. De to metoder virker således indbyrdes kvalificerende. Dette vil være tydeligt analytisk, hvor de kvantitative resultater netop rummer en indsigt i, generelle tendenser i forhold til elevers

skoleoplevelser, men hvor de kvalitative resultater uddyber og nuancer disse tendenser. Det er klart, at disse metodiske valg har rettet det empiriske materiale i bestemte retninger.

Mixed methods rummer en række udfordringer. De fordrer eksempelvis kendskab til en række metoder, herunder analytiske tilgange, evnen til at integrere empiri og fortolke "conflicting results" (Johnson & Christensen, 2020, s. 448). Derudover er det ofte tidsmæssigt omstændigt at planlægge og gennemføre flere forskellige metodiske tilgange og analysere en stor mængde empiri (Creswell & Plano Clark, 2018; Johnson & Christensen, 2020). Disse udfordringer stødte jeg ligeledes på i forskellige faser af afhandlingens projektforsløb. At navigere i feltet mellem kvantitative og kvalitative metoder er både tidskrævende i forhold til planlægning, gennemførsel, empiribearbejdning og analyse af resultater, men det kræver ligeledes, at man kan omstille sig mentalt. Det føltes til tider som et omfattende projekt, der udfordrede mig på både at gennemføre en omfattende spørgeskemaundersøgelse og et længerevarende feltarbejde. Hvor spørgeskemaundersøgelsen krævede skriftlige kompetencer i forhold til udvikling af spørgsmål og spørgsmålstyper, krævede feltarbejdet nogle mere relationelle og mundtlige kompetencer i forhold til interviews og uformelle samtaler. Som forsker skal man i et mixed methods-design være parat til at favne disse metoders mangefold.

I de følgende afsnit redegør jeg for afhandlingens kvantitative og kvalitative metoder og den heraf producerede empiri.

3.3 Kvantitativ metode: spørgeskemaundersøgelse

Metodisk beror den kvantitative del af afhandlingen på en landsdækkende spørgeskemaundersøgelse, til skoleelever fra 5. til 10. klasse. Den er udarbejdet og gennemført i samarbejde med en kollega, lektor, ph.d. Lars Demant-Poort ved Institut for Læring, Iisimatusarfik/Grønlands Universitet. Dele af undersøgelsen af præsenteret og analyseret i et publiceret bogkapitel (Demant-Poort & Andersen, 2023).³ Den er udarbejdet på baggrund af en pilotundersøgelse fra 2018 blandt 411 skoleelever fra 4. til 10. klasse (Demant-Poort & Andersen, 2019).

³ Det skal understreges at Andersen er undertegnede. I 2023 havde jeg endnu ikke skiftet navn til Louise Pindstrup-Scavenius.

Spørgeskemaets erkendelsesinteresse har været at få viden om elevers perspektiver på deres skoleoplevelser med fokus på, hvordan de oplever det at gå i skole og deres undervisning. Målet med spørgeskemaundersøgelsen er at klarlægge "udbredelser og hyppigheder" (Andersen & Ottosen, 2002) for derigennem at undersøge elevers generelle oplevelser og på den baggrund udvikle viden om generelle tendenser i skolen, i forhold til aspekter ved deres skoleliv, på tværs af køn, bosted og klassetrin. I perspektiv af projektets mixed methods-design skal den kvantitative undersøgelse kvalificere og supplere den kvalitative del af projektet. Ud over den internationale skolebørnsundersøgelse *Health Behaviour in School-aged Children - Greenland* (HBSC), som gennemføres hvert fjerde år, og som undersøger skoleelevers fysiske og psykiske sundhed (Niclasen, 2019; Niclasen et al., 2024), er der ikke foretaget undersøgelser i Grønland, der undersøger elevers oplevelse af deres skole i forhold til pædagogiske og didaktiske spørgsmål. Af denne grund fandt jeg det nødvendigt at få denne kvantitative del med i projektet for at give projektet en grundlæggende og generel viden at "stå på", og som kan supplere den kvalitative del af projektets vidensproduktion.

Spørgeskemaundersøgelsen var det første empiriske arbejde, der blev foretaget i projektet. Dette netop for at få en grundlæggende viden om og indsigt i, hvordan elever på tværs af geografi, køn og klassetrin oplever deres skoleliv, som så kunne anspore de kvalitative feltarbejder. Men primært anvendes spørgeskemaundersøgelsen til analytisk at supplere de kvalitative metoder.

Spørgeskemaet indeholder 43 spørgsmål til elever i 5. klasse, 45 spørgsmål til 6. klasse, 49 spørgsmål til 7.-8. klasse og 70 spørgsmål til elever i 9.-10. klasse. Spørgeskemaet er konstrueret, så det passer til hvert enkelt klassetrin og de fag, der knytter sig dertil. Således bliver 5. + 6. klasse spurgt ind til følgende fagrække: grønlandsk, dansk, engelsk, matematik, religion, personlig udvikling, samfundsfag og naturfag, hvor 7.-10. bliver spurgt inde til følgende fagrække grønlandsk, dansk, engelsk, matematik, religion, personlig udvikling, samfundsfag, geografi, biologi og fysik/kemi. Derudover er der en række spørgsmål til 9.-10. klasse om deres fremtidsforventninger (Demant-Poort & Andersen, 2023).

At udvikle og gennemføre sådan en spørgeskemaundersøgelse er en krævende proces fra start til slut. Jeg løb gentagne gange ind i udfordringer og områder, som krævede særlig opmærksomhed. I det følgende vil jeg redegøre for og diskutere udvalgte

nedslagspunkter, som var ekstra krævende eller udfordrende. Nedslagspunkterne har jeg inddelt i følgende fire punkter:

- fra erkendelsesinteresse til operationalisering af spørgsmål
- børn som respondenter
- betydningen af testning
- udfordringer med svarprocenten.

3.3.1 Fra erkendelsesinteresse til operationalisering af spørgsmål

Dette nedslagspunkt beskriver processen fra erkendelsesinteresse til operationalisering af spørgsmål, som elever kan svare på, og som giver svar på, hvordan skoleelever oplever deres skole. For overskuelighedens skyld brød vi undersøgelsen ned i en række temaer med hver sin erkendelsesinteresse. Disse har været grundlaget for at kunne udarbejde de spørgsmål, eleverne skulle svare på, og var derfor det første arbejde med udviklingen af spørgeskemaet.

At udvælge temaer, som senere kan operationaliseres i spørgsmål, blev gjort på baggrund af en tidligere pilotundersøgelse (Demant-Poort & Andersen, 2019), lignende undersøgelser i Danmark og Grønland (Niclasen, 2019; Undervisningsministeriet, u.å.) og diskussion med kolleger (særligt faglærere ved Læreruddannelsen⁴) fra Institut for Læring, Ilisimatusarfik/Grønlands Universitet. På denne baggrund udarbejdede vi tre temaer med hver sin erkendelsesinteresse.

Følgende temaer blev grundlæggende for undersøgelsen:

- Tema 1: Trivsel

Erkendelsesinteresse: Hvordan har eleverne det i skolen?

- Tema 2: Undervisning/didaktik

Erkendelsesinteresse: Hvad laver eleverne i undervisningen i de enkelte fag, og hvad synes de om det? Og er der en sammenhæng mellem, hvad de laver i undervisningen, og hvad de synes om det?

⁴ Faglærerne tæller: Birthe Nielsen, Ivalu Mathiessen, Lisa Korneliussen, Parma Sonberg Egede, Erik Christiansen, Ivaaq Kriegel.

- Tema 3: Fremtid og syn på skoletiden

Erkendelsesinteresse: Hvilke planer for fremtiden har eleverne?

På baggrund af temaerne operationaliserede vi en række spørgsmål under hvert tema. Temaerne er udviklet omkring *"multiple-indicator measures"* (Bryman, 2016). Det betyder, at der er udviklet en række spørgsmål omkring hvert tema. Dette er gjort, fordi *"a single indicator will incorrectly classify many individuals ... By asking a number of questions, the researcher can get access to a wider range of aspects of the concept"* (Bryman, 2016, s. 153-154). Det betyder, at der er udviklet en række spørgsmål under hvert tema, som alle søger at indfange temaet fra flere perspektiver. En række af spørgsmålene er hentet direkte fra tidligere undersøgelser. Dette både, fordi disse spørgsmål har været igennem en valideringsproces, og for at undersøge, om der er sammenhænge med andre undersøgelser (Bryman, 2016). Konkret er anvendt spørgsmål fra HBSC-undersøgelsen (Niclasen, 2019) og Den Nationale Trivselsmåling i Danmark (Undervisningsministeriet, u.å.). Vi udviklede spørgsmål, der rummer åbne, halvåbne og lukkede spørgsmål. Der er fordele og ulemper ved alle tre typer spørgsmål. De åbne spørgsmål giver mulighed for at få indsigt i for eksempel respondenters holdning uden på forhånd at have prædefinerede svarmuligheder; disse lader sig dog ikke indfange og dermed måle som lukkede spørgsmål (Bryman, 2016; Fowler, 1993; Hansen & Andersen, 2009). I denne undersøgelse er de åbne spørgsmål medtaget der, hvor vi netop ønskede elevernes egne holdninger til eksempelvis, hvornår de synes, at undervisningen er mest spændende eller kedelig. Anvendelsen af åbne, lukkede og halvåbne spørgsmål giver forskellige svar. Hvor de mere lukkede spørgsmål giver mulighed for statistisk at udlede generelle tendenser og holdninger, giver de åbne spørgsmål mulighed for mere kvalitative holdninger og nuancer på et givent emne. Processen fra forskningsspørgsmål, over udvikling af temaer med hver sin erkendelsesinteresse til operationalisering af konkrete spørgsmål krævede en del overvejelser, som blev diskuteret og valideret på baggrund af andre undersøgelser og med fagfæller. I arbejdet med operationalisering af spørgsmål var der særligt ét punkt, som krævede særlig opmærksomhed. Det punkt handler om, at spørgeskemaet henvender sig til børn.

3.3.2 Børn som respondenter

I operationaliseringen af spørgsmålene var der særligt to spørgsmål, som var udfordrende; for det første: Hvad kan børn svare på i et spørgeskema? Og Hvilke klassetrin skulle deltage i undersøgelsen.

Særligt udfordrende var det, i forbindelse med operationalisering og spørgsmålskonstruktion, at konstruere spørgsmål, der passede til børn fra 5. til 10. klasse. Andersen (2017) diskuterer, at man især bør være opmærksom på at undgå at konstruere spørgsmål, *”som barnet ikke kan besvare, fordi det ikke forstår spørgsmålet eller savner konkret viden om emnet. Måske er emnet af en følsom karakter, idet det vækker ubehagelige minder hos barnet”* (Andersen, 2017, s. 397). Vi var meget bevidste om, at spørgeskemaet ikke skulle vække ubehagelige minder hos barnet, særligt da vi ikke selv kunne være til stede under dataindsamlingen. Derfor spurgte vi kun ind til faktuelle forhold og holdninger i forbindelse med skolen og ikke noget, der vedrørte hjemlige forhold.

I og med at man i en spørgeskemaundersøgelse ikke er til stede under dataindsamlingen, er det ekstra vigtigt, at respondenterne reelt forstår spørgsmålet. Med børn er det en ekstra udfordring at vide, hvad de reelt ved og kan svare på. Vi oplevede eksempelvis under en pilot-testning af spørgeskemaet, at enkelte elever ikke forstod ordet ”bygd”, som ellers umiddelbart er et brugt ord for mindre byer i Grønland. Andersen (2017) peger på, at netop dette er en kendt udfordring, når man gennemfører spørgeskemaundersøgelser med børn, fordi nogle spørgsmål fra de voksnes side bliver anset for banale, og derfor kan man overse det faktum, at de elever, der bor i byerne, nok slet ikke har været i eksempelvis en bygd og derfor ikke kender ordet. På baggrund af testningen ændrede vi derfor spørgsmålet ”hvor bor du?” til at indeholde en drop down-menu, hvor de kunne krydse deres bynavn af.

Prøvetestning af spørgeskemaet var et vigtigt led i at imødekomme de udfordringer, vi oplevede ved at udarbejde spørgsmål til børn. Specifikt var det her, vi fik mulighed for at se, hvad eleverne reelt kunne svare på, og hvilke klassetrin der skulle inkluderes i undersøgelsen.

3.3.3 Betydningen af testning

At teste spørgeskemaet viste sig at blive en meget vigtig del af udviklingen og kvalitetssikringen af spørgeskemaet. Fowler (1993) anbefaler, at en prøvetest bør

foretages under forhold, der minder om den virkelige gennemførelse af spørgeskemaet med respondenter, der svarer til den endelige målgruppe (Fowler, 1993). Efter at have udviklet spørgeskemaet prøvetestede vi spørgeskemaet på en skole i Nuuk. I den første prøvetestning deltog to elever på hvert klassetrin fra 4. til 10.klasse, i alt 14 elever. Halvdelen var primært grønlandsktalende, den anden halvdel var primært dansktalende. De grønlandsktalende fik en grønlandsk version, og de dansk talende fik en dansk version. Vi var to dansktalende forskere og en grønlandsktalende studentermedhjælp, der deltog under hele prøvetesten. Fokus for denne testning var en undersøgelse af elevernes forståelse af spørgsmålene og længden på spørgeskemaet. Vi benyttede os til dels af den såkaldte *"think-aloud technique"* (Johnson & Christensen, 2020). Denne teknik går på at få deltagerne til at kommentere på spørgeskemaet og spørgsmålene undervejs, som de oplever det. Dette giver indblik i, hvordan eleverne oplever spørgeskemaet og spørgsmålene, mens de er udfører det. Udførelsen af testningen foregik på den måde, at vi startede med at introducere til spørgeskemaet og opfordrede eleverne til at række hånden op, hver gang de var i tvivl om et spørgsmål, og ellers løbende fortælle, hvad de synes om det. Vi tog alle tre noter og foretog en opsamling efterfølgende med alle kommentarer. Under den første prøvetestning blev eleverne introduceret for en papirudgave af spørgeskemaet, fordi fokus var på spørgsmål.

Nedenstående eksempel illustrerer, med kommentarer fra prøvetestningen, hvilken betydning prøvetestningen fik for udviklingen af spørgsmål og selve spørgeskemaundersøgelsen:

Figur 8: Eksempel på prøvetest

24	Beskriv en time i grønlandsk, som den oftest foregår	Svar med en sætning	LA Louise Andersen Denne formulering var svær at forstå for de yngste. Det skulle forklares. De spurgte: "hvad mener du?" Yderligere skulle de have hjælp til at skrive. Man kunne overveje at udlade denne kvalitative del hos 4+5. klasse? LA Louise Andersen Overvej denne formulering. 1.En i 5. Klasse kunne ikke læse ordet "sætning" 2.Alle har svaret med 1 sætning. Vi vil vel egentlig gerne have mere uddybende svar, end bare en enkelt sætning.
24a	Hvilket sprog taler I mest i grønlandsktimerne? Sæt ét kryds	Sæt et kryds _grønlandsk _dansk	

Under prøvetestningen blev det tydeligt for os, at særligt 4. klasses-eleverne havde svært ved at læse og forstå spørgsmålene, og ligesom 5. klasses-eleverne havde de svært ved selvstændigt at svare kvalitativt, med sætninger, på spørgsmålet. De skulle også have hjælp til stavning. Vi vurderede, at det ikke ville fungere i praksis, hvis læreren skulle hjælpe elever med at stave ved samtlige åbne spørgsmål. Derfor besluttede vi at udelukke 4. klasse fra undersøgelsen og ikke stille de åbne spørgsmål til 5. klasse.

Yderligere blev fokus igen skærpet på sproget. Svarvejledningen: "Svar med én sætning" var uhensigtsmæssig, fordi det blev forstået for bogstaveligt; alle elever svarede med én sætning. Og nogle 5. klasses elever havde udfordringer med at forstå ordet "sætning". Vi besluttede at fjerne "svar med en sætning" og blot indsætte linjer, hvor de kunne svare, så det kom til at se således ud:

Figur 9: Eksempel på åbent spørgsmål

35a - Beskriv en time i dansk, som den oftest foregår

Prøvetestningen af spørgeskemaet var et vigtigt led i udviklingen af spørgeskemaet.

Betydningen af alder og spørgsmålstyper blev tydelig. Prøvetestningen var afgørende for et tilpasset spørgeskema og gav indblik i aspekter ved spørgsmålskonstruktionerne, vi ikke selv kunne have forudset.

3.3.4 Udfordringer med svarprocenten

Udrulning og gennemførsel af undersøgelsen var omstændig og langvarig, særligt fordi det var udfordrende at få en acceptabel svarprocent. Adgangen til skolerne, i form af at få dem til at deltage, skulle vise sig særlig omstændig. I udgangspunktet blev spørgeskemaet udsendt som en onlineundersøgelse. Det betyder, at der blev udsendt et link til skolerne, som lærere i de respektive klasser kunne give til deres elever, som så kunne tilgå linket i undervisningen via iPads eller computer. Det er velkendt, at deltagelsen ved online surveys er lavere end ved andre former for spørgeskemaundersøgelser (Bryman, 2016;

Hansen & Andersen, 2009). Der er til gengæld en række fordele i form af bl.a. mulighed for lavere omkostninger og tidsforbrug i forbindelse med indtastning af svar og muligheden for at nå længere ud rent geografisk, når det er et link, der sendes over internettet (Bryman, 2016; Hansen & Andersen, 2009).

Følgende proces blev foretaget i foråret 2019 for at få skolerne til at deltage:

- 1) Opringning til samtlige forvaltningschefer i de fem kommuner med information til projektet og for at få deres opbakning til projektet.
- 2) Opringning til samtlige skoler i landet med information om projektet (dette blev foretaget til dels af vores studentermedhjælp, der taler grønlandsk). Enkelte skoler ønskede, pga. dårlig internetforbindelse, at få spørgeskemaerne i pdf-format, så de selv kunne printe og sende dem tilbage. Dette blev noteret.
- 3) Udsendelse af spørgeskemaer med informationsbrev til lærere og en lille skrivelse om, hvilke klasser der skal deltage, hvor lang tid det tager, og med linket. Og dem, som havde ønsket pdf-format, fik disse tilsendt.
- 4) Efter 14 dage blev der foretaget opfølgende opringning til de skoler, vi kunne se ikke havde svaret.⁵
- 5) Yderligere 14 dage senere blev der foretaget opfølgende opringning igen. Samtidig ringede vi til forvaltningscheferne for at fortælle, at vi havde brug for opbakning.

Da skolerne gik på sommerferie (sommeren 2019) havde vi 700 besvarelser. Dette vurderede vi var alt for lavt. Derfor genoptog vi dataindsamling, da skolerne vendte tilbage fra sommerferie. Igen blev der ringet rundt til skolerne, hvorefter der blev sendt links igen og pdf-filer med spørgeskemaet til de skoler og klasser, vi vidste ikke havde deltaget, og enkelte skoler fik tilsendt papirudgaver af spørgeskemaet. Dette hævede antallet af svar med 570 besvarelser.

I alt har 1277 elever svaret på spørgeskemaet (Demant-Poort & Andersen, 2023). Det betyder, at der er en svarprocent på 31,2 % baseret på elevtal for skoleåret 2018/2019 (Uddannelsesstyrelsen/Ilinniartitaanermut Aqutsisoqarfik, u.å.-a) Det er et relativt højt

⁵ I Survey X-act kunne vi følge med i, hvilke skoler og klasser der havde deltaget.

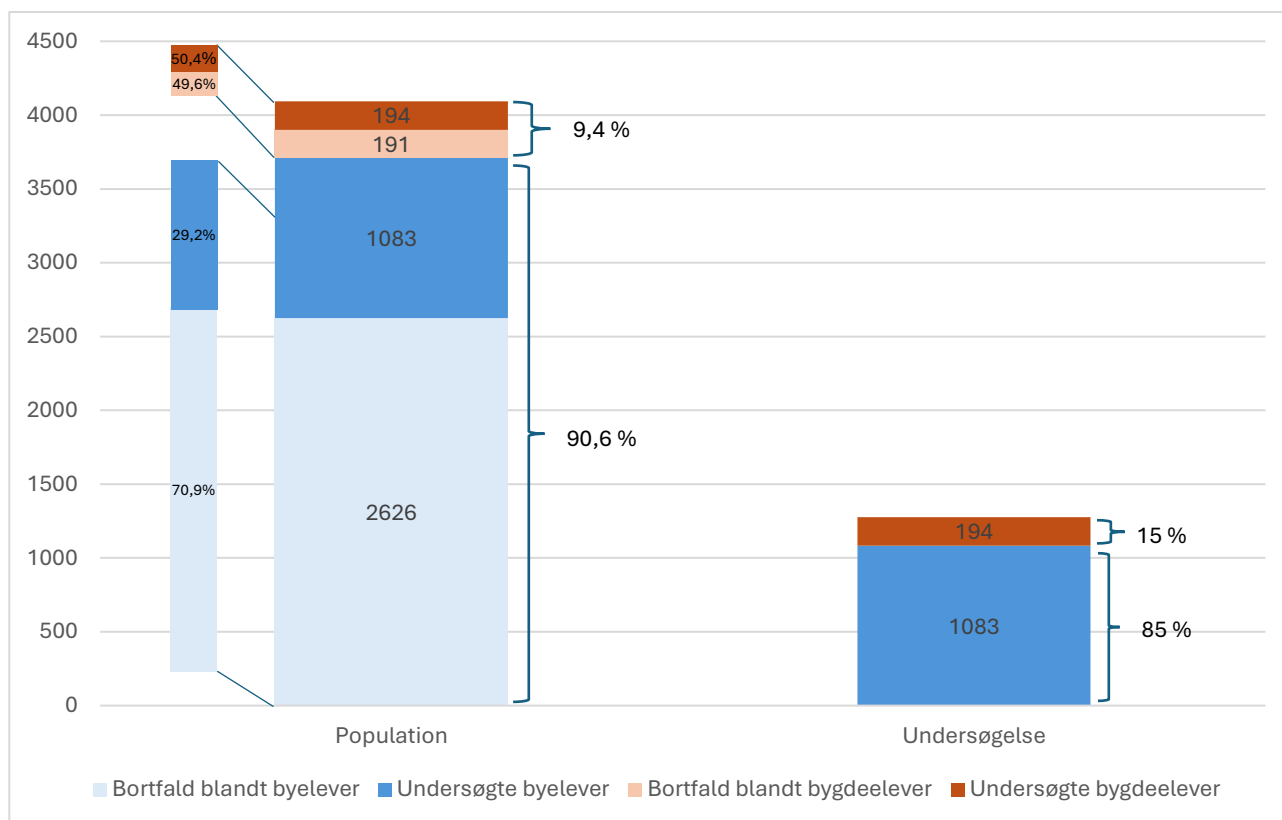
bortfald. To grundlæggende perspektiver gør dog, at jeg stadig vurderer undersøgelsen dækkende:

For det første er spørgeskemaundersøgelsen en del af et mixed methods-design. Den kvantitative metode er ikke den bærende metode, men en del af et større metode-apparat, hvor formålet i høj grad er at supplere det kvalitative studie.

For det andet er bortfaldet ikke ulig andre lignende undersøgelser blandt unge i Grønland. Således havde HBSC's undersøgelser i 2018 en deltagelsesprocent på 47,6 % og i 2014 en deltagelsesprocent på 38,5 % (Nielsen, 2015, 2019).

Et så højt bortfald skal dog ikke negligeres. Problemet med en så lav deltagelse er, at det skaber mulighed for en bias, der kan svække undersøgelsens repræsentativitet og i sidste ende undersøgelsens reliabilitet, hvis bortfaldet er skævt (Bryman, 2016; Hansen & Andersen, 2009). Derfor er det vigtigt at undersøge, hvorvidt bortfaldet er *"systematisk eller tilfældigt"* (Hansen & Andersen, 2009, s. 92). Det væsentlige er at få klarlagt, hvorvidt bortfaldet dækker over en bestemt gruppe af undersøgelsespopulationen, og som derfor ikke er repræsenteret i undersøgelsen (Fowler, 1993; Kruuse, 2007). En måde at dykke ned i bortfaldet på er ved at undersøge bortfaldet på baggrundsvariabler (Rathlev et al., 2017, s. 80). Nedenfor undersøger jeg bortfald på to baggrundsvariabler: bosted og klassetrin:

Figur 10: Population og undersøgelse ift. bosted



Som figuren⁶ viser, gælder det, at svarprocenten for bygdeelever på 50,4 % i forhold til populationen blandt bygdeelever. Hvor svarprocenten blandt by-elever er på 29,2 % i forhold til populationen af by-elever. Det betyder, at elever fra bygdeskoler er overrepræsenteret i spørgeskemaets undersøgelse i forhold til de faktiske forhold (den totale population af elever på henholdsvis by og bygdeskoler). Denne overrepræsentation udgør dog ikke en væsentlig skævvridning. Der er tale om, at bygdeelever udgør 9,4 % i populationen, og i undersøgelsen udgør de 15 %, mens by-elever står for 90,6 % i populationen, og i undersøgelsen står de for 85 % af besvarelserne.

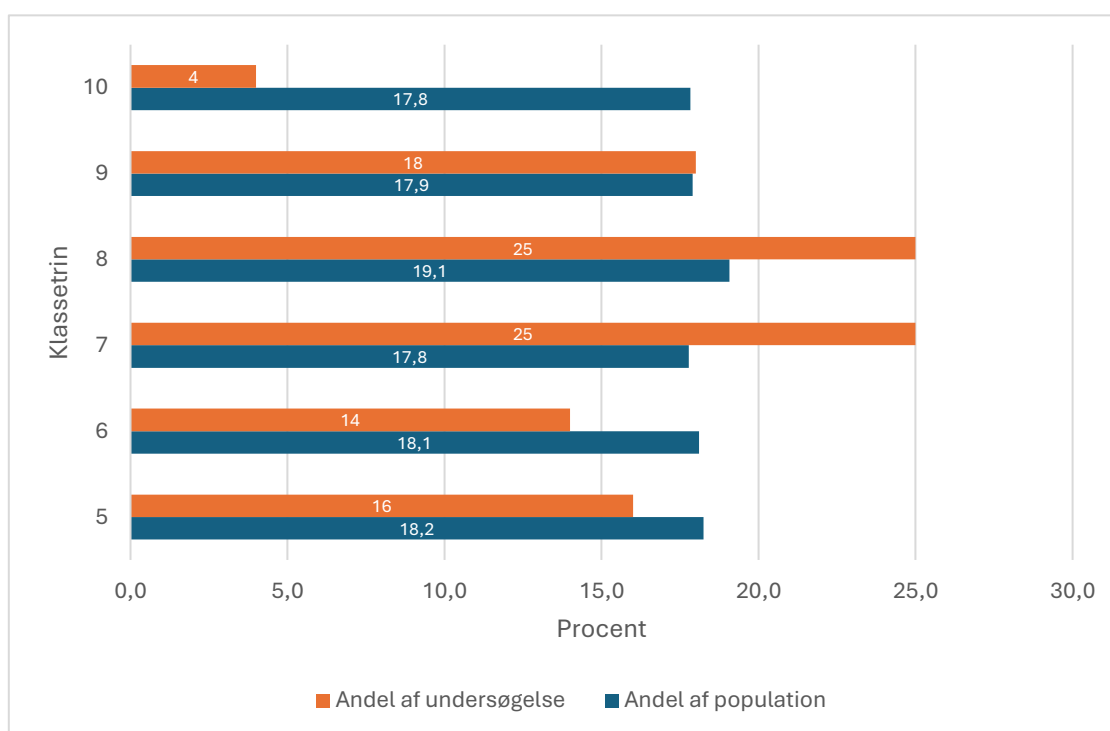
På tidspunktet for gennemførelsen af spørgeskemaet (skoleåret 2018-2019) var der 74 skoler i alt i landet, 24 byskoler og 50 bygdeskoler (Uddannelsesstyrelsen/Ilinniartitaanermut Aqutsisoqarfik, u.å.-a). Ikke alle landets skoler deltog i undersøgelsen. På to byskoler var der kun en enkelt elev på hver skole, der havde

⁶ Disse tal, som modellen bygger på, er redegjort for i Demant-Poort & Andersen (2023).

besvaret spørgeskemaet, og disse to skoler blev derfor ekskluderet fra spørgeskemaundersøgelsen. Ud af de 50 bygdeskoler, der kunne deltage, deltog 38 skoler (Demant-Poort & Andersen, 2023). Der er således systematisk bortfald på enkelte skoler, men ikke på et overordnet plan i forhold til deltagelse af elever fra by og bygdeskoler. Geografisk er alle kommuner repræsenteret, og der er således ikke en kommune, der ikke er repræsenteret i spørgeskemaet.

Ser man nærmere på deltagelsen på baggrundsvariablen klassetrin, er fordelingen således:

Figur 11: Klassetrins repræsentation i undersøgelsen ift. repræsentation i population



Figuren viser en forholdsvis større procentvis repræsentation af 7. og 8. klasse i undersøgelsen, i forhold til hvor stor en andel disse klassetrin udgør af den totale population. Den viser ligeledes en markant underrepræsentation af 10. klasse. Disse tal understreger således en skævvridning i elevbesvarelsene i forhold til klassetrin. Dette kan skyldes, at spørgeskemaet blev sendt ud i maj måned, hvilket er den måned, 10. klasse starter deres skriftlige prøver og afslutter deres undervisning. Klassetrinenes repræsentation varierer i forhold til den totale population, men da alle trin er repræsenteret

og analysen ikke fokuserer på specifikke årgange, er det vurderet, at resultaterne stadig kan give et overordnet indblik i elevernes oplevelse af deres skoleliv.

Grundlæggende peger ovenstående to figurer dermed på, at elevbesvarelsesne falder tilfældigt på bosted, med en lidt højere repræsentation blandt bygdeelever i forhold til byelever. Det samme gælder klassetrin, hvor der, på nær udfald på 10. klassetrin, er en nogenlunde lige fordeling af elevbesvarelsesne. Bortfaldet virker således ikke systematisk, og faren for en ikke-repræsentativ undersøgelse er dermed lavere. De skævvridninger, der er i elevbesvarelsesne, vurderes derfor ikke som væsentlige for besvarelse af afhandlingens forskningsspørgsmål.

3.3.5 Sammenfatning

Afhandlingens kvantitative del, beror på en landsdækkende spørgeskemaundersøgelse, med elever fra 5. til 10. klasse. Spørgeskemaet har indeholdt åbne og lukkede spørgsmål og spørgsmål i relation til deres skoleoplevelser med fokus på oplevelser af deres skole og undervisning. Herunder er de spurgt ind til deres undervisning i samtlige af deres fag. At udarbejde spørgeskemaundersøgelsen var udfordrende fra start til slut, fra konkretisering af erkendelsesinteresse til i sidste ende at få en svarprocent, der er stor nok til, at undersøgelsen reelt kan sige noget om feltet. At der er tale om børn som respondenter, krævede et særligt og ekstra fokus under operationalisering af spørgsmål, og her viste testningen sig særlig vigtig. Spørgeskemaets svarprocent vurderes til ikke at indeholde systematiske bortfald, men dog have en skævvridning i elevbesvarelsesne. Således er der en overrepræsentation af bygdeelever og en underrepræsentation af særligt elever i 10. klasse.

3.4 Kvalitativ metode: feltarbejde, observationer og interviews

Metodisk beror den kvalitative del af afhandlingen på feltarbejde på to skoler, observationsstudier, uformelle samtaler og interviews med lærere og elever. I det følgende vil jeg redegøre for disse metoder. Afslutningsvis i afsnittet vil jeg beskrive to udfordringer, der kendetegnede mit feltarbejde.

De udvalgte skoler kalder jeg for skole A og skole B. Den metodiske vægt har været på skole A. Det var her, jeg havde de længste feltophold. Af anonymiseringsårsager (se afsnit XX om anonymisering) vil jeg i overvejende grad ikke skelne mellem skole A og B udover de steder, hvor det har metodisk, analytisk eller diskuterende relevans. Som beskrevet i

indledningen er et af kendetegnende ved det grønlandske skolesystem, at det er kontekstafhængigt (J. K. Jensen & Mau Pedersen, 2020; Lennert, 2021). Pointen er, at der er væsentlige forskelle på skolerne, alt efter hvor i landet de ligger. Nuuk adskiller sig på mange punkter fra de andre byer i landet, og skolerne i Nuuk har på mange områder andre ressourcer og et andet elevgrundlag. Elever, der bor i Nuuk, lever ligeledes andre liv end dem, der bor ude på kysten. Da læreruddannelsen ligger i Nuuk, er der en naturlig lettere praksis-tilgang til skoler her. Der er således på læreruddannelsen en større viden om Nuukskolerne, da en større del af praktiksamarbejdet foregår på skolerne i Nuuk. Derudover foregår der kontinuerligt forskellige fagaft prøvninger på Nuukskolerne, og i perioden fra 2017 til 2020 foregik der Teaching Lab som et samarbejde mellem læreruddannelsen og folkeskolerne i Nuuk. Nuukskoler er således allerede i et praksisøjemed repræsenteret på læreruddannelsen.

Den overordnede erkendelsesinteresse, der har båret den kvalitative metode, har været et ønske om at få viden om, hvordan elevers skoleliv udfolder sig i praksis, både fra et lærer- og elevperspektiv.

3.4.1 Feltarbejde, observationer og uformelle samtaler

Kernen i feltarbejdet var observationsstudier i form af varierende grader af deltagende observation (Kristiansen & Krogstrup, 2015; Wolcott, 2008). Målet med observationerne var at få indblik i det, Hastrup betegner som *"det almindelige liv"* (Hastrup, 2010, s. 399), i form af skoleelevers skoleliv, som det udspiller sig i skolens praksis, særligt mellem lærere og elever. Størstedelen af observationerne har taget form som klasserumsobservationer, hvor jeg har siddet sammen med elever ved deres borde og deltaget i deres undervisning. Derudover har jeg fulgt skolens hverdag og observeret frikvarterer, lærermøder og andre arrangementer på skolen. På den ene skole boede jeg på et elevhjem, et sted, hvor bygdeelever fra 8. klasse af bor, fordi der ikke er et skoletilbud i deres bygd. At jeg boede på elevhjemmet, gav mig adgang til livet her og eleverne, og en del uformelle samtaler og observationer foregik ligeledes her.

Forud for mine feltarbejder udarbejdede jeg en observationsguide, som hele tiden ændrede sig, i takt med at jeg kom mere og mere ind i felten.

Den formelle adgang til skolerne var en langsommelig og besværlig proces. Den kom i stand gennem skoleledelserne på begge skoler, og de agerede således gatekeepere for

mig. Det var således skoleledelserne der sørgede for at tildele klasser og lærere, hvor jeg kunne placere mit feltarbejde.

På de to skoler blev mine observationer konkret udført således:

På den ene skole fulgte jeg én bestemt 9. klasse i samtlige fag. Feltarbejdet blev gennemført ad tre omgange af henholdsvis to, tre og to ugers varighed. Under anden feltarbejdsperiode observerede jeg yderligere en klasse på yngstetrinnet og mellemtrinnet i enkelte timer for at få et indblik i elevers skoleoplevelser på de yngre trin.

På den anden skole fulgte jeg to forskellige klasser, en 8. klasse og en 9. klasse, i forskellige fag. Dette feltarbejde blev gennemført ad to omgange af henholdsvis to ugers varighed.

I undervisningen skiftede min feltrolle fra at sidde og observere undervisningen som den totale observatør til at være med til at lave engelsk-øvelser eller se YouTube-videoer med pigerne i frikvartererne til at deltage i lærernes fastelavnsfest på skolen fredag aften.

Wolcott (2008) beskriver observation som en metode, der udfolder sig på et kontinuum mellem *"experiencing, enquiring and examination"*. Et kontinuum, der spænder fra i den ene ende ren observation, hvor fokus er på at se på, følge med og opleve, hvad der foregår i en given situation, til i den anden ende som observatør at tage aktivt del i de givne situationer, herunder også stille spørgsmål til felten. Mine observationsstudier udfoldede sig vekslende på dette kontinuum. En vekslen mellem at følge med, hvor fokus var på at observere, som tingene udspillede sig i praksis, og som jeg observerede dem, til en mere deltagende form for observation, hvor jeg deltog i eksempelvis undervisningen eller møder og spurgte ind til og aktivt forfulgte bestemte situationer. Grundlæggende bestod min observation af en konstant afvejning i den givne situation. Afvejninger præget af etiske versus videnskæssige overvejelser. Eksempelvis spurgte jeg ind og undersøgte situationer nærmere, når jeg følte, der var noget, jeg skulle forstå eller have afklaret. Omvendt forblev jeg tilbageholdende eller afventende, hvis jeg oplevede, at det var det, situationen krævede, og at jeg som forsker ikke skulle blande mig i praksis.

Som led i min deltagende observation foretog jeg et utal af uformelle samtaler. De uformelle samtaler blev foretaget med forskellige personer, jeg mødte på min vej i felten, herunder elever, medarbejdere på skolehjemmet, hvor jeg boede, lærere, skoleledere,

praktikanter og tidligere studerende, jeg har haft i mit virke som underviser på læreruddannelsen, ved Institut for Læring, Ilisimatusarfik/Grønlands Universitet. De uformelle samtaler var en central del af feltarbejdet. Det er særligt i disse spontane samtaler, at væsentlige perspektiver på skoleoplevelserne, både fra lærere og elever, er kommet til udtryk. I de uformelle samtaler forfulgte jeg de temaer, jeg på forhånd havde udviklet i min observationsguide og interviewguide – og de temaer, der spontant opstod i felten. I forhold til lærerne var jeg optaget af overvejelser, de gjorde sig ift. den enkelte time. I forhold til eleverne var jeg optaget af deres spontane oplevelser af eksempelvis en given faglig aktivitet. Tid, sted og varigheden af disse samtaler varierer. De har uformel karakter og er foretaget løbende som en integreret del af feltarbejdet. De er foregået på skolerne, i timerne eller frikvartererne og varigheden har været alt fra få sekunder til flere minutter. De uformelle samtaler har virket supplerende eller uddybende i relation til mine observationer.

Feltnoter har været et bærende og kontinuerligt element i min empiriindsamling under feltarbejdet. Feltnoterne består af observations-noter, uformelle samtaler, beskrivelser af steder og refleksioner af dagbogslignende karakter. Derudover indeholder de også skitser/tegninger af steder, eksempelvis klasserum, og fotos af stederne. Således rummer feltnoterne både forskellige modaliteter og forskelligt indhold (Angrosino, 2007; Bryman, 2016; Burkholder & Thompson, 2020; Kristiansen & Krogstrup, 2015). Og herved bliver feltnoterne, som Burkholder & Thompson (2020) hævder, *“the crux of knowledge production”* (Burkholder & Thompson, 2020, s. 1) i feltarbejdet, fordi de netop rummer den indsamlede empiri fra feltarbejdet i form af flere forskellige indholdsmæssige perspektiver på det samme genstandsfelt. I praksis har jeg været påpasselig med ikke at notere for meget sammen med andre i uformelle sammenhænge, især under uformelle samtaler, for ikke at forstyrre samtalen. Kristiansen & Krogstrup (2015) argumenterer for, at man skal være påpasselig med netop dette, da det kan gøre, at informanterne ændrer karakter og følger sig overvåget. Mine uformelle samtaler er derfor ofte nedfældet umiddelbart efter en samtale, enten på et toilet, i et hjørne, eller hvor jeg lige har kunnet trække mig naturligt tilbage, efter en samtale.

En grundlæggende præmis for forskningsprocessen og særligt ved feltarbejdet har været, at grønlandsk ikke er mit modersmål, og at jeg kun behersker det på et lavt niveau. Jeg kan de elementære høflighedsfraser, og jeg forstår de grundlæggende ord og sætninger,

men jeg kan ikke føre lange samtaler på grønlandsk. Alle lærere og voksne på de skoler jeg har været på har talt dansk, hvorimod en større del af eleverne ikke gjorde det. Det har betydet, at jeg har anvendt tolk under interviews. Anvendelsen af tolk og betydningen af at grønlandsk ikke er mit modersmål, i relation til feltarbejdet og særligt i klasserumsobservationer, vil jeg beskrive og reflektere nærmere over i afslutningen af dette kapitel.

3.4.2 Interviews

I det følgende vil jeg beskrive de metodiske overvejelser for og praktiske udførelse af de udførte interviews. Der er foretaget formelle, semistrukturerede forskningsinterviews med lærere og elever. Interviews er foretaget for at få lærere og elevers subjektive erfaringer med og tanker om skolen. Alle interviews er udført som et led i feltarbejdet på de to skoler og anvendt som uddybning og afklaring i forhold til uformelle samtaler og observationer for netop at opnå en indsigt, som disse ikke har givet adgang til.

Nedenstående oversigt viser af afhandlingens interviewdata:

Tabel 1: Oversigt over interviewdata

Interview	interviewform	Tid og sted for interviewet	Interviewets længde	Sprog
6 interviews med lærere	Enkelt interviews med lærere, hvis undervisning jeg også har fulgt gennem mit feltarbejde	Alle interviews er udført på de respektive skoler. Interviewene er gennemført på andet feltophold, henholdsvis februar 2020 og oktober 2020	Interviewene varer mellem 48 minutter og 1 time og 15 minutter	4 lærere havde grønlandsk som modersmål, men talte også dansk 2 lærere havde dansk som modersmål
5 enkelt interviews med elever	Enkelt interviews udført som walk-and-talks	Interviews er gennemført i og omkring skolen. Vi gik en tur rundt i byen, med skolen som det sted hvor interviewet	Interviewene varer mellem 20 og 58 minutter	3 interviews foregik med tolk og primært på grønlandsk 1 interview foregik på

		startede og sluttede Interviewene er gennemført på andet feltophold, henholdsvis februar 2020		engelsk, uden tolk 1 interview foregik på både dansk og engelsk, uden tolk
2 fokusgruppe interviews, med tre elever i hvert interview	Fokusgruppeinterviews	Interviews er gennemført på skolen Interviewene er gennemført på andet feltophold, henholdsvis oktober 2020 og december 2020	Interviewene varede 33 og 39 minutter	Begge fokusgruppe interviews foregik med tolk og primært på grønlandsk

3.4.3 Lærerinterviews

Formålet med interviews med lærere har været at få et lærerperspektiv på elevernes motivation for skolen og undervisningen og samtidig få indblik i lærerens pædagogiske og didaktiske oplevelser, overvejelser og tanker. Gennem min deltagende observationer i klasserne og på skolerne har jeg observeret, hvordan lærerne agerer, og hvordan eleverne reagerer på dette og omvendt. Gennem interviewet har målet været at få indblik i lærernes tanker og oplevelser omkring dette, og derved supplerer, uddyber og belyser interviewet således aspekter vedrørende elevers skoleoplevelser, som feltarbejdet alene ikke har kunnet skabe indsigt i. Semistrukturerede interviews er foretaget med i alt seks lærere på begge skoler. Interviewene er foretaget på dansk, og de er foretaget, efter jeg, gennem feltarbejde, har fulgt lærernes undervisning og deres klasse i et par uger. Dette er gjort af to grunde. For det første for at opbygge en relation til lærerne, før interviewene skulle udføres. Kvale og Brinkmann (2015) argumenterer for, at interviewforskning og dermed den viden, der bliver produceret under interviews, er relationel. Det betyder, at relationen mellem interviewer og informanten har betydning for, hvilke typer af svar og karakteren af svar der kommer gennem interviewet. I interviews er magtforholdet asymmetrisk, i og med at forskeren initierer og styrer interviewet (Creswell, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). Ved at afholde interviews efter at have kendt lærerne, have fulgt deres undervisning, deltaget i

møder og have haft et utal af uformelle samtaler gennem det forudgående feltarbejde med dem har jeg forsøgt at imødekomme udfordringerne ved det asymmetriske magtforhold, som typisk kendetegner en interviewsituation. For det andet er interviewene foretaget efter et par ugers feltarbejde, på den måde har den empiri, jeg har opnået igennem de første ugers feltarbejde, ageret grundlag for interviewet og den udarbejdede interviewguide.

Den semistrukturerede interviewguide er således udarbejdet på baggrund af:

- feltarbejdet – i form af observationer og uformelle samtaler, jeg havde med lærerne de første to uger af mit feltarbejde
- eksisterende viden omkring unge og uddannelse i Grønland
- overordnede resultater fra spørgeskemaets pilotstudie.

3.4.4 Elevinterviews

Formålet med interviews med elever har været at få empiri, der belyser deres forhold til skole og undervisning, og hvordan de oplever deres hverdagsliv og skoleliv. Det har været et vigtigt mål med interviewene at få elevernes egne beskrivelser af deres skoleoplevelser og hverdagsliv. Ligesom med interviewene med lærerne har formålet med interviews med elever været at supplere, belyse og uddybe feltarbejdet bestående af observationer og uformelle samtaler.

Ligesom med lærerinterviewene blev interviewene med eleverne udført, efter jeg havde været på skolen og fulgt klassen i et par uger. Dette blev gjort af de samme grunde som med lærerinterviewene for at have opnået en større relation med eleverne og for at have mulighed for få uddybet observationer fra feltarbejdet. Den semistrukturerede interviewguide er, ligesom lærerinterviewene, således udarbejdet på baggrund af:

- feltarbejdet – i form af observationer og uformelle samtaler, jeg havde med eleverne de første to uger af mit feltarbejde
- eksisterende viden omkring unge og uddannelse i Grønland
- overordnede resultater fra spørgeskemaets pilot-studie.

Et særligt opmærksomhedspunkt i udvikling af interviewguide og udførsel af interviews har været aspektet vedrørende børn som informanter. Kampmann (1998) beskriver, hvordan det er væsentligt i interviewsituationer med børn at være opmærksom på, at spørgsmål

skal være så åbne og konkrete som muligt for at give børn mulighed for at fortælle konkrete historier fra deres perspektiver, som man som forsker kan lade interviewet fortsætte ud fra. I udarbejdelse og udførelse af interviews med elever er der forsøgt at tage udgangspunkt i dette.

Elevinterviews på de to skoler blev udført forskelligt. Elevinterviews på den ene skole blev udført som "walk and talk" enkelt-interviews. Elevinterviews på den anden skole blev udført som fokusgruppeinterviews.

Den oprindelige plan var at udføre alle interviews som "walk and talks" enkeltinterviews. De første interviews blev udført på den ene skole, men på baggrund af de erfaringer jeg der gjorde mig, besluttede jeg mig for, at interviews på den anden skole skulle udføres som fokusgruppeinterviews. I alt er der foretaget fem enkelt-elevinterviews og to fokusgruppe med i alt seks elever på ældstetrinnet.

Interviewene med eleverne varierede i længde, sprog og kontekst. Alle interviews, undtagen to enkelt-interviews er udført på grønlandsk med hjælp fra en tolk. Et interview foregik på engelsk, og et foregik på dansk. De sproglige implikationer for interviewene og validiteten af disse vil blive diskuteret senere i dette afsnit.

I det følgende vil jeg beskrive de to typer af elevinterviews der blev foretaget.

3.4.5 Elevinterviews som enkeltinterviews

Enkeltinterviewene blev udført som "walk and talks" eller "go alongs" (Kusenbach, 2003), hvor vi gik en tur rundt i byen under interviewet. Grundlaget for at udføre interviews som "walk and talks" var et forsøg på at nedbryde den formelle situation, en interview-situation kan blive. Argumentet er, at "walk and talk" interviews, hvor man går rundt der, hvor informanten lever sit liv, giver mulighed for at få indsigt i informantens subjektive synspunkt i højere grad, end hvis interviewet udføres som en klassisk interviewsituation (Kennelly, 2017; Kusenbach, 2003; Rasmussen, 2017). Ifølge Kennelly (2017) giver denne form for interviews mulighed for at få en dybere forståelse for informantens perspektiver.

Kusenbach beskriver det således *"the go-along method also brings greater phenomenological sensibility to ethnography by allowing researchers to focus on aspects of human experience that tend to remain hidden to observers and participants alike"* (Kusenbach, 2003, s. 478). Muligheden for at få en ekstra indsigt i informanternes

perspektiver skyldes, at man går rundt der, hvor informanterne lever deres liv, samtidig med at man spørger ind til og taler om disse steder. Denne form for interview kan således anvendes til at nærme sig et børneperspektiv, som kan være svært at indfange i en klassisk interview-situation. Ved at udføre interviews på denne måde bliver den formelle interviewsituation karakteriseret af det asymmetriske magtforhold (Kvale & Brinkmann, 2015) forsøgt nedbrudt i højere grad, end hvis man sidder over for hinanden ved et bord. Dette er særdeles ønskeligt i et interview, hvor børn anvendes som informanter.

I praksis fungerede denne interviewform ikke optimalt. Jeg indledte alle interviews med at spørge dem, hvor de plejede at komme i byen, og spurgte, om vi skulle gå derhen. Alle elever undtagen én havde ikke rigtig noget sted, de plejede at komme, og så gik vi bare en tur rundt om skolen. Med én elev fungerede det godt, og vi gik en tur ned til brugsen og rundt i byen, hvor hun fortalte om sit liv, sin fritid og skolen. Det var svært ved tre af interviewene at få eleverne i tale, interviewene blev korte, og jeg fik ikke så mange udsagn fra dem. Derfor besluttede jeg at ændre interviewformen til fokusgruppeinterviews på den anden skole.

3.4.6 Elevinterviews som fokusgruppeinterviews

På baggrund af enkeltinterviewene på den ene skole ændrede jeg interviewform på den anden skole. Interviewene blev ændret til fokusgruppeinterviews og med brug af mindmaps under interviewet. Denne form blev valgt i et forsøg på at få eleverne til at sige mere, end jeg oplevede i de fleste enkeltinterviews på den første skole. Den oprindelige interviewguide fra enkeltinterviewene blev bibeholdt men blev ændret en smule på baggrund af de nye observationer, jeg havde foretaget på den nye skole. Yderligere ændrede jeg spørgsmålene, så de passede til fokusgruppeinterviews. I

fokusgruppeinterviews er fokus på at få en samtale i gang om et givent emne i højere grad end at få den enkelte til at svare uddybende om sig selv som ved enkeltinterviews (Bryman, 2016; Halkier, 2010). Der blev foretaget to fokusgruppeinterviews med tre elever deltagende i hvert interview. Som nævnt anvendte jeg mindmaps, som eleverne skulle lave over forskellige temaer, såsom: *"En god skoledag"* eller *"hvad de laver uden for skolen"*. Denne form for spørgsmål, hvor fokus er på at styrke elevernes aktive deltagelse i samtalen (Colucci, 2007), anvendte jeg i et forsøg på at styrke elevernes deltagelse i interviewet. At gennemføre interviews på denne måde fungerede bedre end de første

enkelt-interviews, i den forstand at alle elever skrev ned på det udleverede papir, og dermed deltog alle elever med deres perspektiver. Det var dog til tider udfordrende at få eleverne til at have en fælles samtale.

Et andet element, som fik indflydelse på interviewene, var tolkningen. Tolken, som var lærer på skolen, opførte sig anderledes under disse interviews end under interviewene på den første skole. Her oversatte tolken, hvad jeg og eleven sagde. På den anden skole involverede tolken sig indimellem i selve interviewet, eksempelvis hvis eleverne ikke svarede på nogle af mine spørgsmål. I mit feltnotat fra interviewet har jeg noteret følgende:

I forhold til tolk går det fint. Det virker faktisk indimellem godt, fordi når hun beder eleverne uddybe og kommer med forslag eller eksempler til dem, som fx: "du plejer da at sejle om sommeren", så svarer eleverne og uddyber. Det er selvfølgelig egentlig ikke meningen, men jeg oplever, at eleverne svarer bedre, når hun gør det, og at de virker lidt mere trygge, fordi hun er der.

(Feltnotat, fokusgruppeinterview).

Som jeg beskriver i ovenstående notat, oplevede jeg, at det havde indflydelse på elevernes deltagelse i interviewet, at tolken involverede sig i interviewet. En overvejelse fra min side var, forud for interviewene, om det kunne få negativ betydning at anvende en lærer på skolen som tolk. Negativ betydning i form af elever, som eksempelvis ikke ville turde svare på spørgsmål. Men jeg oplevede det omvendte ske. Eksempelvis ses i dette fokusgruppeinterview, hvordan tolken får en af eleverne til at svare:

En af eleverne svarer ikke. Tolken snakker med ham. ... Tolken fortæller mig, at hun har sagt til ham, at han bare skal komme frem med det, for det er kun os, der hører det. ... Eleven/Tolk: En af lærerne, til religion, kan han ikke lide.

(Fokusgruppeinterview).

Tolken går på den måde ind og bliver en medspiller for mig som forsker i forhold til at få eleven til at turde sige noget. Andre steder oplevede jeg, at tolken mindede eleverne om, hvad de havde lavet i deres ferier og lignende. Tolken var således behjælpelig med at få eleverne til at deltage i interviewet i form af at hjælpe dem med at huske ting, men også i forhold til at skabe et rum, hvor de turde sige noget. Jeg ved naturligvis ikke, om det kan have haft den modsatte effekt på eleverne på andre tidspunkter i interviewet. Men min oplevelse var, at det hjalp.

I følgende afsnit vil jeg diskutere og reflektere over sproglige implikationer for afhandlingens empiriproduktion, herunder validitetsmæssige aspekter ved afhandlingens resultater.

3.5 Sprogets betydning for empiriindsamling

Som beskrevet er grønlandsk ikke mit modersmål. Dette betyder ikke, at jeg intet forstod i interviewsituationer eller klasserumsobservationer. Som tidligere beskrevet har jeg boet og arbejdet i Grønland i en årrække og gennem flere perioder af mit liv. Dermed er det grønlandske sprog og grønlandsk-sprogede sammenhænge, som jeg indgår i, ikke fremmed for mig. I situationer såsom klasserumsobservationer eller formelle og uformelle samtaler og interviews med lærere og elever, behersker jeg således en grundlæggende sproglig forståelse og som gør, at jeg forstår de generelle sammenhænge for situationen. Jeg kunne derfor stadig følge med i interviews under observationerne. Demant-Poort (2016) beskriver i sin afhandling, hvordan en grundlæggende beherskelse af sproget har indflydelse på både det at kunne indsamle empiri, men også i forhold til at opbygge en tillid til informanter.

Dertil skal det bemærkes, at Grønland er et dobbeltsproget land, og at engelsk også anvendes i stigende grad. De sproglige ytringer og samtaler indeholder ofte en lang række låneord på dansk eller grønlandsk. Men det er klart, at der er nogle nuancer og aspekter, som jeg går glip af. Jeg oplever i mit daglige arbejde som underviser på læreruddannelsen, hvilket jeg også oplevede under mit feltarbejde, at i et setting hvor sproget ikke er ens eget modersmål, skærpes blikket og fokus i observationer og samtaler ikke kun på sproget men også på kropslige ytringer og mimik. Yderligere sørgede jeg for, hvis der under mit feltarbejde opstod situationer, hvor jeg var usikker på, hvad der konkret var blevet sagt, at jeg fik det afklaret med de tilstedeværende umiddelbart efter. Jeg har ikke i mit feltarbejde stået i situationer, hvor jeg ikke forstod, hvad der foregik.

At grønlandsk ikke er mit modersmål har haft betydning for afhandlingens empiriindsamling på særligt to områder: i klasserumsobservationer og i interviews med elever, hvor jeg anvendte tolk. Alle lærere jeg interviewede kunne tale dansk. I det følgende vil jeg redegøre for disse udfordringer og diskutere de validitetsmæssige udfordringer, disse giver for afhandlingens resultater.

3.5.1 Sprogets betydning for klasserumsobservationer

Observationsstudier er studier af interaktioner og adfærd i både verbal og nonverbal kommunikation (Denham & Onwuegbuzie, 2020; Raudaskoski, 2020). Denham og Onwuegbuzie (2020) peger på, at netop den nonverbale kommunikation ofte negligeres og undervurderes overfor verbal kommunikation i kvalitative studier, og Raudaskoski (2020) skriver, at *"et 'set, men overset' ... aspekt af video og hverdagsobservation er selve det at se: iagttage noget, fortolke det sete in situ"* (Raudaskoski, 2020, s. 125). I en kontekst, hvor jeg som forsker ikke har det samme modersmål som hovedparten af dem i felten behersker, har mine observationer i særdeleshed været rettet mod kropslig adfærd og nonverbal kommunikation. Mit observatør-blik har således været skærpet omkring det nonverbale og at *iagttage* og *fortolke* adfærd og relationer særligt i klasserumsobservationerne. Dette vil kunne genkendes særligt i mine analyser af eleverne i undervisningen. Analyserne bygger blandt andet på beskrivelser af *"elever der ligger ind over borde"*, elever der *"har airpods i ørerne"*, og elever *"som går ind og ud af lokalerne"*. Mit fokus i observationerne har således været skærpet omkring elevernes kropslige adfærd og relationerne lærer og elever imellem i undervisningen. Mine observationer er blevet præget af spørgsmål såsom: *Hvad gør de? Hvornår gør de det? Hvordan gør de det? Og hvordan kan det tolkes?* Som beskrevet forstår jeg et grundlæggende grønlandsk, og derfor er mine observationer koblet med ytringer og sætninger og består således både af verbal og nonverbal kommunikation, men med vægt på det nonverbale.

3.5.2 Anvendelse af tolk

Jeg anvendte tolk under elevinterviews. To elevinterviews var uden tolk, fordi eleverne ikke ønskede det. Her foregik interviewene på engelsk og dansk. Alle interviews med lærere foregik på dansk, fordi alle de deltagende lærere også talte dansk.

At anvende tolk har en række implikationer for forskningsprocessen og den indsamlede empiri, herunder validiteten af de empiriske resultater (Brämberg & Dahlberg, 2013; Kapborg & Berterö, 2002; Plumridge et al., 2012). Plumridge m. fl. (2012) påpeger, at *"a researcher interviewing with an interpreter will inevitably lose some control over the interview. They have, for example, to rely on the interpreter to keep questions non-leading and neutral. The presence of an interpreter will make conversation disjointed, less spontaneous, and prompting becomes difficult"* (Plumridge et al., 2012, s. 190). Der er

således ingen tvivl om, at det at anvende en tolk udfordrer interview-situationen, idet det både har indflydelse på, hvordan tolken tolker og dét, at der sidder en tolk i rummet. Dette får uundgåeligt indflydelse på selve samtalen.

Kapborg og Berterö (2001) diskuterer validitetsudfordringer ved anvendelse af tolk under interviews. De understreger vigtigheden af, at tolken kender til forskningsfeltet. Kapborg & Berterö påpeger, at det er en "trussel" mod validiteten af et studie, hvis tolken ikke er uddannet tolk, og hvis tolkens mulige bias ikke kan undersøges. Det er væsentligt, at forskeren kender og har forståelse for respondenternes kontekst, fordi det både skaber tillid og forståelse for respondenternes svar. Dette er væsentligt, når man ikke taler samme modersmål, så de svar forskeren får ikke misforstås. Kapborg & Berterö understreger yderligere faren ved at anvende tolk, hvor interviewer og informant ikke taler samme modersmål, at interviewer (forskeren) ikke kan kontrollere den sproglige situation og ikke kan vide, hvorvidt tolken uddyber og udvider eller begrænser spørgsmålet til informanten. Det samme gælder den anden vej, hvor det som interviewer kan være vanskeligt at vurdere, hvorvidt tolken oversætter den interviewedes svar korrekt. Her skal det understreges, at jeg som forsker har boet i Grønland ad flere omgange, og at jeg har et kendskab til det grønlandske sprog, som både gør mig i stand til at forstå og udtale grundlæggende ytringer og sætninger på grønlandsk. Der er særligt to elementer ved interview-situationerne, der her skal fremhæves:

- Jeg interviewede først elever under anden runde feltarbejde, både så jeg kendte eleverne en smule, og så jeg kendte deres skolehverdag. De havde set mig flere gange, og jeg havde fulgt deres hverdag i skolen over længere perioder. Dette gav mig også mulighed for at spørge ind til konkrete episoder i deres undervisning eller til konkrete steder og oplevelser i byen. Selvom der var en tolk til stede, havde jeg således bedre mulighed for at tilpasse spørgsmålene til deres liv og bedre forudsætninger for at forstå og fortolke deres svar ud fra deres kontekst.
- Selvom jeg anvendte tolk, var der stadig ytringer og sætninger jeg forstod på grønlandsk, og som eleverne forstod på dansk. Grønland er som tidligere beskrevet et dobbeltsproget land, og derfor er det dansk-grønlandske sprog vævet ind i hinanden. Ingen af interviewsituationerne foregik udelukkende på grønlandsk, og jeg var som interviewer aldrig "hægtet helt af". Indimellem kunne jeg og den eller de

interviewede selv forstå hinanden, hvis de forstod mit spørgsmål, eller jeg forstod deres svar.

Når jeg under mit feltarbejde anvendte tolk, er der en række specifikke forhold, som gør sig gældende, og som har haft indflydelse på netop denne afhandlings empiri-indsamling. Som beskrevet anvendte jeg en lærer som tolk, fordi det var det, der var mulighed for i de byer og på de skoler, hvor jeg foretog mit feltarbejde. Mangel på tolkeuddannede er en generel udfordring i landet og opleves indenfor retssystemet (Pedersen & Lauritsen, 2019), sundhedssystemet (Kjeldsen, 2025), ligesom andre forskningsprojekter beskriver, hvordan de var nødsaget til at anvende lærere, forældre i deres studier (Glendøs, 2017a; Øgaard, 2015).

Den lærer jeg anvendte, var en lærer som underviste på et andet trin end det eleverne gik på, og dermed var det flere år siden, at den pågældende lærer havde haft eleverne i undervisningen.

Dette at jeg har anvendt tolk og i form af en lærer på skolen kan således give en række begrænsninger men også muligheder for afhandlingens empiriproduktion.

Specifikke udfordringer ved anvendelse af tolk, og ved at anvende en lærer som tolk i denne afhandling, kan opsummeres til følgende:

- Eleverne er tilbageholdende med at sige, hvad de reelt oplever og synes om deres undervisning og skole, fordi de kan være usikre på, om læreren siger det videre til de andre lærere.
- Elevernes svar bliver af læreren pejlet i en bestemt retning, og de siger derfor noget, de ikke ville have sagt af sig selv. Jeg beskriver i afsnittet ovenfor, hvordan læreren, der agerer tolk, er medspiller i interviewsituationen ved at eleverne siger noget mere. Dette virker i situationen positivt, og eleverne åbner sig mere op. Men det kan i realiteten betyde, at de siger ting, som de netop ikke selv ville have sagt.
- Eleverne kan bruge interviewet strategisk og sige noget, eksempelvis om skolen eller andre lærere, fordi de håber, at det bliver bragt videre.

At anvende en lærer som tolk kan dog også fremme interviewet:

- Som beskrevet ovenfor oplevede jeg, at læreren der agerede tolk fik betydning i forhold til at skabe tryghed i interviewsituationen. Dette genkendes hos Glendøs

(2017), hvor hun oplever, at interviews med en lærer der agerer tolk fungerer bedre end situationer, hvor der anvendes en udefrakommende tolk, netop fordi læreren der agerer tolk virker tryghedsskabende for eleverne. Jensen (2021) anvendte en tolk, som var en ansat som medarbejder på de børnehjem, hvor hun interviewede anbragte børn og unge, med det formål netop at fremme tryghed i interviewsituationen.

- En lærer der agerer tolk, er inde i det pædagogiske fagsprog. Dette kan lette interviewet, hvor faglige nuancer kunne være gået tabt, hvis der var anvendt en udefrakommende tolk. Kapborg og Berterö understreger at *"The interpreter should not only have the required linguistic abilities, but also be trained in research field, and furthermore, the validity will be strengthened if the interpreter is part of the culture arena"* (Kapborg & Berterö, 2002, s. 56). En lærer kender således både fagsproget og den *kulturelle arena*, som eleverne er en del af.

3.5.3 Sprogets betydning og de validitetsmæssige udfordringer for empiriproduktionen

At grønlandsk ikke er mit modersmål har som beskrevet ovenfor betydning for afhandlingens producerede empiri og dermed også for afhandlingens validitet.

Betydningen af dette gælder særligt i forhold til klasserumsobservationer og interviews med elever, hvor jeg anvendte tolk. Der er utvivlsomt nogle nuancer og måder at forstå tingene på, som jeg går glip af, når grønlandsk ikke er mit modersmål og jeg ikke er etnisk-grønlandsk.

De validitetsmæssige udfordringer ved netop at grønlandsk ikke er mit modersmål for observationer og interviews er forsøgt imødekommet i en anvendelse af en række metoder i empiriproduktionen; både i form af flere datakilder (interviews, feltarbejde, spørgeskema) og forskellige perspektiver på feltet (elever, lærere, og andre eksisterende undersøgelser).

Særligt er validitetsmæssige udfordringer ved anvendelse af en lærer som tolk forsøgt imødekommet ved inddragelse af spørgeskema-undersøgelsen, hvor elever skriftligt har haft mulighed for at ytre sig om deres skoleoplevelser, både i kvantitative og kvalitative svarkategorier. Kapborg og Berterö (2002) beskriver hvordan anvendelse af spørgeskema kan imødekomme nogle af de validitetsmæssige udfordringer som anvendelse af tolk bidrager med i en forskningsproces. Denne spørgeskemaundersøgelse har analytisk,

virket supplerende – og understøttende - i forhold til de kvalitative resultater. Derudover har jeg analytisk været opmærksom på, at et empirisk resultat skulle kunne understøttes fra flere empiriske eller teoretiske perspektiver. Således beror et analytisk resultat ikke kun på interviewudsagn fra enkelte elever, men er kun blevet et analytisk resultat, hvis det understøttes af perspektiver fra lærere, skriftlige svar fra spørgeskemaundersøgelsen, klasserumsobservationer, uformelle samtaler, eksisterende undersøgelser eller teoretiske perspektiver.

At grønlandsk ikke er mit modersmål, og at jeg ikke er etnisk-grønlandsk betyder ligeledes, at der vil være sproglige og kulturelle aspekter, som jeg har sværere ved at forstå og som derved kan gå tabt i min empiri-indsamling. Kapborg & Berterö (2002) opfordrer til, at man som forsker opholder sig i felten i længere tid for netop at få en fornemmelse for kulturen og konteksten for ens egen undersøgelse. Af samme grund er min empiri baseret på feltarbejder foretaget ad flere omgange. Ligeledes er interviews indsamlet senere i feltarbejdet, efter jeg har opholdt mig i felten over længere tid og har opbygget et kendskab til konteksten og informanterne. Derudover skal det endnu engang understreges, at jeg har boet i landet ad flere omgange og i længere perioder og derfor har et grundlæggende kendskab til kulturen og konteksten for undersøgelsesfeltet.

3.6 Udfordringer ved feltarbejdet: Når forskeren møder felten

Man kan planlægge sine feltarbejder, udarbejde observations- og interviewguides, overveje måder at få adgang til felten på, aftale, hvem man skal snakke med osv. Men i praksis er feltarbejdet uforudsigeligt, og som forsker er man efterladt til i høj grad at følge felten på feltens præmisser. Således oplevede jeg eksempelvis, hvordan ændringer i skemaer, syge elever og lærere, ledere, der siger op, osv. kontinuerligt havde indflydelse på mit feltarbejde. Derudover oplevede jeg, hvordan det at udføre feltarbejdet i praksis krævede noget af mig, som forsker og person, som jeg ikke på forhånd havde forberedt mig selv på. Disse udfordringer beskriver jeg som *det formelle over for det uformelle og relationernes betydning og det at få reel adgang*, og dem vil jeg udfolde i de følgende to afsnit.

3.6.1 Udfordring i praksis 1: Det formelle over for det uformelle

Tidligt i mit feltarbejde oplevede jeg at formelle situationer som interviews sjældent fungerede godt, hvorimod uformelle samtaler var langt mere frugtbare i forhold til at få

mine informanter til at åbne sig. Det var således, særligt i det uformelle, at mulighederne opstod. De uformelle situationer kunne være samtaler med elever i frikvartererne, deltagelse i personalefest, uformelle samtaler med lærere på lærerværelset. Jeg oplevede at lærere og elever var langt mere åbne og fortalte meget mere, når situationen var mere uformel, end under eksempelvis mere formelle interviewsituationer. I praksis havde dette konkret indflydelse på min notetagning, som også er beskrevet ovenfor. Jeg tog kun noter, når jeg sad inde i klasserne, hvis jeg deltog i andet, eksempelvis møder, en gymnastiktime eller uformelle snakke i frikvartererne, gik jeg efterfølgende et afsides sted hen og skrev ned. Derudover sørgede jeg for at lære mine "guides" (observationsguide og interviewguide) på rygraden og sad aldrig med dem fysisk, for at gøre situationerne mere uformelle.

At lade det uformelle styre feltarbejdet giver mulighed for åbent at undersøge de tematikker, som ligger heri, og som man som forsker ikke havde overvejet på forhånd. Wolcott (2008) påpeger, at *"even if you get exactly the information you need, you may damage your chances for learning more. Yet a failure to pursue some topic may inadvertently signal a lack of interest"* (Wolcott, 2008, s. 55). Ved at være for fokuseret på at indhente svar på præcis de spørgsmål, jeg på forhånd havde til lærere og elever, er der således en risiko for at overse væsentlige aspekter i praksis og samtidig virke uinteressert i felten. Hvilket ligeledes kan føre til, at lærere og elever mister interessen i at tale med mig. Jeg oplevede, især fra lærerne, en uopfordret iver efter at fortælle mig om deres oplevelser og tanker om skolen og eleverne. Denne iver oplevede jeg for eksempel, når jeg i frikvartererne stod i aulaen eller sad på lærerværelset. Det samme oplevede jeg med elever, når jeg sad i deres klasser i frikvartererne.

For mig var det konstant en balancegang, der i praksis betød, at jeg konstant måtte forholde mig til felten på et formelt niveau og uformelt niveau. Situationerne måtte ikke blive for formelle, for så var mine informanter ikke så beredvillige til at svare, og samtidig, når situationerne blev uformelle måtte det ikke blive *for* uformelt. Balancegangen knytter an til det, Kristiansen og Krogstrup (2015) karakteriserer som *"nærhed og distance"* til felten. At fastholde det professionelle fokus og den empiri, man er interesseret i at få indhentet, og samtidig skabe en uformel kontakt til informanter, kræver en balancegang, der var svær i praksis. Derudover er der en etisk overvejelse i, at situationerne ikke bliver

for uformelle, og at informanterne eller jeg "glemmer", at det der bliver sagt, skal bruges i professionelt øjemed senere.

3.6.2 Udfordring i praksis 2: Relationernes betydning og det at få reel adgang

En ting er at få formel adgang til felten. At få skoler til at deltage i mit projekt skete som allerede beskrevet via skoleledelserne. Da jeg først stod på skolerne, ude i klasserne, og sad ved siden af eleverne eller stod over for lærerne, opstod den helt store udfordring: at få reel adgang til mine informanter. For hvordan får man dem til at åbne op og indvie sig i deres hverdagsliv? Det var svært, og jeg oplevede, at jeg konstant måtte overveje og revurdere min feltrolle og min relation til mine informanter i felten.

Kristiansen & Krogstrup (2015) påpeger, at *"det er vigtigt for forskere at opbygge bæredygtige relationer til det felt, han eller hun ønsker at studere"* (Kristiansen & Krogstrup, 2015, s. 135). I praksis betød det, at jeg konstant balancerede mit engagement og deltagelse i felten, herunder også det formelle og uformelle niveau (som beskrevet ovenfor), hvor jeg i situationen eksempelvis vurderede, hvorvidt det var passende at tage noter foran informanterne, hvorvidt det var tidspunktet at spørge ind til situationen eller lignende. Jeg oplevede, at det at søge at få reel adgang krævede særligt to ting:

For det første, at jeg holdt det hele på en meget uformelt plan. Uformelle samtaler eller interviews, der var så uformelle som muligt. Jeg brugte meget tid med lærere og elever på at snakke om alt mellem himmel og jord. Om ting, der ikke havde noget med selve projektet at gøre. Dette gjorde jeg for at opbygge en form for relation, og, som jeg har beskrevet ovenfor, fordi jeg netop oplevede, at den uformelle form virkede bedre end den formelle form.

For det andet, at jeg hele tiden ændrede min strategi og plan i forhold til de personer, jeg stod over for. Eksempelvis ændrede jeg helt min interviewform, da jeg oplevede, at "walk-and-talk" ikke fungerede optimalt. Da jeg stod på den ene skole og skulle starte mit feltarbejde, sagde skolelederen til mig, at det kan være udfordrende at få lærere til at deltage i andre aktiviteter end deres undervisning, og at det ville kunne give mig udfordringer at få dem til at deltage i for eksempel interviews.

På baggrund af den samtale med skolelederen stod det klart, jeg skulle arbejde lidt for at få lærerne til at deltage i mit projekt. Helt konkret sørgede jeg for en masse uformelle

samtaler, hvor jeg forsøgte at gøre mig meget lidt "forskeragtig". Og så benyttede jeg mig af, at jeg havde en personlig tilknytning til stedet. I begyndelsen af mit feltarbejde havde jeg ikke tænkt mig at bruge denne personlige tilknytning, særligt da jeg syntes, det virker uprofessionelt. Ved at præsentere mig selv med den tilknytning, jeg havde til stedet, oplevede jeg en åbenhed, især fra de ældre lærere.

Den reelle adgang til lærere og elever, den adgang, der får dem til at åbne sig og invitere mig "ind", blev et langt stykke ad vejen ført an ad mere relationel og uformel vej.

På begge skoler var der flere ting, der gav mig adgang til lærerne:

- Enkelte lærere kendte jeg fra Læreruddannelsen, hvor jeg har været deres tidligere underviser. Disse lærere indgår ikke som informanter og har således ikke været omfattet af mine observationer eller blevet interviewet, men de gav mig uformel adgang til lærerkollegiet.
- Deltagelse i felten på uformel vis, via eksempelvis en fastelavnsfest eller gennem uformelle samtaler på lærerværelset.
- Uformelle samtaler, hvor lærere åbnede op over for mig ift. Udfordringer, de møder i hverdagen. Jeg oplevede at få en adgang ved at lade dem fortælle mig ting, de havde brug for at komme ud med vedrørende deres arbejdsplads. I og med at jeg kom tilbage flere gange, blev dette blot forstærket, for hver gang jeg var tilbage.
- Min tidligere personlige tilknytning til skolen.

Én ting er adgangen til lærerne, en anden er adgangen til eleverne, som jeg oplevede mere problematisk. Det tog lang tid for mig at komme i snak med dem. Dette kan have mange grunde, bl.a. at jeg ikke taler grønlandsk. Men jeg oplevede det også som svært at "ryste lærerne af mig", når jeg deltog i undervisningen. I undervisningen sad jeg blandt eleverne ved deres borde, men lærerne henvendte sig gentagne gange til mig både for at snakke om undervisningen og for at snakke om eleverne. Jones & Watt (2010) skriver, at adgang til felten kan blive udfordret, hvis man bliver knyttet for tæt med bestemte gatekeepers, *"they are problematic in that over association with them may make other group members suspicious and also they have the power to withhold access"* (Jones & Watt, 2010, s. 118). Mit behov for "dobbelt-adgang" til både lærere og elever kan muligvis have medført en "overassociation" med "de voksne" eller lærerne.

3.6.3 Sammenfatning

Afhandlingens kvalitative del beror på feltarbejde i form af observation, uformelle samtaler og formelle interviews. Konkret er feltarbejdet foretaget på to skoler ad flere omgange. Observationer er grundlæggende udført som klasserumsobservationer, men også i form af deltagelse i møder, frikvarterer, lærerfester og livet på elevhjem. Mine observationer udspillede sig på et kontinuum mellem ren observation af situationer til aktivt at tage del i og være en del af situationer. Interviews blev gennemført både med lærere og elever på begge skoler. Interviewformen med elever ændrede sig fra enkeltinterviews på den ene skole til fokusgruppeinterviews på den anden skole.

I praksis viste det uformelle, særligt i form af uformelle samtaler, at være det, der har givet den største empiriske indsigt i felten. Generelt for feltarbejdet oplevede jeg udfordringer i praksis i relation til balancegangen mellem det formelle og det uformelle i selve feltarbejdet og det at skabe relationer og reel adgang til informanter. Udfordringer, som havde indflydelse på den empiri, jeg fik adgang til, men som også krævede konstante overvejelser i forhold til at balancere dét at få og forfølge empiribaserede temaer, tage noter og spørge ind og samtidig være i felten på mere uformelle måder.

3.7 Sammenfatning af afhandlingens metodologi, metode og empiri

Denne afhandling er et pragmatisk, mixed methods-studie.

Den tager afsæt i pragmatismens ontologiske og epistemologiske forståelse af, hvad der er virkelighed, sandhed og viden. Pragmatismen gør op med ideen om en virkelighed, der enten kan forstås objektivt eller subjektivt, og som er statisk. Det afgørende inden for pragmatismen er netop, at virkelighed, sandhed og viden er foranderlige størrelser og kontekstbundne. Pragmatisk viden er optaget af at løse problemstillinger i virkeligheden. Så længe pragmatisk viden formår at finde svar på en problemstilling i praksis, vil den være sand. Dette dog kun, indtil der opstår nye udfordringer, som kræver ny viden og bunder i nye sandheder. At afhandlingen er pragmatisk i sit metodologiske afsæt, betyder, at de metodiske og analytiske overvejelser vælges på baggrund af deres evne til at undersøge forskningsspørgsmålet tilfredsstillende.

Mixed methods er valgt som metodisk ramme. Den gør det muligt at undersøge forskningsspørgsmålet fra et pragmatisk udgangspunkt. Et udgangspunkt, hvor det

afgørende er metoders evne til at besvare forskningsspørgsmålet. På denne baggrund beror det metodiske grundlag på flere metoder for at udvikle komplementær viden, der bedst muligt kan undersøge afhandlingens problemstillingen i bredden og dybden.

De konkrete metoder og den konkrete empiri i afhandlingen består af:

- En landsdækkende spørgeskemaundersøgelse med 1277 elevbesvarelser. Elevbesvarelser der dækker 5.-10. klassetrin og indeholder åbne og lukkede spørgsmål i relation til deres undervisning i samtlige af deres fag.
- Feltarbejde i form af observation på to skoler. Feltarbejdet har været foretaget af flere omgange, i alt elleve ugers varighed. Der er gennemført uformelle samtaler både med lærere og elever og deltaget i klasserumsobservationer, møder på skolen, frikvarterer med elever og livet på et elevhjem for bygdeelever.
- Seks formelle lærerinterviews, fem enkeltinterviews med elever og to fokusgruppeinterviews med tre elever i hvert interview.

En række faktorer har indflydelse på afhandlingens samlede empiriproduktion og dermed de senere analytiske resultater. Faktorer, som har indflydelse på spørgsmål vedrørende afhandlingens reliabilitet. Disse er beskrevet løbende ovenfor, men skal her kort sammenfattes og pointeres:

- Svarprocenten på spørgeskemaundersøgelsen: Der er en overrepræsentation af bygdeelever og en underrepræsentation i forhold til 10. klasses elever. Der er foretaget en bortfaldsanalyse, som ikke indikerer, at bortfaldet er systematisk. Og ikke havende en generel betydning for spørgeskemaets resultater. Der er skoler, der helt er udgået af undersøgelsen, enten fordi deltagelsesprocenten har været for lav, eller fordi ingen på skolen har svaret på spørgeskemaet. Men da spørgeskemaet er landsdækkende og ikke på det enkelte skoleniveau, er det vurderet, at det ikke har signifikant betydning for spørgeskemaets generaliserbarhed.
- At grønlandsk ikke er mit modersmål: At bedrive feltarbejde i en kontekst hvor forsker og informanter ikke deler samme modersmål og kultur har en række implikationer for såvel den konkrete empiriindsamling og validiteten af denne. Det var særligt i relation til eleverne, at sprogudfordringen blev aktualiseret. Således krævede det et særligt fokus for klasserumsobservationer, hvor nonverbale ytringer

og adfærd har præget disse observationer. Dette er forsøgt imødekommet ved anvendelse af flere metoder i empiriproduktionen; både i form af flere datakilder (interviews, feltarbejde, spørgeskema) og forskellige perspektiver på feltet (elever, lærere og andre eksisterende undersøgelser). De anvendte metoder og perspektiver virker således gensidigt understøttende, blandt andet for at imødekomme de validitetsmæssige udfordringer der kan opstå i forbindelse med, at grønlandsk ikke er mit modersmål

- Brugen af lærer som tolk: Jeg benyttede mig af tolk under størstedelen af elevinterviewene. På begge skoler var tolken en lærer på skolen. Dette betød, at tolken var én elevene ikke kendte som deres daglige lærer, men én de kendte fra skolen. Dette kan have haft betydning for, hvad de har haft lyst til at sige, og ikke har haft lyst til at sige i deres interviews. Anvendelsen af en lærer som tolk kan således have haft både positive og negative implikationer på interviewene. Dette er i særlig grad forsøgt imødekommet ved inddragelse af spørgeskemaundersøgelsen, som har virket understøttende i relation til elevernes beskrivelser af deres undervisning.

3.8 Etiske overvejelser

Etiske problemstillinger og overvejelser har kontinuerligt været en del af forskningsprocessen. Fra de indledende overvejelser om projektdesign og metodeovervejelser, til empiriindsamling og gennemførsel af feltarbejde og efterfølgende i forbindelse med afrapportering og opbevaring af empiri efter projektets afslutning.

På det overordnede plan følger projektet de generelle og vedtagne standarder for god forskningsskik og -integritet (All European Academies, 2017; Ilisimatusarfik/University of Greenland, 2024a; Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015).

Dette projekts genstandsfelt er mennesker, både børn og voksne, og derfor har jeg i særdeleshed været optaget af de konsekvenser, deltagelse i mit projekt kunne forårsage de deltagende, som også benævnes "*ansvaret for forskningsgenstanden*" (Bryman, 2016; Fink, 2003; Johansen, 2018). Der er således udsendt skriftlige informationsbreve til alle deltagere i projektet (lærere, elever, forældre/værge), der er foretaget informeret samtykke med alle interviewpersoner (herunder også forældre/værger). Anvendte citater fra lærere

og ledere er godkendt af de konkrete informanter. Yderligere er der foretaget en række valg angående anonymisering. Dette vil blive ekspliciteret nedenfor.

Fra begyndelsen af forskningsprocessen stod det ret hurtigt klart for mig, at etik ikke blot er overholdelse af retningslinjer, men noget, der konstant er på arbejde, når man for eksempel er på feltarbejde. Der skelnes mellem *det formelle etiske niveau* og *det relationelle etiske niveau* (Petersen & Ladefoged, 2020). Det formelle etiske niveau er det niveau, der omhandler overholdelse af de generelle standarder, som beskrevet ovenfor. Petersen og Ladefoged (2020) beskriver det relationelle etiske niveau som det niveau, *”der udspiller sig i selve forskningsprocessen mellem forsker og informanter, og som omfatter de etiske situationer og udfordringer, der bæres frem af de relationer og interaktioner, der opstår, f.eks. når forskeren er på feltarbejde”* (Petersen & Ladefoged, 2020, s. 16). Jeg oplevede kontinuerligt, gennem særligt mit feltarbejde, episoder, hvor jeg følte mig udfordret på etiske spørgsmål. Følgende er et lille udsnit af de situationer:

- drilleri mellem børn.
- klasserumsobservation, hvor jeg udfordres på mit pædagogiske ståsted i forhold til undervisning. Undervisning, hvor læreren eksempelvis råber eller foretager sig noget privat, der ikke understøtter undervisningen.
- uformelle samtaler, hvor lærere udtrykker frustration over ledelse eller eleverne, mens eleverne er til stede.

I sådanne situationer må man med Brinkmanns ord *”tage et valg ud fra en ”situeret menneskelig dømmekraft”* (Brinkmann, 2010, s. 435).

Ud over et fokus på overholdelse af de generelle standarder for god forskningsskik og ud over de konstante overvejelser i situationen var der særligt to områder, hvor de etiske overvejelser var ekstra skærpede, og som i det følgende vil blive uddybet, nemlig det aspekt, der omhandler børn som informanter, og det aspekt, der omhandler det at være dansk forsker i en grønlandsk kontekst.

3.8.1 Børn som informanter

Når børn anvendes som informanter, skærpes etiske udfordringer og dilemmaer (Kampmann, 2010; Petersen & Ladefoged, 2020; Roberts, 2017; Warming, 2020). Der er

to aspekter ved de etiske udfordringer vedrørende "børn som informanter", som jeg vil fremhæve, for denne afhandlings forskningsproces:

- Magtforholdet. I enhver forskningssituation er der et asymmetrisk magtforhold, hvor *"forskeren har den videnskabelige kompetence og ofte den symbolske magt til at definere bestemte versioner af virkeligheden som sande"* (Brinkmann, 2010, s. 436). Forskning, der involverer børn, indskrives sig yderligere i denne magtrelation, hvor det er forskeren – den voksne – over for informanten – barnet (Glendøs, 2020; Kampmann, 2010; Lange & Mierendorff, 2009; Warming, 2020). I et forsøg på at mindske betydningen af dette forhold ventede jeg bevidst med at interviewe elever, indtil jeg havde haft flere ugers feltarbejde på begge skoler. Dette gjorde jeg for, at eleverne kendte mig på forhånd, og for på den måde at skabe mere tillid mellem os.
- Spørgsmålene i spørgeskemaundersøgelsen blev nøje overvejet i forhold til at være så lidt følsomme som muligt. Vi spurgte helt bevidst ikke ind til private og personlige spørgsmål som eksempelvis *"hvad laver du efter skole?"*. Dette gjorde vi ikke, fordi vi vurderede, at dette ville kunne skabe følsomme situationer, når eleverne skulle besvare spørgsmålene alene (Glendøs, 2017a). Jeg har derfor kun stillet mere private/personlige spørgsmål under mit feltarbejde, hvor jeg har været til stede i situationen og dermed har kunnet "styre" samtalen bedre.

3.8.2 Dansk forsker i en grønlandsk kontekst: etiske overvejelser og empiriske implikationer

I 2018 udarbejdede Inuit Tapiriit Kanatami⁷ *National Inuit Strategy on Research* (Inuit Tapiriit Kanatami, 2018). I indledningen præsenteres begrundelserne for en sådan strategi *"The term research invokes strong reactions among Inuit because researchers have historically been and continue to be the primary beneficiaries of research involving our people, wildlife, and environment ... The National Inuit Strategy on Research (NISR) outlines the coordinated actions required to improve the way Inuit Nunangat research is governed, resourced, conducted, and shared"* (Inuit Tapiriit Kanatami, 2018). Strategien er således udviklet for at sikre, at den forskning, der bedrives blandt oprindelige folk i

⁷ En national canadisk organisation, der repræsenterer inuitbefolkningen i Canada.

Canada, bliver udført på et etisk forsvarligt grundlag, hvor der ikke bedrives forskning *om*, men *med* inuitbefolkningen. At forske i Grønland skriver sig ind i en række af de samme udfordringer, som gør sig gældende i Inuit Canada. Udfordringer, hvor den forskning, der bedrives, i høj grad gennemføres af udefrakommende forskere, og hvor Grønland og grønlændere bliver objekter for forskningen og ikke deltagere (Graugaard, 2020). Det bliver således forskning om grønlændere og ikke forskning med grønlændere (Holm et al., 2011; Mulvad & Aagaard, 2020).

Forskning blandt oprindelige folk bliver ofte refereret til som "dirty work" (Graugaard, 2020; Smith, 2012; Tuck & Yang, 2014), fordi forskning fremkalder oplevelser af at blive gjort til objekter for forskning, hvor *"settler colonialism, other colonial configurations, White supremacy, heteropatriarchy, and the pursuit of wealth by some at the expense of others have indeed caused pain in the lives of real people"* (Tuck & Yang, 2014, s. 812).

Forskning i en kolonial setting kan altså have negative konnotationer, som fremkalder følelser forbundet med kolonihistorien. Disse konnotationer kan blive endnu mere udtalte i en situation, hvor jeg som dansk forsker netop kan fremstå som repræsentant for den tidligere kolonimagt. Forskningsprocessen har grundlæggende været kendetegnet ved, at jeg er etnisk dansk. Jeg er etnisk dansk i et land, som er tidligere dansk koloni. Glendøs (2017) har beskrevet dette i sin afhandling, der baserer sig på feltarbejde på en folkeskole på østkysten *"Grønlands historiske fortid som underlagt den danske kolonimagt har betydning for de relationer, der i dag kan være mellem danske forskere og den grønlandske lokale befolkning. Dermed får det også betydning for den forskning, der bliver produceret og den viden, der bliver formidlet"* (Glendøs, 2017a, s. 29). Alt dette skaber en række etiske opmærksomhedspunkter, som jeg både forskningsetisk er forpligtet på at forholde mig til (Ilisimatusarfik/University of Greenland, 2024a), og som jeg har mødt i min forskning på forskellige måder i løbet af min forskningsproces.

Jeg vil derfor begynde med en beskrivelse af min forskerposition og en refleksion over denne som dansk forsker i Grønland. Derefter vil jeg forholde mig til to konkrete etiske aspekter ved dette at gennemføre forskning her i landet, og som har haft betydning fra indsamling af empiri til den skrevne afhandling og fremtidigt arbejde med afhandlingens resultater.

3.8.2.1 Forskerposition

I de forskningsetiske retningslinjer ved Ilisimatusarfik/Grønlands Universitet står der, at man som international forsker i en post-kolonial kontekst bør *”være åben for nye synspunkter og være særlig opmærksom på at anerkende forskelle og forudindtagethed, når man diskuterer analyse og fortolkning af data og observationer med lokalbefolkningen”* (Ilisimatusarfik/University of Greenland, 2024a, s. 7). Jeg vil derfor i dette afsnit kort redegøre for og reflektere over min position som etnisk dansk forsker i Grønland. Dette skal læses som et forsøg på gøre forskningsprocessen så transparent som muligt og anerkende de udfordringer, der ligger i at være etnisk dansk forsker i Grønland.

Jeg har ad flere omgange boet og arbejdet i Grønland. Som barn boede jeg halvandet år i landet, hvor jeg også gik i folkeskole. Senere som ung boede og arbejdede jeg et år i Nuuk. Efter endt uddannelse i Danmark fik jeg ansættelse som studieadjunkt i de pædagogiske fag ved Ilinniartissuaq (læreruddannelsen) ved Institut for Læring på Ilisimatusarfik/Grønlands Universitet. Jeg har således boet og arbejdet i Grønland siden 2017. Jeg har undervist både på læreruddannelsen og kontinuerligt afholdt kurser rundt på kysten, ligesom jeg privat lever og bor i landet.

Udover at være etnisk dansk forsker så bærer min forskerposition præg af, at jeg var ansat på Ilinniartissuaq (læreruddannelsen) inden og under mit arbejde med denne afhandling. Mit kendskab til feltet fra dette perspektiv har formet min interesse og mit blik på folkeskolen. Jeg har ikke selv undervist i folkeskolen, men har undervist lærerstuderende og holdt kurser for lærere ude på kysten. Konkret opstod min forskningsinteresse netop da jeg blev ansat på læreruddannelsen og skulle undervise i det pædagogiske fagområde. Det blev hurtigt tydeligt, at der er et pædagogisk og didaktisk videnshul vedrørende folkeskolen, og hvad der sker i skolen (som beskrevet i indledningen). Når jeg skulle – og stadig skal – undervise, var det ofte med udgangspunkt i bøger og undersøgelser fra Danmark. Det var på denne baggrund, at jeg ønskede at undersøge folkeskolen ud fra et pædagogisk og didaktisk perspektiv. Min forskningsinteresse er således ”vokset” ud af mit professionelle møde med felten.

Ravn-Højgaard (2024) og Hussain (2018) beskriver begge, hvordan dette at forske i det felt man selv er en del af og samtidig være etnisk dansk forsker i Grønland gør, at man som forsker er præget af både at være ude- og indefra. Ravn-Højgaard (2024) beskriver

hvordan hun *"på én og samme tid er for fremmed og for lokal"* (Ravn-Højgaard, 2024, s. 60). Hussain (2018) skriver i sin afhandling *"Jeg vil altid opleve det 'udefra', for jeg er ikke grønlander. Jeg kan godt have sympatier og indsigter omkring, hvad der er sårbart og følsomt, og jeg kan behandle det etisk. Men jeg er udenfor. Det er ikke min krop, der oplever at være i en postkolonial ramme. ... Men mens jeg selv har været meget optaget af min udefrakommenhed, er jeg fra flere side blevet mødt med en holdning om, at 'du er jo én af os, Naimah'. 'Dig kender vi jo'. Jeg har selv været optaget af, om jeg var en uvelkommen indtrængende (intruder), men har oplevet, at jeg har en allerede opbygget legitimitet i feltet qua min baggrund"* (Hussain, 2018, s. 66-68). Den samme både "udefra" og "indefra" position har jeg kunnet genkende i mit feltarbejde og også i mine senere analyser. Min adgang til felten er indimellem blevet åbnet via et kendskab til lærere enten fra mit private liv eller gennem mit arbejde på læreruddannelsen. Min forskningsinteresse og mit blik på felten er formet af mine møder og mit indblik heri. Og samtidig er jeg *ikke grønlander*.

3.8.3 Hit-and-run og anonymisering

Med afsæt i nedenstående feltuddrag vil jeg vise, hvordan to aspekter ved at gennemføre forskning i Grønland, og i særdeleshed at være dansk forsker i Grønland, havde indflydelse på mit feltarbejde og dermed min empiri-indsamling. Feltuddraget er fra mit første møde med skoleleder og viceinspektør på den ene skole. Jeg er lige ankommet til skolen og har mit første møde med ledelsen:

De siger, at de meget gerne vil have, at jeg deler mine resultater med dem og lærerne, at jeg sørger for at komme tilbage, når jeg har nogle resultater måske en-to gange Den ene leder pointerer, at det er vigtigt, at jeg fortæller, at alle er anonyme, det er vigtigt for flere af dem. Vi aftaler, at jeg kommer med på infomødet på onsdag og afdelingsledermødet, hvor jeg så kan præsentere mig selv. ... Den ene leder rejser sig for at gå, han slutter af med at sige: "Det skal nok blive godt det her."

(Feltnotat, uformel samtale med skoleledelsen).

Feltuddraget viser et første møde mellem mig som forsker og skoleledelsen. Et møde, som jeg på daværende tidspunkt ikke tænkte videre over. Retrospekt er det dog tydeligt, hvordan denne første samtale berører to væsentlige aspekter ved indsamling af empiri i en grønlandsk kontekst:

- 1) At jeg kommer tilbage og formidler min forskning.

2) At jeg overholder og forsikrer overholdelse af anonymitet.

Jeg oplevede begge aspekter på forskellige måder og i forskelligt omfang kontinuerligt gennem mit feltarbejde. De kan læses som et udtryk for den position forskning og danske forskere har i Grønland.

Det første aspekt skriver sig ind i det, der bliver karakteriseret som hit and run-forskning (Hauptmann, 2016; Graugaard, 2020). Hit and run-forskning er karakteriseret ved en tilgang, hvor forskeren ankommer til sit felt, indsamler sin empiri og forlader felten igen uden at vende tilbage med den producerede viden. Det er altså en proces, hvor vidensproduktionen *"benefits the incoming scientist while neither exchanging, reporting nor "paying back" to locals or Greenland as a whole"* (Graugaard, 2020, s. 3). Dette skal læses i lyset af, at meget forskning udføres af forskere udefra, altså forskere, der ikke er fra Grønland. Dette bevirker, at forskning bedrevet i Grønland får rod i forskningsmiljøer uden for Grønland. Konkret kan det have den effekt, at lokale mister interessen for at deltage i forskningsprojekterne (Hauptmann, 2016), og at der opstår en træthed over for forskning og det at deltage i forskning (Inuit Tapiriit Kanatami, 2018). Graugaard (2020) påpeger, hvordan *"Contemporary practices of hit-and-run research in Greenland reverberate with the colonial legacies of exploiting Arctic Indigenous peoples and lands in the name of research"* (Graugaard, 2020, s. 12). Hit and run-forskning kan således også trække følelser af at blive forsket i og ikke med. En følelse af at blive gjort til et objekt for andres interesser. Følsomheden over for hit and run-forskning kan altså forstås ud fra en historisk kolonihistorie. Og det kom ligeledes til udtryk empirisk, da jeg stod i felten. Derfor fordrer forskning i Grønland etiske refleksioner over, hvordan man undgår, informanter får en følelse af at blive forsket i, herunder følelser af at blive gjort til forskningsobjekter.

Det andet aspekt, omhandlende anonymisering, oplevede jeg gentagne gange som noget, mine informanter var meget opmærksomme på. Jeg måtte ofte gentagne gange understrege, især i forbindelse med interviews, at deres svar ville forblive anonyme. I begyndelsen af de fleste interviews var flere af mine informanter tøvende og skeptiske. Dette illustreres i følgende feltnotat fra en interviewsituation, hvor jeg netop har bedt interviewpersonen om at præsentere sig selv og sin arbejdshistorie som lærer:

Hun starter med at være lidt negativ/frustreret: "Hvad er det her for noget? Skal du bruge, hvor jeg har arbejdet i din opgave?" Jeg stopper diktafonen og fortæller hende at "nej, det skal jeg ikke". Det er bare for at få en forståelse for hende som lærer og hendes erfaring. Hun siger også, at hun ikke har så meget tid. ... Efter jeg har for sikret hende om, endnu engang, at ingen kommer til at høre interviewet, ingen kommer til at kunne genkende hende, og at hun ikke skal svare på det, hvis hun ikke vil, tænder jeg diktafonen og interviewet fortsætter. Derefter går interviewet godt. Hun er beredvillig på at fortælle. Da interviewet egentlig er ved at slutte, og jeg har sagt "tak", fortsætter hun selv med at fortælle om flere aspekter og oplevelser ved sit arbejde som lærer.

(Feltnotat, interview med lærer).

Læreren starter med at være meget skeptisk, men ender med at fortælle mere, end jeg egentlig lægger op til. Eksemplet illustrerer den skeptiske tilgang, jeg kunne støde på, særligt fra lærerne. Selvom jeg overholder de gængse regler for god forskningsskik⁸ ved blandt andet altid at indhente informeret samtykke og oplyse om anonymitet i begyndelsen af hvert interview, oplevede jeg alligevel mine informanter som usikre i forhold til anonymitet. Som Holm, Grenoble & Virginia (2011) påpeger, må man som forsker i Grønland gøre sig stedet bevidst og *"its unique history, the unique cultural makeup of its peoples, and its unique geographic position"* (Holm et al., 2011, s. 192). Grønland består netop af en relativt lille population med en geografisk fordeling, som gør anonymisering ekstra udfordrende, da informanter relativt hurtigt bliver genkendelige for andre.

At bedrive forskning i Grønland, og det at være dansk forsker i Grønland, får unægtelig betydning for den forskning, der er mulig at gennemføre. Der er en række etiske overvejelser, der er ekstra påkaldende, når man indtræder i et forskningsfelt, der berører oprindelige folk. Jeg oplevede konkret, da jeg stod i felten, hvordan krav om at undgå hit and run-forskning og en særlig opmærksomhed omkring anonymisering som særlig vigtige aspekter.

Nedenfor følger en kort redegørelse af og refleksioner over, hvad jeg har gjort og vil gøre, for at denne afhandling ikke ender som hit-and-run forskning og for at sikre en højere anonymiseringsgrad.

⁸ Den Danske Kodeks for Integritet i Forskning (Uddannelses og Forskningsministeriet, 2014) og Ilisimatusarfiks forskningsetiske retningslinjer. Generelle og grønlandsspecifikke retningslinjer for god forskningspraksis – for Ilisimatusarfiks ansatte, tilknyttede forskere og visiting scholars (Ilisimatusarfik/University of Greenland, 2024).

3.8.3.1 Hit-and-run

I Ilisimatusarfiks forskningsetiske retningslinjer står der, at *”der skal så vidt muligt for alle forskningsprojekter være et øget fokus på, hvordan den nye viden der skabes kan blive til oplysning og gavn for enten lokalsamfundet eller det grønlandske samfund generelt.”*

(Ilisimatusarfik/University of Greenland, 2024a, s. 6). For at undgå hit-and-run er det således væsentligt at overveje, hvordan afhandlingens resultater dels bliver meldt tilbage til informanterne i projektet, og dels hvordan afhandlingens resultater kan få betydning i samfundet generelt. Målet er, at den viden der produceres anvendes i den kontekst, den er produceret i.

Konkret har jeg gjort og vil gøre følgende:

I forhold til de enkelte skoler

- Efter endt feltarbejde på den ene skole holdt jeg et oplæg for lærerkollegiet, hvor jeg fremlagde foreløbige resultater. Den anden skole ønskede ikke en tilbagemelding før hele afhandlingen er færdig
- Når afhandlingen er forsvaret skal jeg holde oplæg på de deltagende skoler. Derudover planlægger jeg en skriftlig tilbagemelding med relevante resultater i en mindre og letlæselig udgave på grønlandsk.

I forhold til samfundet generelt

- Resultaterne skal forankres på læreruddannelsen, konkret i min egen – og andres – undervisning på læreruddannelsen. Afhandlingens empiriske vægtning er blandt andet valgt for, at analyser og konklusioner kan anvendes som vidensgrundlag for den pædagogiske og didaktiske undervisning på læreruddannelsen
- Jeg planlægger at skrive mindre og populærvidenskabelige artikler på dansk og grønlandsk til brug på læreruddannelsen og ude på skolerne
- Bidrage med min viden både på læreruddannelsen og Ilisimatusarfik og ude i samfundet via artikler og oplæg.

Jeg har under min forskningsproces oplevet en åbenhed og ærlighed i forhold til at fortælle om udfordringer og muligheder i deres professionelle lærerpraksis. En del af udfordringerne som lærerne står i, og som jeg påpeger i analyserne, er at de har brug for pædagogisk og didaktisk hjælp. For at undgå hit-and-run ser jeg det som afgørende, at

denne afhandling ikke står alene og slutter med en konklusion om, at der er udfordringer. Det er vigtigt at afhandlingen bliver startskuddet til videreudvikling af den pædagogiske og didaktiske praksis. Det er også vigtigt, at de lærere der har bidraget oplever at deres åbne og ærlige svar bliver taget alvorligt, og at læreruddannelsen, lærere i skolen og jeg i samarbejde kan videreudvikle den eksisterende praksis.

3.8.3.2 Anonymisering

Populationsmæssigt er Grønland et lille samfund. Derfor kan det være vanskeligt at sikre fuld anonymitet, fordi enkelte informationer i relation til stedet eller skolen kan afsløre hvor og hvem, der er tale om. I Ilisimatusarfiks forskningsetiske retningslinjer står der at *"Grønland er et lille og tæt forbundet samfund. Det kan derfor være sværere at sikre anonymitet, hvilket forskeren bør være særligt opmærksom på"* (Ilisimatusarfik/University of Greenland, 2024a, s. 6). Anonymiteten kan være sværere at sikre, fordi folk kender hinanden, og at det derfor hurtigt vil kunne genkendes hvilke informanter, der har deltaget i studiet. For at sikre en højere grad af anonymitet er der derfor i analyserne fjernet en række markører, som ville kunne afsløre hvilket sted, hvilken skole og hvilke klasser, lærere og elever, der har deltaget i projektet. Yderligere er ingen baggrundsinformation vedrørende lærere eller elevers private og sociale liv beskrevet. Dette kunne bidrage til en større forståelse for og nuancere informanternes adfærd og udsagn, men jeg har vurderet, at det ikke har en afgørende betydning for afhandlingens undersøgelse og ville kompromittere anonymiseringsgraden. Som Bengtsson & Mølholt (2020) påpeger, er det at anonymisere en konstant *"balance mellem at maksimere beskyttelsen af informanternes identitet og samtidig bibeholde datas værdi og integritet"* (Bengtsson & Mølholt, 2020, s. 194). Denne balancegang gælder i særlig grad i undersøgelser, hvor udsatte personer eller børn indgår. I afhandlingens første analyse (analyse 1) er der eksempelvis fokus på stedets betydning for elevers skoleliv, og der er derfor her medtaget en række beskrivelser af stederne, koblet med elevernes skoleliv, fordi det har en væsentlig analytisk relevans for afhandlingens resultater.

På baggrund af disse overvejelser er der i denne afhandling særligt anonymiseret ved:

- Sløring af skolerne. Mit feltarbejde er foretaget på to forskellige steder. Dette er beskrevet i metodeafsnittet. I analysen bliver disse to skoler sløret i en sådan grad, at jeg kun skelner mellem dem, når det har særlig analytisk relevans.

- Alle navne er fjernet. Alle lærernavne og elevnavne er fjernet, og der anvendes ikke pseudonymer. Lærere og elever kaldes lærere og elever. Nogle steder, hvis der optræder flere lærere og elever i eksempelvis samme observationsuddrag, er de differentieret med numre. Denne proces er i realiteten dobbelt. Først er elever og lærere givet pseudonymer i transkriberingsprocessen, og efterfølgende i afhandlingen er de beskrevet som blot lærere og elever evt med tildeling af et nummer, hvis der optræder flere elever eller lærere i et eksempel. Jeg har mine egne nøglefiler med navne og numre, hvor jeg kan finde tilbage til de eksakte elever og lærere, herunder de konkrete observationer og interviews.
- Fag er fjernet i relation til empiriske eksempler og interviews-citater. De specifikke fag lærerne underviser i, og hvilke fag der er observeret er fjernet. De er kun bibeholdt, hvis det har analytisk relevans. Enkelte steder er det overordnede fagområde bibeholdt af forståelsesmæssige grunde.
- Klassesetrin er fjernet. Hvilke klassesetrin der er observeret, og hvilke klassesetrin de interviewede elever går i er fjernet. Det er dog bibeholdt, at jeg har fulgt undervisning og elever på ældste-trinnet.
- Titler er fjernet. Det vil sige, at jeg ikke skelner mellem typer af lærere (trinleder, vejledere, klasselærere osv). Ledere er bibeholdt, men hvorvidt der er tale om skoleinspektør, viceinspektør eller trinleder er fjernet.
- Stedsspecifikke institutioner og aktivitetstilbud er fjernet, herunder også lokale natur- og kulturseværdigheder.
- Enkelte steder er der dog bibeholdt beskrivelser af steder, fordi det har analytisk relevans. Dette gælder specifikt analyse 1.

Konkret har dette indflydelse på en lavere detaljeringsgrad i relation til beskrivelser af situationer, personer og steder.

En ulempe ved en sådan anonymiseringsgrad er, at det empiriske materiale kan blive "mudret" sammen, og det kan være udfordrende at skelne mellem elever, skoler og lærere. Det bliver således uigennemsigtigt, hvilke informanter der har bidraget med hvilke udsagn, og hvor mange og hvilke informanter jeg reelt anvender i analyserne. Den empiriske gennemsigthed udfordres således.

4 Teorikompleks

Som det vil blive redegjort for i kapitel 5, er feltet, det empiriske materiale og det analytiske arbejde metodisk tilgået med inspiration fra Grounded Theory, særligt Informed Grounded Theory. Undervejs i feltarbejdet og på baggrund af præliminære analyser, som fik kontinuerlig indflydelse på det efterfølgende feltarbejde, opstod et behov for at kunne forfølge temaer i felten, som dukkede op løbende. Der var tre temaer omkring skolens aktører, læring og uddannelse, som voksede frem empirisk, og som jeg havde behov for at gribe teoretisk, for at kunne forfølge og fokusere på dem. De tre temaer var:

- elevers liv uden for skolen og sammenhængen mellem elevers liv uden for og inden i skolen
- lærer- og elevfællesskab(er)
- formålet med uddannelse og undervisningen.

Det er på baggrund af disse empiriske temaer, at de teoretiske perspektiver er indhentet. Og de vil nedenfor blive begrundet og uddybet.

Det blev i forlængelse heraf tydeligt for mig, at hvad der har indflydelse på elevers skoleoplevelser, ikke blot kan undersøges ud fra et fokus på det, der aktuelt sker inde i klasserummet. Gennem samtaler, interviews og observationer i felten blev det tydeligt, at elevers skoleoplevelser, og de pædagogiske og didaktiske udfordringer og muligheder, er vævet ind i forståelser af skole, undervisning og læring, som rækker ud over den enkelte klasseundervisning. I kapitlet om forskningsfeltet er en redegørelse og indkredsning af begrebet skoleoplevelser, i relation til skolelivsforskning.

Det første teoretiske perspektiv henter jeg hos John Dewey (1997/1938, 2009/1933, 2011/1916, 2012/1902). Dette gør jeg, fordi tidligt i processen, under mit feltarbejde, blev det tydeligt for mig, hvordan der også var behov for at anskue elevers skoleoplevelser i relation til deres liv *uden for* skolen. Skolens undervisning, i indhold og form, fremstod afkoblet fra det omkringliggende samfund og elevernes liv uden for skolen. Samtidig virkede eleverne generelt set uinteresserede i skolen. Når jeg til gengæld talte med elever om deres liv uden for skolen, kunne jeg høre, hvordan deres interesser og kompetencer her kom i spil. Det var tydeligt, at der var et mismatch mellem elevers måde at være i skolen på og deres engagement uden for skolen. Jeg fik derfor behov for teoretiske

begreber, der kan fokusere på dette forhold. Deweys teorier om erfaringsudvikling, skole og undervisning fordrer et bredt læringsbegreb, hvor hele elevens erfaringsverden, både det, der foregår i skolen, og det, der foregår uden for skolen, må anerkendes og inddrages i skolens undervisning. Samtidig giver hans teori mulighed for at undersøge de erfaringer, elever gør sig inde i skolen, med det mål for øje at indfange den betydning, disse skoleerfaringer kan få for eleven. Hans erfaringsbegreb retter således blikket både *ind i og ud af* skolen og giver en bred forståelse af eleverne og deres erfaringsdannelse.

For det andet trækker jeg på Etienne Wengers (Wenger, 1998; Wenger-Traynor & Wenger-Traynor, 2019) begreb om praksisfællesskaber og hans/deres sociale teori om læring. Jeg trækker både på disse arbejder og det arbejde, han har udført med Jean Lave (Lave & Wenger, 2003). Under mit feltarbejde fik jeg behov for at forfølge særligt klasserummets og skolens fællesskab som et læringsfællesskab. Jeg oplevede gang på gang en skarp dikotomi mellem elever på den ene side og lærere på den anden side. Som om de var to forskellige enheder, som ikke formåede at mødes i skolens undervisning. Jeg oplevede, at elever og lærere havde hver deres fællesskab, og at et indbyrdes læringsfællesskab ofte var udfordret. For at kunne fokusere på dette og undersøge betydningen heraf valgte jeg at trække på Lave og Wengers sociale læringsteori, med fokus på deres begreber praksisfællesskab og deltagelse.

Det tredje perspektiv, jeg trækker på, er hentet fra uddannelsesforskeren Gert Biestas (2011, 2014, 2018) perspektiv på uddannelse og undervisning. Min anvendelse af hans begrebsverden er med fokus på hans begrebssætning af skolers formål, og hvilken betydning dette har for læring, lærernes undervisning og ultimativt elevernes (ud)dannelse. Gennem mit feltarbejde opstod et behov for at kunne fokusere på grundlæggende spørgsmål vedrørende undervisning og uddannelse, som ved første øjekast kan synes indlysende. Ofte oplevede jeg lærere, som var frustrerede over elevers manglende lyst til at deltage i undervisningen, eller som slet og ret ikke har "lært at gå rigtig i skole" (citater, lærer). Jeg fik derfor behov for teorier om grundlæggende spørgsmål vedrørende formål og indhold i undervisningen og uddannelsessystemet generelt og betydningen af dette for læring og undervisning.

Afhandlingen trækker således på Dewey, Wenger og Biestas teoretiske perspektiver på skole, pædagogik, didaktik, undervisning og læring. De er valgt på baggrund af deres

empiriske relevans i forhold til de temaer, der opstod under feltarbejdet. De har analytisk virket som informerede teoretiske perspektiver og begrebsmæssige blikretninger på det empiriske materiale.

Temaerne vedrører forskellige områder og niveauer inden for skole og læring, og dette afspejles i de valgte teorier, som har forskellige videnskabsteoretiske udgangspunkter og forskellige blik på netop dette felt. Teorierne udgør således et teorikompleks, som er indhentet for at klargøre empirien i begrebsmæssige blikretninger. Blikretninger, som giver mulighed for at fokusere undersøgelsen i empiriske retninger.

I analyserne vil jeg inddrage flere teorier, specielt didaktiske og pædagogiske teorier i relation til forskellige forhold i skolen, som kræver en anden og/eller mere uddybende teoretisk tilgang end det præsenterede teorikompleks giver mulighed for. Disse teorier vil blive introduceret, hvor de anvendes.

I det følgende vil jeg redegøre for de tre teoretiske blik for til sidst at samle op i et fælles teorikompleks og synliggøre de begrebsmæssige blikretninger, som teorierne repræsenterer.

4.1 Første teoretiske blik: Et erfaringsbaseret perspektiv

John Deweys erfaringsbegreb (Dewey, 1997/1938, 2011/1916) bygger på en pragmatisk⁹ videnskabsforståelse, hvor erfaring både er epistemologisk og ontologisk, forstået således, at erfaring er det, vi konkret ved og har lært, men erfaring er også det, der skaber os som mennesker og gør os til dem, vi er, i form af holdninger og adfærd. Erfaringer er både det, vi synes og gør (ontologi), men det er også det, vi konkret ved (epistemologi). Således er viden og væren forbundet og kan ikke i praksis adskilles. Det betyder konkret, at de erfaringer, elever gør sig i skolen, vil få indflydelse på *både* konkret viden og kompetencer, som læres i skolens undervisning, og på holdninger og tilknytning til skole og uddannelse.

⁹ Det pragmatiske afsæt giver sig til udslag i et blik på erfaringsudvikling, som nødvendigvis må være et resultat af et kompromis i praksis (Dewey, 1997/1938). Udvikling af viden, såvel som væren, er ikke et spørgsmål om en enten-eller-tilgang, hvor man trækker på yderligheder, men en konstant vekslen mellem både-og i situationen. En sådan pragmatisk tilgang til udvikling kalder på udforskning og deltagelse af personen, som læreren må støtte op om og hjælpe på vej.

Når elever har matematik i skolen, lærer de i mere eller mindre grad de matematiske regneregler, men de får samtidig erfaring med matematik og det at lære matematik i skolen og udvikler derudfra holdninger til matematik, sig selv og undervisning. Yderligere er en væsentlig pointe hos Dewey, at udviklingen af erfaringer er en konstant udviklingsproces, som bygger ovenpå og får betydning for udviklingen er nye erfaringer (Dewey, 1997/1938, 2011/1916; Elkjær, 2012).

Jeg anvender Deweys teoretiske perspektiv, fordi det åbner op for at rette blikket *både* mod de erfaringer, elever har uden for skolen, de erfaringer, de gør sig inde i skolen, og hvilken betydning disse erfaringer får for deres holdninger og forhold til skole og uddannelse fremadrettet.

Indledningsvist vil jeg fremhæve tre teoretiske pointer, som gør sig gældende for, hvorfor og hvordan jeg anvender Deweys erfaringsbegreb:

- 1) Elever gør sig altid erfaringer. Når elever sidder i en undervisningstime og virker ikke-deltagende, udvikler de til stadighed holdninger og erfaringer om skole og undervisning.
- 2) Elever har flere erfaringsverdener, og skolen må nødvendigvis gribe ind i disse for at udvikle elevers fremtidige erfaringer.
- 3) For at udvikle erfaringer må der nødvendigvis være deltagelse fra elevers side. Med deltagelse forstås både kropslig aktivitet og reflektiv tænkning. Det vigtige element i deltagelsen er elevers mulighed for at undersøge, eksperimentere og prøve sig frem i samspil med andre og sig selv.

I det følgende redegør jeg for udvalgte pointer i Deweys teori, som vil danne baggrund for de begrebsmæssige blikretninger, som både har virket informerende i analyseprocessen og senere anvendes analytisk på det empiriske materiale.

4.1.1 Traditionel skole og undervisning

Deweys teori er en kritik af den traditionelle skole. En skole, som ifølge ham er kendetegnet ved, at elever anses som passive beholdere, hvor viden skal fyldes på, og hvor kroppen afkobles fra læreprocessen. En traditionel undervisning er en undervisning, hvor eleverne typisk sidder ved deres borde, lytter til læreren eller læser en bog. Dewey

kritiserer traditionel uddannelse og undervisning, hvor fokus er på at lære om fortiden gennem overførsel af viden fra lærere eller gennem bøger, imens elever er placeret ved borde i klasselokaler, som er styret af et skema inddelt i tidsintervaller. Den traditionelle skole har inddelt skolen i en planmæssighed, udvalgt af voksne med afsæt i fortiden. Målet for den traditionelle skole er at *videregive* viden, som er bestemt af fortiden. Dewey hævder at den traditionelle skole er en skole *"Sharply marked off from other institutions"* (Dewey, 1997/1938, s. 18). Han argumenterer for, at måden, hvorpå skolen fungerer, med tidsinddeling, skemaer, klasselokaler, er så grundlæggende anderledes end den måde, hvorpå det levede liv fungerer uden for skolen, og at denne forskel, medfører, at den traditionelle skole kommer til at fremstå afskåret fra og i kontrast til det levede liv uden for skolen. Det er denne skole, og undervisning, som Deweys teori er en kritik mod, og som han forsøger at gøre op med.

4.1.2 Erfaringer som proces og produkt

Ifølge Dewey (1997/1938, 2009/1933, 2011/1916, 2012/1902) gør vi mennesker altid erfaringer. Erfaringer er både et *produkt* af det levede liv og en *proces*, der dannes ved at trække på tidligere erfaringer og rækker ind i fremtidige erfaringer. Når et menneske udvikler sig, gør det dette gennem tilblivelsen af nye erfaringer på baggrund af tidligere erfaringer. Nye erfaringer bliver således et produkt, der skaber udgangspunktet for den proces, der ligger i tilblivelsen af nye erfaringer. Erfaringsudvikling er ikke noget, der blot opstår ved at være til i verden. Det opstår i en kontinuerlig vekselvirkning mellem deltagelse *i* og *med* sine omgivelser. Erfaringsudvikling er en grundlæggende social proces og udvikles således gennem interaktioner med andre; dette gælder både ting/artefakter og mennesker.

Processen for en erfaringsudvikling starter der, hvor ens nuværende erfaring kommer til kort, da der er noget, man ikke forstår eller kan udføre, der opstår altså forståelses- eller kompetencemæssige udfordringer i ens nuværende erfaringsverden (Dewey, 2009/1933, 2012/1902). Dette lægger an til en proces, hvor den enkelte i samspil med andre og det konkrete problem undersøger, prøver, tænker og overvejer, hvad man kan gøre ved det, og afprøver forskellige løsningsmodeller. Denne proces fortsætter, indtil den enkelte har fået en ny forståelse af problemets art, forstår, hvorfor det opstod, og nu har lært noget nyt. For at denne proces kan lade sig gøre, er aktiv deltagelse et kernebegreb.

Men dette skal ikke forstås som aktiv deltagelse i den blotte aktivitet for aktivitetens skyld. Deltagelse er vigtig, men det skal ikke være deltagelse i formålsløse aktiviteter. Det handler om at skabe meningsfulde aktiviteter, hvor der er en organisk forbindelse mellem kroppen og det kognitive. Det betyder, at man gør noget med kroppen, som giver sig til udslag i en form for reaktion i omgivelserne, og som vi, når vi tænker reflektivt over det, begynder at forstå sammenhængen i (Dewey, 2009/1933, 2012/1902). Deltagelse, som er grundlæggende for, at erfaringsudvikling kan lade sig gøre, indebærer reflektiv tænkning og undersøgelse/arbejde med tingene *“To ‘learn from experience’ is to make a backward and forward connection between what we do to things and what we enjoy or suffer from things in consequence. Under such conditions, doing becomes a trying; an experiment with the world to find out what it is like; the undergoing becomes instruction – discovery of the connection of things”* (Dewey, 2011/1916, s. 78). Pointen hos Dewey er altså at: gennem det at undersøge, eksperimentere og prøve sig frem, hvor det, der sker under denne aktivitet, giver sig til udslag i en ændring i os, ændringer, hvor man forstår nye sammenhænge i verden, der får man udvidet eksisterende erfaringer og har lært nyt. Deltagelse skal således ikke kun forstås rent kropsligt, men også kognitivt i form af reflektiv tænkning. Reflektiv tænkning må nødvendigvis ses som en bærende del, som *“indebærer (1) en tilstand præget af tvivl, tøven, forvirring, mentale udfordringer, som tænkningen udspringer af, og (2) en handling præget af søgen, jagt og undersøgelse for at fjerne tvivlen og stoppe forvirringen”* (Dewey, 2009/1933, s. 20). Deltagelse er altså en del af erfaringsbegrebet som proces og produkt. Det er en del af den proces, hvori erfaringer skabes, og en del af det produkt, som erfaringer bliver til efterfølgende. Elevers deltagelse i deres skole eller uden for skolen (processen) får indflydelse på deres erfaringer i form af holdninger, adfærd og viden (produktet).

4.1.3 Kontinuitet og samspil i erfaringer

I udviklingen af erfaringer gælder to principper, et princip om kontinuitet og et princip om samspil. Princippet om kontinuitet betyder, at eksisterende erfaringer afstedkommer nye erfaringer. Princippet om samspil betyder, at erfaringsudviklingen sker i samspil med omgivelserne, herunder i særdeleshed i et socialt samspil (Dewey, 2011/1916).

Erfaringsudviklingen sker således ikke i et isoleret tomrum, men med afsæt i de erfaringer, den viden og de holdninger, man har fra tidligere, og i samspil med omverdenen. Det betyder konkret for undervisning og skole, at den må inddrage og bygge videre på de

erfaringer, i form af hverdagslivserfaringer, elever har fra deres liv uden for skolen. Dette fordi erfaringsudvikling ikke opstår i et tomrum afkoblet fra eksisterende erfaringer, herunder viden, kompetencer og holdninger, men netop tager udgangspunkt i disse. Skolens undervisning må altså, for at sikre kontinuitet i erfaringsudviklingen, forsøge at indfange og bygge bro til elevers hverdagslivserfaringer i form og indhold.

Erfaringer udvikles i de situationer og fællesskaber, de er en del af. Børn gør sig eksempelvis erfaringer i familien, i børnehaven, i skolen, i klubben, sammen med deres venner osv. For at blive et helt menneske må der være en kontinuitet mellem de erfaringer, der gøres i disse forskellige situationer. Og måden, hvorpå disse situationer bliver holdt sammen, vil have betydning for de erfaringer, der gøres. Det er væsentligt med kontinuitet i erfaringsudviklingen, fordi det sikrer, at de udviklede erfaringer kan anvendes i andre kontekster end der, hvor de er udviklet. Eksempelvis hvis en elev har lært procentregning i skolen, men ikke kan anvende det uden for skolen, så kan det skyldes, at procentregning blev lært så isoleret fra den virkelighed, hvori det reelt skal anvendes. Ifølge Dewey skyldes det ikke, at eleven ikke har lært procentregning, men at det blev lært for isoleret til, at eleven kan anvende det uden for skolen.

4.1.4 Kvaliteten af erfaringer

kvaliteten af de erfaringer, der aktuelt gøres, vil have betydning for fremtidige mulige erfaringer. Med kvaliteten af erfaringer menes der, at erfaringer grundlæggende kan siges at skabe og vække nysgerrighed, men de kan også gøre det modsatte: slukke nysgerrighed. De erfaringer, vi gør os i en given situation, kan være konstruktive, skabe nysgerrighed og deltagelse, de kan også være det modsatte; de kan skabe anlæg til ikke-deltagelse og ulyst. Skolen kan eksempelvis give lyst til mere uddannelse og viden, hvis den skaber nysgerrighed og deltagelse. Men den kan også gøre det modsatte, eksempelvis kan den være kedelig og føles irrelevant og dermed være et sted man ikke har lyst til at fortsætte sit liv, når man er færdig efter 10. klasse. I en undervisningssammenhæng afhænger kvaliteten af en erfaring ikke kun af, hvorvidt eleven har lært det intendede *"Perhaps the greatest of all pedagogical fallacies is the notion that a person learns only the particular thing he is studying at the time. Collateral learning in the way of formation of enduring attitudes, of likes and dislikes, may be and often is much more important than the spelling lesson or lesson in geography or history that is learned."*

For these attitudes are fundamentally that count in the future. The most important attitude that can be formed is that of desire to go on learning" (Dewey, 1997/1938, s. 48). Den centrale pointe her er, at kvaliteten af en erfaring afhænger af den *collateral learning*, der følger med processen for erfaringsudviklingen. Giver selve processen lyst til at lære mere eller det modsatte? Ifølge Dewey er lysten til læring mere afgørende end konkret lært faglig viden. Det er en udtalt pointe hos Dewey, at skolen må tage alvorligt, at de erfaringer med skole og læring, der udvikles i skolen, vil have betydning for elevers fremtidige baner for erfaringsudvikling. I forlængelse heraf argumenterer Dewey for, at elever *altid* lærer noget i skolen, de får altid erfaringer, skoleerfaringer, spørgsmålet er blot hvilke erfaringer, og er det erfaringer, der giver "desire to go on learning" eller det modsatte. Kvaliteten af den erfaring, der udvikles, er altså noget, lærere bør være optagede af i deres møde med elever i skolen. Og de pædagogiske spørgsmål bliver derfor: Hvilke erfaringer med skole og uddannelse får de i skolen? Hvilken collateral learning foregår der? Får de lyst til mere skole og uddannelse eller mindre skole og uddannelse?

4.1.5 Opsummering: begrebsmæssig blikretning

Erfaringer er det, der gør os til dem, vi er, i form af konkret viden, holdninger og adfærd. De læreprocesser, der foregår i skole, kan karakteriseres som en erfaringsudvikling. Processen for en erfaringsudvikling har indflydelse på det, elever konkret lærer i skolen i forhold til faglig viden, men den har også indflydelse på de holdninger, elever udvikler i skolen i forhold til skole og undervisning mere generelt. Elevers erfaringsudvikling i skolen er derfor relevant at undersøge, når blikket er rettet mod elevers skoleoplevelser. Elever lærer i skolen med udgangspunkt i tidligere erfaringer, tidligere erfaringer, som de har udviklet uden for skolen. Disse tidligere erfaringer er, ifølge Dewey, grundlaget for al erfaringsudvikling, og derfor bør undervisning i skolen sikre en kontinuitet i erfaringerne. For at sikre kontinuitet må der bygges bro mellem hverdagslivserfaringer og skoleerfaringer. Den erfaringsudvikling, der foregår i skolen, må altså ikke skabes i et tomrum, løsrevet og afkoblet fra det, elever kan, gør og har viden om fra deres liv uden for skolen. Yderligere indebærer erfaringsudviklingen deltagelse fra elevers side. De skal være deltagende i deres egen erfaringsproces, for at processen er af en sådan kvalitet, at den giver mening og vækker nysgerrighed hos eleverne. Erfaringsudviklingen må ikke, som i den traditionelle skole, være præget af en stillesiddende undervisning løsrevet fra

elevers erfaringsverden uden for skolen, og samtidig ikke give mulighed at afprøve og deltage i udviklingen af nye erfaringer.

Det erfaringsbaserede perspektiv, som John Dewey præsenterer, åbner således op for en begrebsmæssig blikretning mod elevers erfaringer og erfaringsudvikling, både *inden for* skolen og *uden for* skolen. Med blikket rettet mod dette er det muligt at undersøge og forsøge at forstå, hvad der sker i denne erfaringsudvikling, og hvilken betydning dette kan have for elevers skoleerfaringer. Spørgsmålene bliver herved: Hvordan gør elever sig erfaringer i skolen? Hvilke erfaringer gør de sig i skolen? Og hvilken betydning har disse erfaringer på deres forhold til skole og uddannelse?

4.2 Andet teoretiske blik: En social praksisteori om læring

Det andet teoretiske blik trækker på Lave og Wengers (Lave & Wenger, 2003) sociale praksisteori med fokus på deres begreber praksisfællesskab, deltagelse og mening, men følger videre Wengers mere indgående teori om praksisfællesskaber (Wenger, 1998, 2012; Wenger-Traynor & Wenger-Traynor, 2019).

Lave & Wengers udgangspunkt er det, de kalder en "social praksisteori om læring" (Lave & Wenger, 2003). Med dette mener de, at læring grundlæggende er en social aktivitet, forankret i personers deltagelse, situeret i praksisfællesskaber. Det vil sige, at læring ikke kan isoleres til en individuel aktivitet, men foregår i interaktionen med andre mennesker. I skolesammenhænge betyder det, at læring forløber i den sociale praksis, som eleverne deltager i. For at kunne undersøge elevers skoleoplevelser må man derfor rette blikket ud mod den sociale praksis, som eleverne deltager i, og her spiller lærerne en afgørende rolle for den didaktiske ramme. Elevernes deltagelse, såvel som lærernes deltagelse i skolen og undervisningen, har afgørende betydning for, hvordan den sociale praksis udvikler sig, og herunder den udvikling, eleverne undergår i skolen. Derfor er dette teoretiske perspektiv valgt, for det åbner op for en forståelse af hele den kontekst, eleverne i skolen indgår i, og lærernes betydning heri.

Ifølge Wenger deltager mennesker i en række forskellige praksisfællesskaber gennem livet, som har grundlæggende betydning for, hvem vi bliver *"deltagelse i et praksislandskab tilvejebringer den grundlæggende struktur for oplevelsen af identitet ... Nogle fællesskaber kan hilse os velkommen, mens andre kan afvise os. Oplevelsen kan være en pinagtig marginalisering eller mulighed for at komme videre. Alt i alt former rejsen os gennem*

erfaringer af både identifikation og afstandtagen” (Wenger-Traynor & Wenger-Traynor, 2019, s. 237). Elevernes deltagelse i skolens praksis har således vidtrækkende betydning for elevernes identitetsudvikling og deres generelle forhold til skole og læring. Opleves det at gå i skole som en marginalisering, som et sted, man ikke hører hjemme, eller opleves det at lære i skolen som noget, man ikke er god til, så kan det betyde en fremtidig afstandtagen til netop skole, uddannelse og læring. I et praksisfællesskab situeres således *”læringen i de deltagelsesbaner, hvori den får mening*” (Lave & Wenger, 2003, s. 101). Det handler ikke om, hvorvidt elever deltager eller ej i skolen, for det gør de, ifølge Lave og Wenger, spørgsmålet bliver, hvad de deltager i – hvilke deltagelsesbaner engagerer eleverne sig i? Hvilke deltagelsesbaner engagerer lærerne sig i? Og hvordan giver disse deltagelsesbaner mulighed for mening og tilhør for eleverne?

Det er med afsæt heri, i begreberne, praksisfællesskab, deltagelse og mening, at jeg retter den begrebsmæssige blikretning. Ambitionen er at give mulighed for analytisk at åbne op for et blik for skolens og undervisningens virkelighed, specifikt med fokus på lærere og elevers deltagelse heri.

4.2.1 Praksisfællesskabets betydning for læring – læringsfællesskaber

At læring er en social aktivitet og indebærer deltagelse i praksisfællesskaber, betyder, at grundantagelsen er, at læring opstår i samspillet mellem mennesker og deres interaktion med verden. De hævder, at læring har *”at gøre med hele personen, som handler i verden*” (Lave & Wenger, 2003, s. 46). Ontologisk set skal dette forstås således, at mennesket bliver til i samspillet med dets omverden. Heri skabes mening og erfaring, som får indflydelse på menneskets videre livsforløb.

De præsenterer et bredt læringsbegreb, hvor læring skal forstås som identitetsudvikling, og som derfor involverer mennesket i hele dets levede liv. De gør op med ideen om, at læring kan isoleres til for eksempel en undervisningssituation med en specifik læreplan, og at læring er viden, der kan overføres fra én person til en anden. Sociale praksisfællesskaber kan ses som et didaktisk bud på organisering af undervisning og læreprocesser. Læring opstår som deltagelse i forskellige situationer¹⁰ og fællesskaber og

¹⁰ Lave og Wenger (2003) knytter sjældent læring direkte til en skolekontekst, dette gør de, fordi de primært undersøger arbejdspladser, og de ikke ønsker at isolere læring som noget, der kun sker i skolen. De ønsker at

må derfor altid forstås og analyseres bredt. Der kan opstå læring alle vegne og i *det hele*, der foregår i en skoledag. Det handler om at forstå de relationer, mennesket indgår i, for at kunne få øje på læreprocesserne *"Ved at betragte læring som en del af social praksis har vi rettet opmærksomheden mod strukturen i den sociale praksis i stedet for at give den pædagogiske struktur privilegeret status som kilden til læring"* (Lave & Wenger, 2003, s. 96). Blikket må derfor også nødvendigvis rettes mod lærerne. Lærernes deltagelse i skolen, og herunder deres tilgange til undervisningen og eleverne, siger noget *om strukturen i den sociale praksis* og får indflydelse på den læring, som eleverne møder i skolen. Som indledningsvis beskrevet oplevede jeg under mine feltarbejder lærere og elever som værende to forskellige enheder i skolen. Ved at anvende Lave og Wengers teoretiske begrebsapparat bliver det muligt analytisk at undersøge disse "enheder" eller fællesskaber og forsøge at forstå, hvad der karakteriserer lærere og elevers deltagelse i skolen og de konsekvenser, dette kan have for deres tilgang til og forhold til netop skole, undervisning og læring.

Praksisfællesskab er et bærende begreb både hos Lave & Wenger (2003) og i Wengers arbejde (Wenger, 1998, 2012; Wenger-Traynor & Wenger-Traynor, 2019). Et praksisfællesskab er et fællesskab konstitueret af relationer mellem *"personer, virksomhed og verden, over tid"* (Lave & Wenger, 2003, s. 83). Det er mere end eksempelvis et team eller en gruppe, der samles om at løse en konkret opgave, og som bagefter går hver til sit. Et *"praksisfællesskab er baseret på fælles læring frem for tingsliggjorte opgaver, som begynder og slutter"* (Wenger, 2012, s. 170). Et praksisfællesskab rummer udvikling af gruppen og den enkelte person. Viden etableres, og udvikling af personen skabes i et praksisfællesskab. Wenger diskuterer, at det er vigtigt at have blik for, at der i en skolesammenhæng er praksisfællesskaber alle vegne *"i klassen såvel som på legepladsen, officielt eller i det skjulte. Og til trods for undervisningsplaner, disciplin og formaninger viser det sig, at den personligt mest transformative læring er den læring, som er forbundet med medlemskab af disse praksisfællesskaber"* (Wenger, 2012, s. 131). Det

vise, hvordan læring sker alle steder og til alle tider. Læring vil være til stede uagtet den pædagogiske form (Lave & Wenger, 2003, s. 41).

er dermed centralt ikke at isolere analysen af læreprocessen til et spørgsmål, eksempelvis den specifikke undervisningsplan, eleverne skal følge, men i stedet åbne op for at se læring bredere som noget, der lige så godt kan foregå ude på fodboldbanen i frikvarteret som i klasseværelset i fysiktimen. Denne pointe og dette perspektiv er væsentligt, fordi det åbner op for at undersøge de (u)mulige deltagelsesbaner i skolen. Det giver mulighed for at forfølge disse uden at tage for givet, at klasserummet per definition er et læringsfællesskab

4.2.2 Mening og deltagelse

Mening og deltagelse er ifølge Wenger (2003) vævet ind i hinanden, og mening er derfor et centralt begreb. Mening er koblet op på praksisfællesskabet *"Ja, i virkeligheden produceres praksis i sidste instans af dens medlemmer gennem meningsforhandling. Forhandlingen af mening er en åben proces med konstant mulighed for inddragelse af nye elementer"* (Wenger, 2003, s. 170). I et praksisfællesskab forhandles mening altså mellem de deltagende. Og mening må forstås sådan. Som et resultat af en proces forankret i praksis. Hvis elever ikke kan se mening med skolen, må fokus rettes mod meningsforhandlingen i praksis og ikke individualiseres til et spørgsmål om den enkelte elev. Det er afgørende, at denne meningsforhandling er en mulighed, for ellers resulterer det i, at *"undervisning opfattes som irrelevant af dem der ellers kunne lære noget, og at de fleste af os kommer ud af denne proces med en følelse af, at læring er noget kedeligt og besværligt, og at vi egentlig ikke egner os til det"* (Wenger, 2012, s. 141). En pointe hos Wenger er, at deltagelsen i praksisfællesskabet, i en skolesammenhæng gælder dette deltagelsen i de faglige aktiviteter, skal føles relevante og givende for eleven. Mening indebærer *forståelse og erfaring* (Lave & Wenger, 2003, s. 48); hvis læring anses som en isoleret aktivitet, som ikke indebærer mulighed for skabelse af forståelser og erfaringer, og som ikke giver dem mulighed for at deltage på deres præmisser og på måder, som de kan identificere sig med, så vil skolen netop føles irrelevant for eleverne.

Deltagelse er en aktivitet, der gennem engagement, interaktioner og handlinger i praksis binder personen med de andre personer i praksisfællesskabet, og som tilsammen skaber den læringshistorie, der karakteriserer det enkelte praksisfællesskab. Lave og Wenger (2003) introducerer det analytiske begreb *"legitim perifer deltagelse"* til at begribe læring gennem. Med dette begreb betoner de deltagelse som en proces, der er vital for læringen.

Deltagelse må ikke forstås som bare det at være til stede. Deltagelse i praksisfællesskaber kan ses som *måden*, hvorpå personen udvikles og viden bliver til, da det netop er gennem denne proces, at personen og viden konstrueres og bliver til. Deltagelse i et praksisfællesskab er udgangspunktet for læring. Deltagelse er så grundlæggende et begreb, fordi det er gennem denne, at vi erfarer og får viden i konkrete situationer, sammen med andre. Vi opbygger en viden og udvikler os som personer. Ved at engagere sig i praksisfællesskaber og forhandle mening i disse skabes viden, og udvikles identiteten. Med udgangspunkt i mesterlære-begrebet viser Lave og Wenger, hvordan lærlinge gennem deltagelse, i samspil med mestre og andre deltagere i praksissen, får ny viden og udvikler sig. Argumentet er netop, at læring ikke en isoleret størrelse, som kan overføres, men udvikles i samspil med andre.

En pointe hos Lave og Wenger er vigtigheden af at sørge for at give reel adgang for deltagelse *"Vi fokuserer på praksisfællesskaber og hævder, at elever skal være legitime perifere deltagere i en igangværende praksis, hvis læringsidentiteter skal kunne udvikle sig til fuld deltagelse. Betingelser, som sætter nyankomne i udprægede modsætningsforhold til mestre, chefer eller ledere, udsætter dem for udmattende overinvolvering i arbejdet eller for ufrivilligt slaveri snarere end deltagelse, ødelægger helt eller delvis mulighederne for at lære i praksis"* (Lave & Wenger, 2003, s. 58). Det handler således om at undgå for store modsætningsforhold mellem eksempelvis lærere og elever. Dette kan undgås ved at skabe reel mulighed for deltagelse for alle parter i praksisfællesskabet. Hvis der ikke er mulighed for dette, kan der være en fare for, at der udvikles en modstand mod uddannelse og læring generelt set. Pointen er her at være opmærksom på, hvorvidt eksempelvis klassen, som et praksisfællesskab, giver mulighed for elever og lærere for at deltage i det samme praksisfællesskab og ikke stå *i modsætning* til hinanden. Argumentet hos Lave og Wenger er altså, at for at blive fuldgældig medlem af et praksisfællesskab må der være reel mulighed for deltagelse for alle deltagere. Med eksemplificeringer til skolen beskriver Lave og Wenger, at reel deltagelse ofte er det modsatte af det, der sker i skoler, for eksempel i en klasse, hvor det er læreren, der styrer dagen og årets gang med afsæt i undervisningsplaner udarbejdet af læreren. I sådan en situation får elever ikke reel mulighed for at deltage, og praksisfællesskabet kan dermed ikke udvikle sig på sine egne præmisser, men er styret udelukkende fra lærerperspektivet. Udfordringen i skoler bliver

således at sørge for, at skolen er ét praksisfællesskab, som giver mulighed for, at lærere og elever reelt deltager i det samme.

4.2.3 Opsummering: Begrebsmæssig blikretning

Læring er grundlæggende en social aktivitet, som udspiller sig gennem interaktioner mellem et praksisfællesskabs medlemmer, ifølge Lave og Wenger (Lave & Wenger, 2003). Det vil sige at, elevernes og lærernes deltagelse i skolen har indflydelse på den læring, herunder de erfaringer og den adfærd, som de tager med sig fra skolen. Eleven bliver til i samspillet med de andre i skolen, og det er heri, der skabes mening, som får indflydelse på deres deltagelse i skolen.

Ligesom Wengers begreb om deltagelse, kan sætte fokus på de deltagelsesmuligheder, som eleverne har i skolen, kan det også sætte fokus på lærernes deltagelsesmuligheder, og på didaktiske tilgange. Lærere og elever danner i skolen rammen om den fælles læringsbane og læringshistorie, som de alle er en del af, og præger deres muligheder for at deltage netop der. Deltagelse i praksisfællesskaber skal netop ses som et udtryk for det enkelte praksisfællesskabs muligheder og udfordringer for læring.

Wengers sociale praksisteori anvendes med begrebsmæssig blikretning mod praksisfællesskaber, deltagelse, og mening. Dermed rettes det empirisk-analytiske blik mod lærere og elevers indbyrdes deltagelse i skolen og de muligheder og udfordringer for deltagelse og meningsforhandling, eleverne møder heri. Det giver mulighed for at forstå deltagelse, mening og læring som et produkt af det praksisfællesskab, den udspringer af. Med andre ord: Det giver mulighed for at forstå elevers (og læreres) deltagelse, mening og læring i skolen som et produkt af den skole, de er en del af. Det giver mulighed for at forstå elevers skoleoplevelser som gjort op af deres møde med skole som et praksisfællesskab og deres mulighed for deltagelse og meningsdannelse heri.

4.3 Tredje teoretiske blik: Formålet med skole og undervisning

Det tredje teoretiske blik trækker på Gert Biesta (Biesta, 2011, 2014, 2018), fordi han tilbyder et uddannelsesfilosofisk blik på grundlæggende pædagogiske spørgsmål vedrørende skole og undervisning. Grundspørgsmål vedrørende skolens og undervisningens, *hvad* elever skal lære, *hvorfor* de skal lære det, og *hvordan* de skal lære det, forblev meget ofte implicitte hos lærere og ledere i mit empiriske materiale. For at forstå det system, som udgør grundlaget for elevers skoleoplevelser, havde jeg empirisk

behov for et teoretisk blik, der rummer muligheden for analytisk at undersøge disse pædagogiske grundspørgsmål ud fra lærerperspektiv.

Gert Biesta forholder sig samtidsdiagnostisk til uddannelsespolitisk udvikling i den vestlige verden i det 21. århundrede og karakteriserer den som en blanding mellem konservatisme på den ene side og progressivisme på den anden side. Den konservative ende af spektret drejer sig om *kontrol* og det at kunne kontrollere elevers læring i skolen, at kunne indfri de nationalt formulerede læringsmål og folkeskolens formål om den demokratiske og kulturelt socialiserede medborger (Biesta, 2018). Denne ende af spektret er ifølge Biesta problematisk, fordi undervisning er et relationelt foretagende (mellem lærer og elever), hvor eleverne ikke er objekter, hvis læreproces man kan styre og kontrollere. Den progressive ende af spektret drejer sig om den totale frigørelse af individet fra samfundets "lænker". Den kobles med konstruktivisme og handler om, at eleven i sin egen ret har sin egen læreproces, egen forståelse og egen konstruktion af viden (Biesta, 2018, s. 2). Denne ende er lige så problematisk, ifølge Biesta, fordi den overflødiggør undervisning og læreren og i sidste ende lader "elever i stikken" som dem med eneansvaret for deres undervisning og læring.

Biesta placerer sig mellem disse to yderpoler og tilbyder et tredje blik på skolens didaktiske spørgsmål *hvad, hvorfor og hvordan*. Biestas teoretiske blik indebærer en forståelse af, at skoler og undervisning har flere formål, og lærere må være bevidste om disse, for at ikke en af dem dominerer. Det er ud fra dette blik, at det er muligt at indfange, hvordan lærere forholder sig til deres undervisning og eleverne; dette vil jeg anvende hans teori til. Biestas teoretiske perspektiv på skolen og undervisning skaber blik for eksplicit at forholde sig til formål, mål og indhold i uddannelse og undervisning. Et blik, som jeg ofte oplevede som implicitte forståelser i mit feltarbejde. Uddannelse, undervisning og læring har altid og skal altid have en retning, ifølge Biesta, og denne retning skal ekspliciteres.

4.3.1 Tre centrale funktioner ved uddannelsessystemet

Uddannelsessystemer opererer inden for tre formålsdomæner, tre forskellige og modstridende, om end lige væsentlige, domæner, som repræsenterer uddannelsessystemers formål. Biesta begrebsætter disse tre domæner som henholdsvis kvalifikationsdomænet, socialisationsdomænet og subjektifikationsdomænet.

Kvalifikationsdomænet dækker over det område, der har at gøre med de kvalifikationer, som der er behov for, at samfundets borgere besidder for at kunne være arbejdsdygtige, demokratiske borgere. En væsentlig funktion ved skoler og uddannelse er at *kvalificere* elever og studerende med *"den viden, de færdigheder og den forståelse"* (Biesta, 2011, s. 31), som er nødvendige for at deltage i den verden og det samfund, de lever i.

Uddannelsessystemet skal gøre elever i stand til dels at tilegne sig specifikke kvalifikationer, som gør dem i stand til at varetage jobs på arbejdsmarkedet, dels at tilegne sig kompetencer i form af livsfærdigheder, som gør dem i stand til at kunne tage vare på deres eget liv og deltage i alle livets aspekter (livsfærdigheder). Et fags konkrete læringsmål er et eksempel på kvalifikationsdomænet og et konkret formål med eksempelvis folkeskolen: at eleverne lærer de faglige mål, som står formuleret deri. Denne funktion ved uddannelsessystemet er en central begrundelse for overhovedet at have et centralt styret, statsfinansieret uddannelsessystem. Heri ligger et økonomisk argument, netop det at uddannelsessystemet er med til at uddanne den arbejdsstyrke, som skal give landet økonomisk vækst. Kvalifikationsfunktionen er bredere end blot at kvalificere til et arbejdsmarked; det drejer sig også om at give eleverne mulighed for at tilegne sig de kompetencer og den viden, som er nødvendig for, at de kan leve et selvstændigt liv og deltage i verden ved at udvikle den *"viden og de færdigheder, der kræves for at kunne varetage et fuldt medborgerskab, eller kulturel kompetence mere generelt"* (Biesta, 2011, s. 31).

Socialisationsdomænet er det andet område, som udgør en central funktion på uddannelsesområdet. At en central funktion ved skole og uddannelse er socialisation, drejer sig om, at *"vi gennem uddannelse bliver en del af bestemte sociale, kulturelle og politiske 'ordener'"* (Biesta, 2011, s. 32). Socialisationsfunktionen handler således om at gøre borgere til fuldgældige borgere, som kan begå sig i samfundet i forhold til sociale, kulturelle og politiske traditioner og måder at "gøre tingene på". Med reference til 'den skjulte læreplan' diskuterer Biesta, hvordan skolen altid vil have en socialiserende funktion, hvori skolen implicit viderefører *"eksisterende måder at gøre tingene på og være på"* (Biesta, 2011, s.32). Dette kan for eksempel ligge i en implicit forståelse af, hvordan en "rigtig" elev bære agere, eller hvordan man i det gældende indgår i og bevarer kulturelle traditioner. På denne måde er uddannelsessystemet et vigtigt sted for *"videreførelsen af kultur og tradition – både med hensyn til dens ønskværdige og ikke ønskværdige"*

aspekter" (Biesta, 2011, s.32). Dette domæne fokuserer på at socialisere eleven *ind* i samfundet.

Subjektifikationsdomænet er det tredje domæne, som beskriver en central funktion ved uddannelsessystemet. Subjektifikation er det modsatte af socialisation. Subjektifikation handler om de processer, der har med subjektet at gøre. Og med de processer, som har med dannelsen af et subjekt at gøre. Biesta sætter det over for socialisation, fordi *"Det handler netop ikke om 'nytilkomnes' indførelse i eksisterende ordener, men om måder at være på"* (Biesta, 2011, s. 32). Det handler ikke om at socialiseres *ind* i samfundet, men i højere grad om at give mulighed for at blive til den, man er og kan være. Han modstiller det socialisation – og kvalifikation – fordi han mener, at uddannelse ikke *kun* handler om, *"hvordan vi kan få verden ind i vores børn og elever; den handler også – og måske først og fremmest – om, hvordan vi kan hjælpe vores børn og elever med at engagere sig i og således komme ind i verden"* (Biesta, 2014, s. 20). At komme ind i verden som det menneske, man er eksistentielt, det er det formål og den funktion, subjektifikationsdomænet handler om.

Med udgangspunkt i Kant undersøger Biesta menneskets *iboende krav* eller eksistentielle behov for *frihed*, og hvad det grundlæggende vil sige at være menneske. Her er det afgørende, at uddannelsessystemet giver elever mulighed for at blive til dem, de er, og dermed står uddannelsessystemets subjektifikationsdomæne i modsætning til både kvalifikations- og socialisationsdomænet. Dette tredje domæne understreger, at uddannelsens formål, ud over at give en række kvalifikationer (kvalifikationsdomænet) til at kunne få et arbejde og ud over at gøre individet i stand til at indgå og begå sig i samfundets liv (socialisationsdomæne), er det *også* uddannelsens formål at udvikle unikke subjekter og dermed ikke *"produktionen af en bestemt form for subjektivitet"* (Biesta, 2011, s. 93). Han hævder, at det handler om, at *"unikke individer 'kommer til syne'"* (Biesta, 2011, s. 93). Argumentet hos Biesta er, at det ikke handler om at udvikle en bestemt type menneske. Det gælder om at sikre hvert eneste individs *unikhed*, det vil sige særegne, individuelle måde at være menneske på. Pointen er, at hvert eneste individ er unikt. Der kan ikke sættes en skabelon på, hvem eller hvad man bør være, og dette bør uddannelsessystemet støtte op om. En særlig pointe her er, at dette nødvendigvis indebærer, at individet eller eleven, ontologisk set, anses for *"autonome og uafhængige i*

tænkning og handling” (Biesta, 2011, s. 32), altså selvstændigt, tænkende og handlende individer, som ikke må blive objekter for andres intentioner.

Kvalifikationsdomænet, socialisationsdomænet og subjektifikationsdomænet er altså tre domæner, tre områder, som alle legitimerer og giver retning for, hvad uddannelse og undervisning kan og skal. Uddannelse skal både give kvalifikationer til et arbejdsmarked, socialisere mennesker til at kunne begå sig i samfundet og den aktuelle kultur og udvikle subjektive individer med mulighed for at leve deres egne liv, som de kan og vil. Ifølge Biesta vil det, i praksis, ofte være et eller to af domænerne, der dominerer på bekostningen af det tredje eller de andre to domæner. Når et domæne dominerer, risikerer undervisningen og uddannelsessystemet at overse de andre formål, der også er med undervisning og uddannelse. Ifølge Biesta er det ofte kvalifikationsdomænet, der i de vestlige uddannelsessystemer i det 21. århundrede dominerer. Eksempler på dette er et behov for evidens for læring i form af fokus på eksempelvis tests og testresultater. Dette genfindes også i et grønlandsk skolesystem med trintests, og hvor kvalitet beror på afgangsprøveresultater (Lennert, 2021). En overfokusering på kvalifikationsdomænet kan, ifølge Biesta, betyde, at et fokus på eksempelvis et formål om at danne subjekter, der kan være i verden, underprioriteres.

Formålet med uddannelser og undervisning kom til udtryk under mit feltarbejde i større og mindre grad, og oftest forblev det usagt. Empirisk oplevede jeg, som tidligere beskrevet, et begrebsmæssigt og analytisk behov for at kunne fastholde disse perspektiver på, hvad undervisning og uddannelse egentlig skal, og hvilke konsekvenser det får for den undervisning, eleverne møder, når nogle pædagogiske og didaktiske måder at gøre undervisning på dominerer frem for andre.

4.3.2 Læringens retning og undervisningens vigtighed

Ud over at præsentere de tre formålsdomæner som lige centrale aspekter ved uddannelse og undervisning argumenterer Biesta for vigtigheden af at opholde sig ved og afklare disse i et læringsperspektiv. Yderligere præsenterer han et læringsteoretisk blik på en subjekt-udviklende undervisning. Jeg vil her kort redegøre for disse aspekter af hans teori.

Biesta argumenterer vigtigheden af at forholde sig til skolens formål, for ved *ikke* at stille formålsrelaterede spørgsmål til undervisningen risikerer læringsbegrebet at blive tomt. Hvis lærere og skoler ikke forholder sig eksplicit til disse spørgsmål, og målet med skolen

blot er "at lære", så er der en fare for et tomt læringssprog, fordi det "at lære" og "at lære noget" ikke indeholder noget substantielt i sig selv. Der er ingen retning eller indhold i at "lære noget". Her er pointen, at man som lærer og skole bør være eksplicit i sine overvejelser omkring, hvad skolen skal og gør. Ved at lade det forblive usagt famles der i blinde, og dette "noget" mister retning og bliver "tomt". Et tomt læringssprog, et indholds-retnings- og formålsløst læringssprog, forsøger Biesta at gøre stærkere ved at argumentere for vigtigheden af undervisning og læreren. Ifølge Biesta er læreren en helt central figur i denne ligning. Læreren er vigtig. Undervisning og læring hænger sammen, og læreprocessen skal styres og guides af læreren. Her kommer hans ontologiske afsæt til syne. Han stiller et eksistentielt spørgsmål i relation til læring *"Det eksistentielle spørgsmål omhandler forskellen mellem at være i verden som konstruktør, som en modtager eller som en, der bliver adresseret eller talt til af hvem og hvad, der er anderledes"* (Biesta, 2018, s. 47). Biesta hævder, at læring sker, når man bliver *"adresseret eller talt til af hvem og hvad, der er anderledes"*, og dette er en *"meningskabelses- eller forståelseshandling"* (Biesta, 2018, s. 47). Mennesker lærer således selv, men ved at blive "forstyrret" udefra af andre. Men den læring sker aldrig i et tomrum, hvor det enten er den lærende selv, der skaber sin egen læring, eller viden "blot" fyldes på udefra. Læring sker i et samspil mellem den enkelte og omgivelserne. For Biesta er det afgørende, at mennesket bliver tilført "noget nyt", bliver adresseret af noget anderledes. Da det netop er i denne proces, at man selv bliver til. Biesta forholder sig kritisk til lærerens ultimative autoritet og argumenterer for, at elever er handlende subjekter, der ikke må gøres til objekter for læring og dermed sig selv. Undervisning må derfor altid inddrage elever og gøre dem til subjekter for deres egen læreproces. Lærerens opgave er at give eleverne noget de ikke kan læse sig til på internettet. Læring handler om at få tilført noget *"we didn't even wanted, or didn't know was available"* (Biesta, 2018, s. 62). Undervisning skal således didaktisk tilrettelægges, så det har en retning, men så det stadig giver eleverne mulighed for at stå i det åbne, finde deres vej, som de selvstændige subjekter de er. Det kræver, at læreren for en periode kan sætte *"parentes om læring"* (Biesta, 2018, s. 24-25) og fokusere på dannelsen af holdninger, elevers egne ønsker og lader deres måder at være på få plads uden at have et endegyldigt mål med den givne undervisning. Biesta pointerer, at læreren har den helt centrale funktion her og ikke må blive en facilitator, der står på sidelinjen og lader "alt gå". Lærerens centrale opgave er netop at tilføre undervisningssituationen "noget nyt" og give

den retning. Argumentet er her at gøre elever til subjekter for deres egen udvikling og ikke objekter for lærernes styring/kontrol. Hvis man som lærer kun fokuserer på det faglige indhold og den dertil tilrettelagte facitliste, eksempelvis i form af "det skal de kunne til afgangsprøven", så risikerer elevernes læreproces at blive styret i en sådan grad, at de bliver gjort til "objekter" for læringen og ikke subjekter i egen ret med egne holdninger og meninger. At "sætte parentes om læring" er nødvendig, hvis man ønsker at være i subjektifikationsdomænet *"Undervisningens befrielse fra læring, at holde læring ude af klasseværelset, er også vigtigt for at åbne for andre eksistentielle muligheder for elever, særligt muligheder, som ikke sætter dem og deres meningsskabelse i centrum af den pædagogiske proces, men i stedet tillader dem at møde, hvad der kommer til dem 'hinsides' deres meningsskabelse – hvilket vil sige uden fornuft, som jeg har formuleret det"* (Biesta, 2014, s. 68). Når Biesta hævder, at man som lærer bør "sætte parentes om læring" og "befrie undervisning fra læring", så præsenterer han måder at gøre undervisning på, som står i modsætning til kvalifikationsdomænets fokusering på læringsmål og eksaminer. Det er for Biesta måder, hvorpå undervisningen kan gøre det muligt at udvikle elevers subjekter på, så de får mulighed for at eksistere i verden som dem, de er, på en ansvarlig måde. Biesta hævder, at *"læring er et konstrueret fænomen – at vi, når vi omtaler noget som 'læring', ikke beskriver et naturligt forekommende fænomen, men rent faktisk foretager en vurdering vedrørende forandring"* (Biesta, 2014, s. 22). Når læring ikke ses som et "uskyldigt", naturligt opstået fænomen, må man nødvendigvis påtage sig ansvaret som lærer for, hvad der skal ske i undervisningen og give den retning. Og man må nødvendigvis foretage vurderingen af, hvilken forandring man ønsker at skabe hos sine elever.

4.3.3 Opsummering: Begrebsmæssig blikretning

Biestas blik på skole og undervisning giver analytisk mulighed for at sætte fokus på lærernes tilgange til undervisning og elever og lærernes underliggende forståelser af og forventninger til disse. Grundlæggende forholder han sig til læringsbegrebets position i det 21. århundrede og diskuterer konsekvenserne af brugen af det. Han argumenterer for, at begrebet læring i sig selv er tomt og retningsløst, og det er derfor vigtigt for eksempelvis lærere at forholde sig til netop substansen i læringsbegrebet, forstået som: *Hvad skal eleverne lære? Hvorfor og hvordan skal de lære det?*

Med afsæt i hans tredeling af skolens formål viser han, hvordan uddannelser og undervisning altid opererer inden for flere domæner med forskellige formål; et kvalifikationsdomæne, et socialisations-domæne og et subjektifikationsdomæne (Biesta, 2011, 2014). Formålet er, ifølge Biesta, at (ud)danne elever inden for de tre domæner, som alle legitimerer og giver retning for, hvad uddannelse og undervisning kan og skal. Uddannelse handler om at *kvalificere* til, det vil sige udvikle de kompetencer og den viden, som er nødvendige for at leve et liv i en moderne verden, herunder at være i stand til at tage en uddannelse, få et arbejde og kunne leve et selvstændigt liv. Uddannelse handler også om at *socialisere* elever til et samfund, således at de er i stand til at begå sig i samfundet i forhold til sociale, kulturelle og politiske traditioner og normer. Og slutteligt handler uddannelse om, ifølge Biesta, at give elevernes subjekter mulighed for at udvikle sig i deres egen ret, og altså ikke at "skabe" en bestemt type menneske, og herved give elever mulighed for at blive det menneske, det kan være i verden. Det gælder om at sikre ethvert individs *unikhed*, det vil sige særegne, individuelle måde at være menneske på. Her er pointen at se elever som selvstændige, tænkende og handlende individer og ikke som objekter for samfundets, og herunder lærernes, intentioner og mål. Biestas teori tilbyder et blik på, hvordan undervisning ved at sætte parentes om læring kan give mulighed for en undervisning, der har fokus på subjektifikationsdomænet.

Gennem en analytisk skelnen mellem kvalifikation, socialisation og subjektifikation er det muligt at rette det empirisk-analytiske blik mod dybereliggende forståelser af skole og undervisning og læring og undersøge, hvordan disse forståelser kommer til udtryk i praksis, og hvilke konsekvenser disse kan have for den skole, eleverne møder, og ultimativt deres skoleoplevelser.

4.4 Afsluttende sammenfatning: Teorikompleksets begrebsmæssige blikretninger

Afhandlingens teorikompleks er bygget op omkring tre forskellige perspektiver på skole, pædagogik, didaktik, undervisning og elevers læring. De er valgt på baggrund af empiriske temaer, der opstod under mit feltarbejde, hvor jeg fik brug for begrebsmæssige blikretninger til at kunne forfølge disse temaer yderligere. De teoretiske perspektiver vil blive anvendt som informerende begrebsmæssige blikretninger, der fokuserer analyserne i disse retninger. Som beskrevet indledningsvist var de tre temaer:

- elevers liv uden for skolen og sammenhængen mellem elevers liv uden for og i skolen.
- skolens lærer- og elevfællesskab(er).
- formålet med uddannelse og undervisning.

På den baggrund udgøres teorikomplekset af henholdsvis:

John Deweys erfaringsbegreb med fokus på de erfaringer, elever gør sig i og uden for skolen.

Etienne Wengers sociale praksisteori og begreber om praksisfællesskaber, deltagelse og mening i skolen.

Gert Biestas teoretiske perspektiv på skolens og undervisningens formål og betydning af dette for læring og undervisning.

Teorierne udgør et teorikompleks, som alle opererer på forskellige niveauer inden for skole, pædagogik, didaktik, undervisning og elevers læring, og de har også alle forskellige videnskabsteoretiske udgangspunkter. Hvor Dewey fokuserer på elevernes erfaringsudvikling, fokuserer Wenger på elevernes læring som situeret i skolens kontekst, hvor lærerne spiller en afgørende rolle. Slutteligt fokuserer Biesta på mere overordnede forståelser af skole og undervisning, som de kommer til udtryk i undervisningen og hos lærere. Derudover deler alle teorier det perspektiv, at læring indebærer den deltagende elev, og at eleven ikke må gøres til passivt objekt for lærerens intentioner og ønsker med undervisningen. Det er på denne baggrund, at afhandlingens syn på læring skal forstås. Som et bredt begreb, hvor læring er en proces og produkt af elevens oplevelser og ageren i skolen, og som også trækker tråde til livet uden for skolen.

Nedenstående figur 12 komprimerer og tydeliggør teorikompleksets fokus og begrebsmæssige blikretninger, som de får betydning i afhandlingens analyser.

Figur 12: Teorikompleksets fokus og begrebsmæssige blikretninger



Når disse teoretiske felter samles i ét teorikompleks, så opstår et teoretisk-analytisk felt, som er det empiriske felt, afhandlingen forsøger at indfange, forstå, forklare og undersøge nærmere for at besvare afhandlingens forskningsspørgsmål.

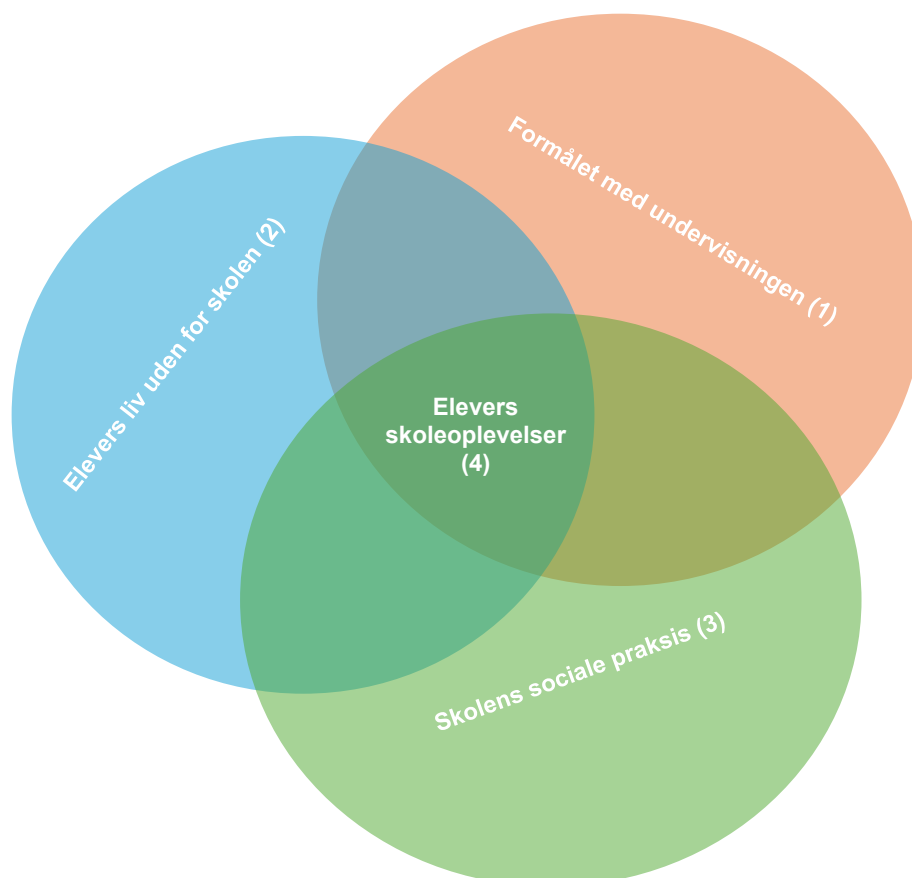
Det er en empirisk pointe, at felterne ikke kan adskilles i praksis, det vil de blive gjort analytisk for at kunne fokusere analyserne.

Nedenstående figur 13 visualiserer teorikompleksets teoretisk-analytiske felt. Et felt, som i sit udgangspunkt er empirisk forankret og har elevernes skoleoplevelser som

genstandsfelt, som så får betydning for afhandlingens empirisk begrebsmæssigt informerede blikretninger og dermed analytiske resultater og diskussioner.

Afhandlingens resultater må læses i lyset af de begrebsmæssige blikretninger, de tre teorier tilbyder. Og således skal de læses i lyset af det teoretisk analytiske felt, disse tilsammen tilbyder:

Figur 13: De teoretiske felter



Et felt, hvor: (1) lærernes forståelse af formålet med og retningen for undervisningen møder (2) elevernes erfaringer uden for skolen, som så mødes i (3) en social praksis. Når disse tre blikretninger mødes i ét teorikompleks, åbnes et felt (4), hvor elevernes skoleoplevelser i form af mulige og ikke mulige deltagelsesformer karakteriserer det, eleverne lærer, men også det forhold til skole og uddannelse, som de tager med sig videre efter endt skole.

5 Analysestrategi og introduktion til analyser

Afhandlingens analysestrategi er inspireret af Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2013/1967; Thornberg, 2012) og tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Maguire & Delahunt, 2017). Disse tilgange virker som analytiske greb omkring det empiriske materiale og skal læses i forlængelse af afhandlingens metodologiske afsæt i pragmatismen. Udgangspunktet for analysestrategien har med dette afsæt været optaget af et empirisk udgangspunkt for analyserne. I det følgende vil jeg redegøre for denne analysestrategi og efterfølgende introducere til afhandlingens analyser.

5.1 Grounded Theory-inspireret analyse

Analysestrategien er inspireret af Grounded Theory. Det betyder, at den anvender dele af denne tilgang, men at analyserne ikke kan karakteriseres som klassiske Grounded Theory-analyser. Inspirationen er i særdeleshed hentet hos en gren af Grounded Theory, der hedder *Informed Grounded Theory* (Thornberg, 2012).

Grounded theory handler, i klassisk forstand, om at udvikle teori forankret i empirisk data *“Generating a theory from data means that most hypotheses and concepts not only come from the data, but are systematically worked out in relation to the data during the course of the research”* (Glaser & Strauss, 2013/1967, s. 6). Grounded Theory dækker således over en kontinuerlig empiriindsamlings- og analyseproces, der starter ved det første møde med empirien/felten og fortsætter gennem hele projektets forløb gennem empiriindsamling og analyse. Processen er i sin form iterativ og forløber som en bevægelse frem og tilbage mellem empiri og analyse (Bryant & Charmaz, 2007). Således er det analytiske afsæt empirisk i form af en induktiv tilgang til både empiriindsamlings- og analyseprocessen. Pointen i den klassiske forståelse af Grounded Theory præsenteret af Glaser & Strauss (2013/1967) er, at analysen foretages først og fremmest på empiriens præmisser og med udgangspunkt heri. Eksisterende teorier og begreber skal for så vidt ikke inddrages før til sidst i analyseprocessen. Det er dette, der er kernen i den induktive tilgang *“it implies moving up from the detailed descriptive to the more abstract, conceptual level”* (Glaser & Strauss, 2013/1967, s. 16). Det handler grundlæggende om at udvikle teorier, der både ”passer” på den virkelighed, den undersøger, og som er i stand til at kunne forklare de fænomener, der undersøges. Målet er således ikke at verificere allerede eksisterende

teorier, men i stedet at udvikle teorier, der så at sige er grounded i empirien. Grounded Theory præsenterer en systematisk tilgang til udvikling af teorier, hvori, kodning og udvikling af kategorier er de bærende elementer. Kodningsprocessen består i, at der gennem forskellige kodningsprocedurer af det empiriske materiale udvikles kategorier, som er stand til at karakterisere og klassificere fænomener i sig selv og som en del af en større forklarende teori (Dey, 2007).

Merete Watt Boolsen (2020) argumenterer for, at "*videnskabelig tankegang indeholder logik, systematik og stringens. Men ofte stilles også krav til fantasi, indlevelsessevne og kombinatorisk sans*" (Boolsen, 2020, s. 309). Ifølge hende er Grounded Theory i stand til at kombinere det videnskabelige behov for denne *logik, systematik og stringens* med netop *fantasi, indlevelsessevne og kombinatorisk sans*. Og det er netop i dette spænd, denne afhandlings analysestrategi og deraf følgende analyser lægger sig.

Afhandlingens analyser er ikke klassiske Grounded Theory-analyser og er som nævnt blot inspireret af denne tilgang. Der, hvor afhandlingens analyser primært adskiller sig fra den klassiske Grounded Theory, er i det, at den ikke er fuldstændig induktiv i sin analysestrategiske tilgang til empirien. Yderligere er målet heller ikke en decideret teorigenerende afhandling, men nærmere udvikling af en række begrebsmæssige kategorier, der kan virke til forståelse af og forklaring på elevers skoleoplevelser og de pædagogiske og didaktiske perspektiver på dette.

En særlig retning inden for Grounded Theory, der har inspireret afhandlingens analyse, er det, Robert Thornberg (2012) præsenterer som *Informed Grounded Theory*. Denne retning adskiller sig fra klassisk Grounded Theory, idet den ikke er udelukkende induktiv. Det grundlæggende element ved Informed Grounded Theory er netop anvendelsen af litteratur i forskningsprocessen. Hvor klassisk Grounded Theory udskyder litteraturstudier og brugen af teorier indtil sidst i forskningsprocessen, åbner Informed Grounded Theory op for anvendelsen af netop dette i empiriindsamlings- og analyseprocessen. Informed Grounded Theory er stadig empirisk i sit udgangspunkt, men lader sig være "*informed by existing research literature and theoretical frameworks*" (Thornberg, 2012, s. 249). Thornberg argumenterer for, at teori skal anvendes som linser, der giver mulighed for at rette blikket i bestemte retninger. Teoretiske begreber, eller anden litteratur, anvendes derved til at åbne op for retninger i det empiriske materiale, man ellers som forsker ville

overse. Og netop sådan er teori anvendt i denne afhandling, som teoretiske og begrebsmæssige blikretninger, der har skærpet det empirisk-analytiske blik i bestemte retninger. Informed Grounded Theory er ligesom klassisk Grounded Theory optaget af en systematisk kodningsproces i selve analysen og har som mål at udvikle teorier, der er *grounded* i det empiriske materiale. Særligt to aspekter ved denne retning inden for Grounded Theory har inspireret den analysestrategiske proces, det, Thornberg begrebsætter "*theoretical pluralism*" (Thornberg, 2012, s. 250) og "*theoretical sampling of literature*" (Thornberg, 2012, s. 251).

Theoretical Pluralism er ideen om, at en undersøgelse bør anvende flere teoretiske perspektiver for at få "blik" for flere perspektiver på et givent fænomen. En pointe er ligeledes, at teoretisk pluralisme giver mulighed for at anvende teorier på empiriens præmisser, altså teorier, der kan bidrage med perspektiver på de empirisk udviklede koder og kategorier. Teorier udvælges således ikke på videnskabsteoretisk, epistemologisk grundlag, men på baggrund af deres evne til at belyse og skærpe det analytiske blik i bestemte retninger. Dette gøres bedst med *theoretical pluralism*, hvor man som forsker ikke har "sat sig fast" på en teori, men i stedet udvælger dem, der er bedst egnede til empirien. Herved lægger Informed Grounded Theory sig op ad pragmatismens videnskabsteoretiske grundlag (Thornberg) og dermed også op ad afhandlingens epistemologiske afsæt.

Theoretical Sampling of Literature består i at lade de empirisk udviklede koder få indflydelse på løbende litteraturstudier. Dette gennem en bevægelse frem og tilbage mellem kodningsprocessen, kategori-dannelser og læsninger af litteratur. *Theoretical pluralism* og *theoretical sampling* er aspekter ved Informed Grounded Theory, hvori retningen netop adskiller sig fra klassisk Grounded Theory, i og med at den ikke er fuldstændig induktiv, men i stedet lader sig inspirere af og udvikle sig på baggrund af en konstant vekselvirkning mellem empirien og teoretiske begreber i en fremadskridende proces.

Klassisk Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2013/1967), og i særdeleshed Informed Grounded Theory (Thornberg, 2012), har altså inspireret denne afhandlings analysestrategi og de efterfølgende analyser. Et kendetegn, som allerede redegjort for, er, at empiriindsamling og analyseproces bliver en fortløbende proces, der har indflydelse på

hinanden, og dette er også tilfældet i denne afhandling. I det næste afsnit redegør jeg for den konkrete analysestrategi for til sidst at præsentere de overordnede analytiske temaer og kategorier og strukturen for de efterfølgende analyser.

5.2 Den konkrete analysestrategi

Fordi afhandlingen er inspireret af Grounded Theory, er analyseprocessen ikke isoleret til en procedure, der har foregået på ét samlet tidspunkt og på et niveau. Analyseprocessen er netop en fortløbende proces, som er forløbet i en bevægelse frem og tilbage mellem empiri og teori. Analyseprocessen og den konkrete analysestrategi konkretiseres på tre niveauer. På et empirisk, teoretisk og analytisk niveau:

- **Det empiriske niveau:** Dette har været karakteriseret ved, at jeg gik ud i felten så forudsætningsløst som muligt.¹¹ Jeg havde på forhånd udviklet et tentativt forskningsspørgsmål, men jeg havde ikke udvalgt teoretiske perspektiver eller udarbejdet et litteraturstudie, før jeg påbegyndte feltarbejdet. Metodemæssigt betød det, at jeg ventede med interviews, til den første feltrejse var overstået, netop for at lade de empiriske fund, jeg gjorde mig her, styre blikretningen for interviewene. Derudover var spørgeskemaet, og netop ikke teori, også det første empiriske nedslag, der fik indflydelse på mine feltobservationer.
- **Det teoretiske niveau:** Dette har været karakteriseret ved, at de tre bærende teorier, som anvendes (se teoriafsnit), er udvalgt i løbet af empiri-indsamlingen under udvikling af tentative analyser. De er udvalgt på baggrund af deres evne til at rette blikket mod områder, som jeg havde brug for at undersøge nærmere i empirien, og kunne gå nærmere ind i under mit feltarbejde (se teoriafsnit for konkrete empiriske begrundelser for valg af teorier). Teorierne anvendes som begrebsmæssige blikretninger, og i forrige kapitel om afhandlingens teorikompleks, er der redegjort for, hvilke dele af den valgte teori der anvendes, hvorfor og hvordan.

¹¹ Det er en pointe i klassisk Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2013/1967), at man går til empirien på empiriens præmisser, det er dog netop dette, Thornberg (2012) gør op med, idet han mener, dette ikke er muligt.

- **Det analytiske niveau:** Dette har været karakteriseret ved en bevægelse frem og tilbage mellem empiriindsamling, særligt i form af feltarbejde, og analytiske processer i form af kodningsprocesser og tentative analyser i form af teori- og litteraturlæsning. Empiriindsamlingen har haft indflydelse på de analytiske processer og omvendt. Efter endt feltarbejde har det analytiske niveau været karakteriseret af udvikling af kategorier på baggrund af udviklede koder. Disse kategorier er informeret af teorier og litteratur i form af *theoretical sampling* og *theoretical pluralism* (jf. Thornberg).

Omstillingsparathed og evnen til at være i det uvisse, at forfølge de problematikker og opmærksomhedspunkter, der opstår undervejs, har været afgørende i både det empiriske og analytiske arbejde, samtidig med at både feltobservationer og analyser følger en systematik og stringens i indsamling og bearbejdning af materialet.

Følgende konkrete nedslag viser, hvordan mine udgangspunkter ændrede sig undervejs:

- Jeg havde ikke på forhånd tænkt, at jeg skulle beskæftige mig så meget med lærerne. Jo mere jeg var i felten, des tydeligere var det dog, at lærernes perspektiver på eleverne rummede store frustrationer, og relationen mellem lærere og elever fremstod udfordret. Jeg fik behov for at undersøge denne relation nærmere. Derfor inddrog jeg Wengers teoretiske blik på praksisfællesskaber og begyndte at målrette min analytiske interesse på dette forhold
- Analyse 1 var ikke et felt jeg, fra begyndelsen af projektet havde planlagt skulle være en del af analysen. Men jo mere jeg var i felten, jo tydeligere blev det for mig, at elevernes liv, herunder deres kompetencer, uden for skolen stod i skærende kontrast til deres liv i og tilgange til skolen. Derfor blev det væsentligt at kunne sætte analytisk spot på dette.

5.2.1 Kodning, kategorier og temaer

Informed Grounded Theory er den metodisk-analytiske ramme i afhandlingen. Heri ligger kodningsprocessen – og procedurer – som konkrete tilgange. Denne kodningsproces har i sin praktiske udformning taget afsæt i en såkaldt tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Maguire & Delahunt, 2017), og de konkrete analytiske greb er hentet heri. Med tematisk analyse tilbydes en fleksibel, men stadig konkret tilgang, som kan *”provide a rich and*

detailed, yet complex account of data” (Braun & Clarke, 2006, s. 5). Metoden anvendes som redskab til at identificere mønstre i form af temaer på tværs af det empiriske materiale (Braun & Clarke, 2006; Maguire & Delahunt, 2017). Et tema defineres af Braun & Clarke (2006) *”At theme captures something important about the data in relation to the research question, and represents some level of patterned response or meaning within the dataset”* (Braun & Clarke, 2006, s. 10). I udviklingen af temaer handler det således om at identificere mønstre. Dette handler ikke nødvendigvis om antallet af gange, et fænomen optræder. Det afgørende – for at kunne identificeres som et tema – handler om, hvorvidt det indfanger et essentielt aspekt ved det, der undersøges (Braun & Clarke, 2006; Maguire & Delahunt, 2017). Den konkrete kodningsproces har taget udgangspunkt i Braun & Clarkes (2006) seks-fasede *framework* til udvikling af temaer:

(1) Familiarising yourself with your data, (2) generating initial code, (3) searching for themes, (4) reviewing theme, (5) defining and naming themes, (6) producing the report (Braun & Clarke, 2006, s. 35).

Jeg har i udvikling af temaer fulgt ovenstående seks faser. Dette er gjort i det digitale analyseværktøj NVivo. Empirisk har analyseprocessen taget udgangspunkt i det kvalitative materiale. Det kvantitative materiale er anvendt supplerende og analyseret separat efter de kvalitative analyser. Den tematiske analyse førte til udvikling af en række temaer. Disse er samlet i fire overordnede temaer, som alle har konkrete empiriske felter knyttet til sig. Under de overordnede temaer knytter sig en række undertemaer i form af kategorier. De fire temaer er udviklet i en vekselvirkning mellem felt, teori og analytisk kodning af det empiriske materiale.

Tabel 2: Analytiske temaer og kategorier

Empiriske felter	Overordnede temaer	Dertil knyttede kategorier
Elevernes liv uden for skolen Primært empiriske materiale: observationer, uformelle samtaler med lærere og elever. Interviews med elever	Elevers erfaringer uden for skolen	- Naturaktiviteter og erfaringer - Generelle ungdomsaktiviteter og erfaringer

		- Stedet for de unges liv
Eleverne i skolen Primært empiriske materiale: spørgeskemaundersøgelse, observationer, uformelle samtaler og interviews med lærere og elever	Elevens syn på skolen og deres måder at være på i skolen	Overordnede kategorier for elevens syn på skolen: - Det sociale - Læreren - Undervisningen - At deltage og lære Overordnede kategorier for måder at være på i undervisning: - <i>ind og ud af fagligheden i undervisningen.</i> - Opgivende og afventende adfærd: <i>asuki-adfærd.</i>
Lærerne i skolen Primært empiriske materiale: observationer, uformelle samtaler og interviews med lærere og elever	Lærernes syn på og tilgange til eleverne og undervisningen	- Lærernes fortællinger om eleverne - Lærernes syn på undervisningen - Lærerne prøver, men famler didaktisk og pædagogisk.

Undervisningen Primært empiriske materiale: spørgeskemaundersøgelse. observationer, uformelle samtaler og interviews med lærere og elever	Undervisningen i form og indhold	- Ensformig, bog- og opgavebaseret undervisning på tværs af fag - Hverdagsfjern i indhold, form og formidling - Lærerstyret - Forstyrret og urolig - Didaktisk udfordret.
--	---	---

Analysen struktureres efter disse fire overordnede temaer og deres empiriske felter. Det empiriske felt vil fungere som overskrift for hver af de fire analyser.

Læsevejledning til analyser:

Analyserne vil bære præg af lange og mange empiriske eksempler. Dette gøres, fordi afhandlingen skriver sig ind i et felt, hvor der på nuværende tidspunkt eksisterer meget lidt kvalitativ forskning, og derfor er det vurderet, at der er behov for at styrke det empiriske indblik i feltet. Særligt i forhold til at styrke indsigten i praksis på læreruddannelsen, til efteruddannelser og lærerne i folkeskolen. Samtidig har afhandlingen fokus på elevernes eget perspektiv på deres skole, og ved at lade deres egne ord stå frem styrkes dette perspektiv.

En række empiriske eksempler vil blive anvendt flere gange. Det er de, fordi de rummer flere temaer i ét. Således kan et empirisk eksempel både rumme temaer vedrørende elevers måder at være i skolen på og lærernes syn på eleverne.

6 Analyse 1: Elevernes hverdagslivs- og stedsspecifikke erfaringer uden for skolen

Denne første analyse undersøger elevernes/de unges¹² liv *uden for* skolen med fokus på deres hverdagslivserfaringer. Erfaringer, som har indflydelse på de holdninger, den viden og måder at lære og være på, som eleverne tager med sig *ind i* skolen, og som får betydning for deres skoleoplevelser. Kapitlet tager udgangspunkt i tema 1, som er et af de fire temaer, der på baggrund af arbejde i felten, teoretisk indhentede perspektiver og kodning af det empiriske materiale er udviklet (se kapitel 5, for uddybning). Det empiriske felt for Tema 1's er elevernes liv uden for skolen. Selvom afhandlingens fokus er elevernes skoleoplevelser og dermed det, der foregår inde i skolen, blev det, som beskrevet tidligere (se for eksempel kapitel 4), allerede under mit feltarbejde nødvendigt at rette blikket ud mod elevernes liv uden for skolen. Dette viste sig endnu tydeligere, da jeg begyndte min empiriske kodning af datamaterialet. Behovet opstod, fordi det var tydeligt, at der var modsætninger mellem eleverne *i* og *uden for* skolen:

Når jeg talte med eleverne om deres skoleoplevelser, så var de ofte fåmælte og havde svært ved at sætte ord på, hvad de kunne lide at lave, hvad de lavede, og deres generelle holdninger til skolen. Når jeg omvendt spurgte til deres liv uden for skolen, så kunne de fortælle meget mere og fortalte gerne om, hvad de laver og gerne vil lave.

Når jeg talte med lærerne, så oplevede jeg en frustration over elevernes deltagelse i skolen. De fortalte ofte og gerne, at de ikke kunne få eleverne til at deltage i undervisningen. Det samme observerede jeg i undervisningen: elever, der ikke deltog i undervisningens faglige aktiviteter. Men netop dét stod i skærende kontrast i forhold til elevernes fortællinger om deres liv uden for skolen, hvor de er engagerede og deltagende.

Det teoretiske perspektiv, jeg trækker på for netop at kunne rette blikket mod elevernes liv uden for skolen, henter jeg hos John Dewey (1997/1938, 2009/1933, 2011/1916, 2012/1902) med fokus på hans erfaringsbegreb. *Erfaringer* skal, som redegjort for i kap. 4, forstås som både viden; det, vi kan og gør gennem deltagelse i og med omgivelserne; og

¹² Jeg bruger begrebet *elever*, når det drejer sig om eleverne i skolen, og begrebet *de unge*, når det drejer sig om deres liv uden for skolen

holdninger og lyster. Erfaringer er både viden og væren og kan ikke i praksis adskilles (Dewey, 1997/1938, 2011/1916; Elkjær, 2012). Erfaringsbegrebet, i form af fokus på elevernes erfaringer, anvendes altså som begrebsmæssig blikretning i dette kapitel. Det er en teoretisk pointe hos Dewey, at skolen må sikre kontinuitet og bygge bro mellem de erfaringer, de unge gør sig uden for skolen (hverdagslivserfaringer), med de nye erfaringer, der skal skabes i skolen (skoleerfaringer), for at der skal være tale om udviklende erfaringer.

Begrundelserne for, at denne analyse retter blikket mod elevernes liv uden for skolen og mod de dagligslivserfaringer, de gør sig heri, er således både empiriske og teoretiske. Ud over at fokusere på nogle af de erfaringer, de unge gør sig uden for skolen, retter dette kapitel også et analytisk fokus på *stedet* i form af det sted, hvor de unge bor og lever deres liv. Hvor livet uden for skolen træder frem som et overordnet tema, der vedrører de aktiviteter, de unge deltager i, når de ikke er i skole, og dermed de erfaringer, de gør sig her, træder *Stedet* frem som et undertema af væsentlig betydning for de unges liv uden for skolen. *Stedet* vedrører det sted, eleverne bor, hvori deres dagligsliv udfoldes, når de *ikke* er i skole. Ifølge Dewey gælder det at *"Hvert eneste levende væsen er – når det er vågent – i konstant interaktion med dets omgivelser. Det er involveret i en gensidig proces, hvor det gør noget ved objekterne omkring sig og modtager noget tilbage fra dem – indtryk, stimuli. Denne interaktionsproces udgør rammen for erfaring"* (Dewey, 2009/1933, s. 39). Denne interaktion, som foregår mellem de unge og deres omgivelser, danner ifølge Dewey rammen om deres erfaringer. Dette gælder både, når de er i skole, og når de ikke er i skole. *Stedet* for deres liv og de aktiviteter, de deltager i deres fritidsliv, udgør således en interaktionsproces, som giver sig til udslag i en række erfaringer, som de unge tager med sig ind i skolen. De erfaringer og det sted, hvori de unge gør sig erfaringerne, er derfor centrale at undersøge, fordi de danner udgangspunktet for det, læreren må bygge bro til i skolens undervisning.

Med inddragelse af Deweys erfaringsbegreb (1997/1938, 2009/1933) og stedsteori (Bæck, 2016; Cresswell, 2014; Lødding & Paulgaard, 2019) undersøger dette kapitel:

De unges liv uden for skolen, i forhold til hvilke aktiviteter de unge deltager i, herunder hvad der karakteriserer disse dagligslivserfaringer.

Hvilken indflydelse stedet har på de unges liv uden for skolen, herunder hvordan stedet har indflydelse på de erfaringer, de tager med sig ind i skolen.

Det analytiske omdrejningspunkt er derfor: *Hvilke erfaringer gør eleverne sig uden for skolen? Hvad deltager de i, når de ikke er i skole, hvilken betydning har det for den viden og de holdninger, de udvikler? Hvilken betydning har stedet for deres erfaringsdannelse uden for skolen? Og slutteligt: Hvordan kan lærerne inddrage og anvende hverdagslivserfaringer og stedet for elevernes liv i undervisningen?*

Kapitlet vil blive struktureret i tre dele:

Første del omhandler de unges liv uden for skolen i form af, hvilke aktiviteter de deltager i. Gennem en inddeling i henholdsvis natur-aktiviteter og generelle ungdomsaktiviteter nærmer jeg mig en beskrivelse af de erfaringer, de unge danner gennem deltagelse i de aktiviteter.

Anden del kobler de unges erfaringsdannelse med stedet for deres liv. Denne del vil ligeledes blive inddelt i henholdsvis naturen og byen som dele af betydning for stedet og elevernes erfaringsdannelse uden for skolen.

Tredje del diskuterer betydningen af elevernes hverdagslivserfaringer uden for skolen, herunder stedets betydning, i relation til undervisning i skolen.

Analyserne går på tværs af skole A og B og de to byer, som skolerne er i, og inddrager både uformelle samtaler og interviews med lærere og elever, men det primære fokus er elevernes fortællinger om, hvad de laver, når de ikke er i skole.

Det er særligt to forbehold i forhold min undersøgelse af elevernes hverdagslivserfaringer, som her skal nævnes. Jeg fokuserer analysen på de aktiviteter, de unge deltager i, når de ikke er i skole. Teoretisk er det en pointe hos Dewey, at udvikling af erfaringer forudsætter, at man interagerer, afprøver og reflekterer over den aktivitet, man deltager i. Det er ikke aktiviteten i sig selv, der skaber erfaringen. Derfor kan jeg ikke med sikkerhed sige, at eleverne opnår disse erfaringer, men blot nærme mig en beskrivelse af *mulige* erfaringsdannelse. Derudover undersøger jeg ikke, og har ikke fokus på, elevernes socioøkonomiske og personlige baggrunde. Baggrunde, som vi ved både fra undersøgelser (Departementet for Uddannelse, Kultur og Kirke, 2024; MIO/Grønlands børnerettighedsinstitution, 2018) har indflydelse på deres forudsætninger for og tilgange til

at lære, og som unægtelig har indflydelse på deres skoleoplevelser. Jeg har ikke dette perspektiv med her, fordi det ligger uden for afhandlingens fokus.

6.1 Del 1: Det, de unge laver uden for skolen

I dette afsnit redegør jeg først for det, de unge laver uden for skolen, dernæst følger en analyse af, hvilke konkrete erfaringer de gør sig her.

Det, de unge laver, når de ikke er i skole, kan inddeles i to overordnede kategorier:

1. Naturaktiviteter
2. Generelle ungdomsaktiviteter.

Disse to kategorier adskilles her analytisk, men i praksis kan naturaktiviteter og generelle ungdomsaktiviteter godt overlappe og agere samme type aktivitet for de unge.

"Fitness", "venner", "spiller computerspil" og "billard" er nogle af de ord, nogle elever skrev ned, da de under et fokusgruppeinterview skulle brainstorme over deres fritidsaktiviteter. De fortæller, hvordan de er sammen med deres venner, går i fitnesscenter, spiller computerspil og billard i byens fritidsklub for unge mennesker. Aktiviteter som disse går igen, når jeg taler med andre elever og går på tværs af både skole A og B. De unge er optaget af internettet, medier, spil, venner og fritidsinteresser, såsom sport og musik. Når de unge ikke er i skole, er de således optaget af generelle ungdomsaktiviteter.

Ungdomsaktiviteter, som, ifølge Jette Rygaard (2017), er udtryk for globale ungdomstendenser, som skal ses som et resultat af en ungdom præget af "*Globalisering, rejser, uddannelsesmuligheder og medier*" (Rygaard, 2017, s. 44). De unges liv er spændt ud mellem globale og lokale tendenser, hvor de på den ene side navigerer i en moderne medie- og popkultur og på den anden side deltager i mere kulturelle aktiviteter som eksempelvis jagt- og fjeldture (Rygaard, 2017).

Under mine interviews med de unge kommer en anden type aktivitet også til udtryk, nogle aktivitetstyper, hvor naturen er omdrejningspunktet. Eksempelvis fortæller en af de interviewede drenge i et interview, hvordan han i sin sommerferie sejler med sin familie for at besøge de nærliggende bygder. Drengen er ikke enestående. Flere unge fortæller, hvordan de sejler, fisker og går på jagt i deres ferier. Andre fortæller, hvordan de kører hundeslæde om vinteren og is-fisker med deres fædre. Demant-Poort (2016) påpeger, hvordan dette er et aspekt ved livet for unge, der vokser op i Grønland "*Mange børn i*

Grønland vokser op i en kultur, hvor jagt og det at leve af naturens ressourcer er og har været en del af eksistensbetingelserne gennem generationer” (Demant-Poort, 2016, s. 13). Jagt, fiskeri og natur har en særlig kulturel og historisk betydning for livet i Grønland og børns opvækst og kommer til udtryk gennem deltagelse i disse konkrete aktiviteter (Christensen, 2015; Demant-Poort, 2016; Flora, 2007). Når eleverne fortæller, at de sejler i deres ferier for at besøge de nærliggende bygder, så er det et udtryk for en lokal, kulturel aktivitet, der har naturen som sit omdrejningspunkt, hvorfor jeg benævner dette naturaktiviteter fremadrettet.

De unges interesser spænder således mellem generelle ungdomsaktiviteter såsom sport, og gaming, og naturaktiviteter såsom eksempelvis jagt og at sejle. Rygaard (2017) har beskrevet, hvordan netop dette er et karakteristikon for grønlandske unge. At de på den ene side lever moderne, globaliserede ungdomsliv og på den anden side dyrker de kulturelle traditioner og aktiviteter, som oftest foregår ude i naturen, som gør sig gældende for der, hvor de unge vokser op.

6.1.1 Specifikke aktiviteter og konkrete erfaringer

I det følgende vil jeg fremanalysere nogle af de konkrete erfaringer, de unge kan gøre sig, når de deltager i disse aktiviteter. Det skal her nævnes, at analysen baserer sig på en kobling mellem de aktiviteter, de unge fortæller, de deltager i, koblet med andre undersøgelser, der viser, hvilke erfaringer disse aktiviteter bidrager med. Jeg har netop *ikke* som en del af mit feltarbejde observeret de unge, når de deltager i aktiviteterne uden for skolen. Ikke desto mindre er det væsentligt at få blik for, netop fordi det empirisk viste sig relevant.

6.1.1.1 Naturaktiviteter og erfaringer

Som allerede beskrevet fortæller de unge om et liv uden for skolen, hvor de går på jagt, fisker og sejler. Om sommeren bruger de deres ferier og weekender på at sejle til nærliggende bygder, gå ture i fjeldet, fiske, skyde sæler og fugle. De gør det med deres familier, og de fortæller om, hvordan de kan sejle både og gå på jagt. Om vinteren gør de det samme, men der er det isfiskeri og hundeslædeture, de deltager i. Erfaringer er, som allerede nævnt, både det, de unge kan og gør, eksempelvis at kunne sejle en båd eller jage og fange en sæl, men det er også holdninger og lyster, som eksempelvis det at kunne lide at være i naturen. Ifølge Dewey er erfaringer *både* viden og væren og

"erfaringer er ikke blot noget indre. De er indre, for de er med til at bestemme ens holdninger, ønsker og mål" (Dewey, 1996/1938, s. 51). Når de unge er på jagt, når de kører hundeslæde eller tilbringer tid i naturen med deres venner, så skaber de erfaringer, der får betydning for deres holdninger og ønsker og ligeledes for, hvad de ved, og måder at være og gøre ting på.

I det følgende vil jeg trække på eksisterende forskning for at udspecificere, hvilke erfaringer de unge gør sig, når de eksempelvis er på jagt, eller når de kører hundeslæde. I en undersøgelse af grønlanderes livskvalitet viser Naja Carina Steenholdt (2020), at natur har betydning for deres livskvalitet. Det har både en fysisk og psykisk betydning *"many of the people I interviewed saw nature as a force with two dimensions. One where nature provides psychological resources often described as peace, energy and healing. Another where nature provides physical resources, as food, but also a resource that physically mobilizes a social network of sharing"* (Steenholdt, 2020, s. 156). Naturen er vigtig for livskvaliteten, både fordi den giver ro og energi i psykisk forstand, og fordi den giver mad og socialt fællesskab i fysisk forstand. Kobles de unges fortællinger om, at de deltager i en række aktiviteter ude i naturen, både med Steenholdts fund om, at naturen har indflydelse på psykisk og fysisk livskvalitet, og med Deweys erfaringsbegreb, så kan natur ses som et fænomen, der kan give indre erfaringer, der har en *bevægende kraft*, og som vil præge de unges deltagelse i, tilgang til, holdninger og viden om den verden, de er en del af (Dewey, 1996/1938, s. 51). Der er således mulighed for, at de unge får specifikke naturerfaringer. Lars Demant-Poort (2016) har undersøgt skoleelevers natursyn i den grønlandske folkeskole. Nedenfor er medtaget et længere uddrag herfra, som anvendes for at eksemplificere, hvilke erfaringer de unge gør sig, når de deltager i aktiviteter i og med naturen:

"Den viden om natur, som eleverne udtrykker gennem fangst-, fiskeri- og jagterfaringer, er udtryk for en læring, der har fundet sted gennem konkrete praktiske aktiviteter... Elevernes viden om hellefisk eller fangst af rensdyr kan ses som en lokalfunderet læring om et specifikt naturfænomen, hellefisk og rensdyr, men også som en kulturel overlevering af viden om natur. Deres deltagelse i jagten sker ud fra en konkret virkelighed – målet har ikke pseudokarakter. Målet er reelt for eleverne. Drengene i bygden, der fisker efter hellefisk, giver udtryk for en læring, der har karakter af en virkelig deltagelse i en nødvendighed, foder til hunde [vinter trækdyr], fisk til indhandling på fiskefabrikken og mad

på bordet. By-elevenes deltagelse i jagten på rensdyr udtrykker ligeledes en nødvendighed, en nødvendighed i at mestre jagt [Maria: Jeg fangede mit første rensdyr for to eller et år siden]. Det bliver dermed til en læringssituation om natur” (Demant-Poort, 2016, s. 144).

Jagt, fiskeri og fangst giver ifølge Demant-Poort erfaringer på to niveauer. For det første får de, gennem en kulturel overleverings-proces som eksempelvis jagt, *lokalfunderet* viden om de dyr og naturfænomener, der er til stede i deres lokalmiljø. For det andet får de erfaringer med dét at kunne jage, fiske og fange. De lærer, hvordan man konkret og praktisk fanger et rensdyr eller fisker efter hellefisk. Det samme gælder eleven der indledningsvist fortalte, hvordan han sejler om sommeren med sin familie. Han lærer konkret at betjene og sejle en båd. Suna Christensen (2015) har undersøgt læreprocessen, når børn og unge deltager i jagt på en grønlandsk sommerboplads. Hun viser, hvordan børnene gennem praksisser for en kulturel overlevering gennem interaktion med deres omgivelser får viden om praktiske erfaringer med at gå på jagt, flænse og til sidst tilberede fangsten. Christensen introducerer tre begreber, som dækker over måder at lære på, når de går på jagt. Børn lærer at gå på jagt gennem *improvisering, kontekstualisering, og imitation* (Christensen, 2015). Improvisering vil sige at følge situationen, som den udfolder sig her og nu. Kontekstualisering betyder, at man forholder sig til den konkrete situation og stedet, hvori jagten/fangsten foregår. Og imitation handler om, at man lærer ved at imitere og gøre andre efter, man lærer ikke ved at få det fortalt, men ved at se, hvordan andre gør det, og så gøre det selv. Improvisation, kontekstualisering og imitation foregår således ved ikke at vide, hvordan man eksempelvis nedlægger rensdyret på forhånd, men følge situationen (improvisering) og ved kropsligt at imitere, hvordan de voksne gør, når de er på jagt, og hvordan dyret bevæger sig (imitation), begge dele forenet i en forståelse af situationen og stedet (kontekstualisering). Christensen (2015) påpeger, at læreprocessen er fremadskuende, det vil sige, at det er ved at agere i situationen, gennem kropslig og psykisk tilstedeværelse, at de lærer, hvordan man gør og skal gøre fremadrettet, for at kunne nedlægge et dyr. Christensen påpeger *”as aspects of the same movement, they all merge knowing with being”* (Christensen, 2015, s. 242). Viden og væren smelter sammen og danner dermed kulturelt forankrede erfaringer.

De kulturelle naturaktiviteter, de unge deltager i uden for skolen, indebærer aktiviteter, hvor de unge er udenfor sammen med venner og familie og konkret deltager i jagt, fiskeri eller fangst-aktiviteter. Aktiviteterne kan give sig udslag i konkrete naturerfaringer, hvor de får viden om naturfænomener såsom hellefisken eller lærer, hvordan man nedlægger et rensdyr, sejler en båd eller kører hundeslæde. Gennem konkrete læreprocesser i form af improvisation, kontekstualisering og imitation lærer de unge gennem en fremadskuende proces, hvordan man går på jagt, fiskeri eller fanger. De får erfaringer gennem det at imitere, kontekstualisere og improvisere. Samtidig kan naturen give erfaringer med naturen, som præger deres holdninger og tilgang til verden i en sådan grad, at naturen har indflydelse på deres livskvalitet (Steenholdt, 2020). Det er et teoretisk argument hos Dewey, at når erfaringer har indflydelse på dannelse af holdninger, så får de også indflydelse på senere erfaringsdannelser *"eftersom enhver erfaring på godt og ondt påvirker de holdninger, som er medbestemmende for kvaliteten af de følgende erfaringer, ved at opbygge visse tilbøjeligheder og aversioner og ved at gøre det lettere eller sværere at handle med dette eller hint formål"* (Dewey, 1996/1938, s. 49). Det betyder, at når de unge udvikler naturerfaringer i form af erfaringer med at gå på eksempelvis jagt, så udvikler de en holdning til naturen og naturens betydning for livet, som kan have indflydelse på eksempelvis de erfaringsdannelser, der foregår i skolen.

De naturerfaringer, nogle unge danner sig uden for skolen, kan således ses som erfaringer i form af:

- konkret viden om naturfænomener
- måder at lære og deltage på, som gør dem i stand til at handle ude i naturen (at kunne jage, fange og fiske, sejle både og køre hundeslæde)
- holdninger og tilgange til naturen som et sted, der både har betydning fysisk og psykisk.

6.1.1.2 Generelle ungdomsaktiviteter og erfaringer

Som allerede beskrevet fortæller de unge om en række forskellige aktiviteter, de deltager i, når de ikke er i skole, som alle kan kategoriseres som generelle ungdomsaktiviteter:

- sport (håndbold, fodbold, fitness)
- sociale aktiviteter (i form af at være sammen med venner og familie)
- æstetiske aktiviteter (at tegne, høre og spille musik)

- digitale og online-aktiviteter (såsom gaming, internettet og telefoner)
- arbejdsrelaterede aktiviteter (fritidsarbejde og hjælpe til derhjemme).

Både i by A og B fortæller de unge om, hvordan de deltager i sports-aktiviteter. Det er særligt håndbold og fodbold. I by B dyrker de også fitness. De unge er meget sammen med deres venner og familie. I deres ferier er de sammen med og besøger deres familier i de nærliggende bygder. Efter skole og i weekenderne er de sammen med deres venner. Flere fortæller, hvordan de spiller musik i deres fritid med deres familier eller venner. Nogle elever fortæller, hvordan de tegner meget i deres fritid, når de er sammen med deres venner. Andre, hvordan de mest er derhjemme og hjælper deres mor i huset. Andre igen fortæller om deres arbejde i butikker og på skolens bibliotek. Og sidst, men ikke mindst, fortæller størstedelen, hvordan de bruger en stor del af deres tid på digitale og online-aktiviteter. Eksempelvis spiller en stor andel af drengene Fortnite, både alene og sammen med hinanden. På en af skolerne fortæller nogle af eleverne om, hvordan de online spiller sammen i klassen, når de ikke er i skole. Andre fortæller, hvordan de bruger YouTube og Google i deres fritid, blandt andet til at høre musik, lære om deres yndlingsbands og lade sig inspirere til steder, de gerne vil rejse til. Som allerede beskrevet kan disse aktiviteter ses som udtryk for en gruppe unge, der lever moderne ungdomsliv præget af popkultur, medier og globalisering (Rygaard, 2017). En elev, fortæller i et interview om en række forskellige aktiviteter, som hun bruger sin fritid på at deltage i. Hun fortæller, at hun spiller et musikinstrument i sin fritid. Hun skal spille koncert i en nærliggende by inden for et par måneder og fortæller, at hun øver sig ca. 4 gange om ugen for tiden. Hun begyndte at spille instrumentet, fordi hendes veninder også gik til musik, og hun spiller stadig sammen med sine venner. De skal også spille til koncerten. Hun fortæller, at hun tegner meget, og at hun for tiden især øver sig i at tegne øjne. Hun fortæller også om sit yndlingsband BTS (et koreansk boyband), og hvordan hun bruger internettet til at lære mere om dem og forstå sproget:

Interviewer: Det der BTS – det der Korean Pop – hvordan har du lært om dem?

Elev: I was a big fan of Bangkok. Thailand music. Og min søster, hun kan godt lide BTS, og på Google og YouTube I found out at jeg ... øhm...

Interviewer: Du fandt ud af, at du var interesseret i dem?

Elev: Ja.

Interviewer: Okay, så det var Google. Ligesom du også siger, at du også læser engelsk bøger fra google.

Elev: Ja.

Interviewer: Så du bruger Google meget?

Elev: Ja.

...

Interviewer: Hvad er det egentlig du godt kan lide ved den musik? Altså, forstår du, hvad de siger?

Elev: I try to learn. ... På YouTube der can man find Korean lyrics. Så er de øverste lyrics engelsk og nederste Korean.

(Interview, elev).

Ovenstående kategoriseringer af aktiviteter og ovenstående interviewuddrag viser, at de unge deltager i et mangefold af aktiviteter uden for skolen. Da det vil være for omfattende at gå indgående ind i alle aktivitetstypernes erfaringsmuligheder, vil jeg her blot fremhæve det, som forskning peger på, at nogle af de aktiviteter kan afstedkomme. Sørensen & Levinsen (2019) har forsket i børn og unges digitale læring. De har gennem deres forskning vist, at når børn og unge bruger digitale teknologier og begår sig online i deres fritid, udvikler de sig på en række områder. De lærer at *samarbejde*, når de spiller online med andre. De lærer *sprog*, ofte engelsk, og at kommunikere på et hverdags-engelsk. De lærer både at *kommunikere* og *forhandle* online med dem, de spiller med (Sørensen & Levinsen, 2019, s. 26–27). Samtidig er en pointe, at al denne aktivitet, den online-, digitale aktivitet skaber deltagelse i interessebårne fællesskaber, som de unge lærer at være en del af. Når de unge i mit empiriske materiale fortæller, hvordan de spiller Fortnite online, eller hvordan de i klassen spiller Among Us online uden for skolen, så er der således mulighed for, at de danner erfaringer med netop sprog, det at kommunikere og forhandle online og at samarbejde. Samtidig viser interviewudraget ovenfor med en elev, hvordan internettet lærer hende sprog og inspirerer hende til at stifte bekendtskab med ny musik. Sørensen & Levinsen (2019) kobler børn og unges aktiviteter med digitale teknologier og deres tilstedeværelse på de moderne medier med legeforskning. Argumentet er, at de processer, som karakteriserer børns legeprocesser, kan genfindes, når børn og unge eksempelvis spiller Fortnite med deres venner online. De processer, der kendetegner det at lege, er at *”afprøve, undersøge, lave om, forbedre, forhandle, kommunikere, vurdere,*

være selvkritisk, målsætte” (Sørensen & Levinsen, 2019, s. 108). Når børn leger eller anvender digitale teknologier i deres fritid, får de erfaringer med eksempelvis at afprøve, forbedre og målsætte. Erfaringer i form af måder at lære og gøre ting på. Ligesom de unge får erfaringer med at imitere, improvisere og kontekstualisere, når de danner naturerfaringer, som vist i afsnittet ovenfor.

Undersøgelser inden for musik og det at lære at spille et instrument peger på, at når unge spiller musik, udvikles deres evne til at lytte, deres disciplin og evnen til øve (Hallam, 2010; Winner et al., 2013). Hallams studie (2010) viser, at det at spille et instrument kan lede til bedre selvtillid og udholdenhed i forhold til at overkomme frustrationer. Når eleven ovenfor øver sig på sit musikinstrument for at blive klar til at spille koncert, kan det således lede til, at hun får erfaringer med udholdenhed i situationer, hvor noget er svært, samtidig med at hun udvikler en selvdisciplin og får selvtillid, når koncerten er veloverstået. Yderligere kan deltagelse i musikgrupper udvikle sociale kompetencer, såsom samarbejde, ansvarlighed, støtte, koncentration og kompromis-udøvelse.

Forskning inden for sport peger på, at når unge deltager i sportsaktiviteter uden for skolen, så gør de det, fordi det er sjovt, de bliver udfordret kropsligt og kan sætte egne mål, de bliver dygtigere motorisk, de føler glæde ved fysisk aktivitet og på grund af den sociale interaktion, som foregår under eksempelvis holdsport (Beni et al., 2017, s. 292). Når børn og unge dyrker sport, er der således mulighed for, at de får erfaringer med for eksempel det at blive udfordret kropsligt. Rønholt (2017) argumenterer for, at det at dyrke idræt giver mulighed for udvikling af handlekompetence i form af *kropslig kompetence* (eksempelvis: udvikling af motoriske færdigheder), *idrætslig kompetence* (eksempelvis det at øve, prøve og træne), *social kompetence* (eksempelvis det at tage ansvar, samarbejde med andre og lære at løse konflikter) og *personlig kompetence* (eksempelvis initiativ-tagning, problemløsning, at tænke selvstændigt og kritisk) (Rønholt, 2017, s. 64). Når de unge dyrker sport i form af eksempelvis fodbold eller håndbold, er der således mulighed for, at de får erfaringer med både det at kunne udføre sporten, men også mere personlige, sociale og kropslige erfaringer, såsom eksempelvis at tage initiativ, løse problemer og tænke selvstændigt.

6.1.2 Sammenfatning

De unge fortæller om et mangefold af aktiviteter, som de deltager i uden for skolen. Deres aktiviteter spænder fra generelle ungdomsaktiviteter såsom sport, musik, arbejde og onlineaktiviteter til det, jeg benævner naturaktiviteter, som dækker over aktiviteter, hvor naturen er omdrejningspunktet, eksempelvis jagt, fiskeri, og sejlads. De aktivitetstyper, de unge deltager i, viser et ungeliv præget af moderne, globale ungdomstendenser på den ene side og mere lokalt-forankrede, kulturelle, traditionelle tendenser på den anden side (Rygaard, 2017; Demant-Poort, 2016). Når de unge deltager i disse aktiviteter, er der mulighed for at de udvikler en række erfaringer, som får indflydelse på elevernes viden og væren i form af holdninger, måder at være og gøre ting på og viden om specifikke fænomener.

Naturaktiviteterne kan danne grundlag for erfaringer i form af konkret viden om naturfænomener, såsom eksempelvis hellefisken eller rensdyr. De kan give erfaringer med måder at lære og deltage på, som gør dem i stand til at handle ude i naturen. Ligeledes kan disse naturerfaringer have betydning for de unges holdninger og tilgange til naturen som et sted, der har betydning for dem i både fysisk og psykisk forstand.

Ungdomsaktiviteterne kan danne grundlag for erfaringer i form af konkret viden om et sprog, fodbold, musik eller et bestemt computerspil. Det kan erfaringer med måder at lære og være på, i forhold til hvordan man gennem at øve sig igen og igen lærer at spille et instrument eller navigerer på online-platforme. Samtidig er der mulighed for at få erfaringer med det at samarbejde, konfliktløse, og deltage i interessebårne fællesskaber.

6.2 Del 2: Stedets betydning for erfaringer

Stedet for de unges liv træder empirisk frem som en kategori, der har indflydelse på de erfaringer, de unge gør sig uden for skolen. I dette afsnit fokuserer jeg på sted A og B og viser, hvordan stedet empirisk træder frem, og hvilken betydning det har for de unges erfaringsdannelse.

Først følger en begrebsmæssig og teoretisk afklaring vedrørende sted for derefter at koble det med det empiriske materiale.

6.2.1 Definition af sted

Sted er mere end blot geografisk placering. *Sted* kan defineres som *location*, *locale* og *sense of place* (Cresswell, 2014).

Location refererer til den geografiske lokation for stedet. *Locale* vedrører “*the material setting for social relations. The actual shape of place within which people conduct their live as individuals*” (Cresswell, 2014, s. 30). *Locale* er således alt det materielle i form af bygninger, offentlige og private tilbud og kultur, som er til stede i byen, og som danner rammen om det sociale liv på stedet. *Sense of place* er “*the subjective and emotional attachment people have to place*” (Cresswell, 2014, s. 30). Det skal forstås, som at *sense of place* er det subjektive tilhørsforhold, herunder de følelser, en person har for et bestemt sted. Det kommer til udtryk i for eksempel den tilknytning, en person har til et sted.

Med begreberne *location*, *locale* og *sense of place* er sted både de objektive forhold, der knytter sig til et sted, og som får betydning for det sociale liv på stedet, og de subjektive følelser, der knytter sig til stedet. Med afsæt i disse begreber definerer Cresswell (2014) *sted* som “*place is not just a thing in the world ... Place is also a way of seeing, knowing and understanding the world*” (Cresswell, 2014, s. 35). Sted bliver herved knyttet til måder at forstå og anskue verden ud fra. *Location*, *locale* og *sense of place* får indflydelse på en persons forståelse af verden.

I analyserne vil sted som begreb blive uddybet og sat i relation til de empiriske perspektiver på stedets betydning for de unges liv uden for skolen.

6.2.2 By, natur og stedspecifikke erfaringer

Lokationen for stedet, hvori de unges liv foregår, og som danner konteksten for deres liv, er karakteriseret ved at være geografisk isolerede fra andre steder, de er omstændige at komme til og fra, og de er præget af både by og natur.

Min egen rejse til den ene af de to byer, hvori mit feltarbejde foregik, eksemplificerer dette:

Jeg fløj fra Nuuk fredag, men på grund af maskinfejl på flyet måtte jeg mellemlande i en anden by og kom derfor ikke til byen om fredagen. Men måtte vente til næste flyafgang mod byen, som først var den følgende mandag.

Mandag blev mit fly lidt forsinket, og jeg brugte det meste af min dag på at vente i to lufthavne. Flyvningen fra det ene sted til det næste var rigtig smuk! Den tog ca. 30 minutter. Helikopterturen til byen var også flot. Helikopteren var helt fuld (otte

passagerer) med både børn, ældre og en nybagt mor med et spædbarn. Det er på eget ansvar at føde i byen, så ofte rejser dem, der skal føde, til Nuuk for at føde.

Hver gang jeg rejser til denne by, bliver jeg mindet om, hvor lang en tur det er, hvor isoleret det ligger. Det ligger så langt fra alting...

Da jeg ankommer til byen, går jeg hen til elevhjemmet. Jeg bliver mindet om, hvor stor forskel der er på den her by, alt efter om det er sommer eller vinter. Sidst jeg var her, var isen frosset til og folk gik rundt derude. Nu er isen blevet til vand, både sejler rundt derude, og der ligger store isbjerge og flyder rundt.

(Feltnoter).

Dette uddrag fra min ankomst til en af byerne beskriver flere forhold ved stedet:

For det første, hvordan naturen, i form af landskabet, omkranser byen og får betydning for byen og de udfoldelsesmuligheder, der er for liv i byen. I den anden by registrerer jeg følgende på en gåtur gennem byen og ud i fjeldet:

Når jeg går rundt i byen, kan man hele tiden høre hunde, der gjalder, og man kan næsten fra alle steder se fjorden. Ved folks vinduer hænger der tørret kød fra fangst... To kvinder og to børn sidder og plukker bær med isfjelde og hav i baggrunden. Til højre for dem går lufthavnsvejen, men ellers er det fjeld, der præger området.

(Feltnoter).

Natur i form af isfjelde, hav og fjeld giver mulighed for fangst af kød og bærplukning. Byen strækker sig ud over vandet og ud i fjeldet. Det indledende eksempel viser ligeledes, hvilken betydning årstiden har på byen. Om vinteren ændrer byrummet sig, i og med at isen tages i brug. Om sommeren er vandet nærværende og omkranser byen. Livet i byen leves altså både i naturen og i byen, og årstiden har en betydning på byrummet. Årstidens betydning er også tydelig i mine samtaler med de unge. Når jeg spørger ind til, hvilken årstid de bedst kan lide, svarer de fleste straks enten sommer eller og vinter og knytter specifikke aktiviteter op på den årstid, som de godt kan lide:

Interviewer: Okay. Hvad så, hvis jeg siger: "Sommer eller vinter"

Alle svarer: Sommer!

Interviewer: Hvad kan I godt lide ved sommer?

Elev 1/Tolk: Man behøver ikke tage alt for meget tøj på.

Elev 2/Tolk: At tage ud at sejle.

Interviewer: Ja, og du kan godt sejle selv. Hvor sejler I hen?

Elev 2: Til bygden tæt på.

(Fokusgruppeinterview, elever).

En af eleverne forbinder sommer med det at kunne sejle. Andre fortæller, hvordan vinteren er forbundet med at køre hundeslæde eller isfiskeri. *Lokationen* gøres op af det store arktiske landskab, hvor naturen omkranser byen og dominerer både byens størrelse og de udfoldelsesmuligheder, der er for dem, der bor det sted. Stedet indeholder *mere* end byen. Og som analysen vil vise, er naturen et specifikt aspekt ved lokationen, som får indflydelse på *locale* og *sense of place* (Cresswell, 2014) og dertil specifikke erfaringer som de unge gør sig.

For det andet er lokationen for begge skoler geografisk isoleret fra andre steder. Som beskrevet i afhandlingens indledning er dette karakteristisk ved byer i Grønland. Stedet er ikke forbundet med andre steder i form af veje, og det indvirker på byens tilgængelighed for udefrakommende. Eksempelvis skulle rejsen til byen have taget et par timer, men endte med at tage flere dage på grund af maskinfejl på en flyver. At komme til og fra byen er omstændigt. Den geografiske isolation genkendes i interviews med de unge og er muligvis grunden til, at deres liv primært leves i byen, hvor de bor.

Følgende to interviewsekvenser viser, hvad de unge laver i deres ferier:

Interviewer: Hvad med. Nu har I lige haft sommerferie. Hvad lavede du i sommerferien?

Elev/Tolk: De har gået til den nærliggende bygd, og så har de spist mad ude i naturen.

Interviewer: Ej hvor dejligt. Noget, I selv har fanget?

Elev: Aap (betyder "ja", på grønlandsk).

(Interview, elev).

Interviewer: Jeg kunne faktisk godt tænke mig at høre: I jeres sommerferie eller i julen er I så normalt her i byen, eller rejser I ud?

Elev 1/Tolk: Han tager til nærliggende bygd

...

Interviewer: Hvad med dig [elev 2], tager du også til den bygd?

Elev 2: ja.

Interviewer: Er i nogle gange andre steder?

Elev 2: Ja, andre bygder også.

Interviewer: Okay. Og hvad med dig, [elev 3]?

Elev 3: Danmark

...

Elev 3/Tolk: De tager også andre steder hen.

Interviewer: Okay, hvor?

Elev 3: Paris, aqagu Californien

Tolk: Næste år skal de til Californien.

....

Tolk: De tager også på fodboldturneringer til forskellige byer.

(Fokusgruppeinterview, elever).

På tværs af de to byer fortæller eleverne, hvordan de bruger deres sommerferie i de nærliggende bygder. En af eleverne har været på ferie i Danmark og rejser også til udlandet i sine ferie. En af de andre elever er på fodboldturneringer i andre byer. En anden elev fortæller, som beskrevet i afsnittet ovenfor vedrørende elevernes hverdagslivserfaringer, at hun skal til en anden by i efterårsferien og spille koncert. Hun spiller et musikinstrument gennem et kulturelt tilbud i byen. Det er tydeligt, at de unges liv i særlig grad er knyttet til stedet, hvor de bor, og at lokationen for stedet, som kan karakteriseres som isoleret, får betydning for de unges liv i form af, hvilke aktiviteter de deltager i, når de ikke er i skole, og dermed hvilke erfaringsdannelser der er mulige.

Studier i stedsteori og sammenhængen mellem unges liv, livsmuligheder og sted viser, at stedet har betydning for dette (Bæck, 2016; Corbett, 2009; Lødding & Paulgaard, 2019). Lødding og Paulgaard (2019) undersøger i et studie af norske unge fra Finnmark i Nordnorge, hvordan stedstilknytning i form af *"lokale erfaringer, kunnskaper, nettverk og verdier"* (Lødding & Paulgaard, 2019, s. 76) har indflydelse på unges uddannelsesvalg. De viser, at stedet og deltagelse heri har indflydelse på det mulighedsrum for det, de definerer som de unges lokale læringsarenaer. De lokale læringsarenaer skabes gennem *"deltagelse i lokale, sosiale nettverk, omgang med både folk, gjenstander (som biler og*

blyanter) og naturomgivelser” (Lødding & Paulgaard, 2019, s. 87). Det materielle og sociale liv på stedet får således indflydelse på mulighed for deltagelse i lokale læringsarenaer, som eksempelvis at fiske på en fiskerbåd. Lødding & Paulgaard definerer dette som *stedlige erfaringer*. Stedlige erfaringer er, ifølge Lødding & Paulgaard, erfaringer, som knytter sig til stedet, hvori de gennem deltagelse i lokale læringsarenaer udvikler stedsspecifik viden og færdigheder, som ikke lader sig indfange i skolens pensum.

Mulighedsrummet for stedlige erfaringer hos de unge knytter sig, i udgangspunktet, til stedets *locale*. Dette i form af de materielle tilbud, der er til stede i byen, hvor de bor, men også, som Lødding og Paulgaard påpeger, de naturomgivelser, der knytter sig til stedet. Disse danner rammen om det sociale liv og de lokale læringsarenaer, der er mulige uden for skolen, og som i sidste ende resulterer i stedlige erfaringer.

I det følgende fokuserer jeg først på byens betydning for elevernes erfaringer og dernæst naturens betydning.

6.2.3 By A vs. by B

Byens tilbud danner, ligesom naturen, rammen om det stedsspecifikke mulighedsrum for de unges liv og erfaringsdannelse, når de ikke er i skolen (Lødding & Paulgaard, 2019).

By A og by B varierer i størrelse og tilbud. Det, der er til stede i byrummet, i form af butikker, kultur og fritidstilbud og institutioner er med til at skabe vilkårene for de erfaringer, som de unge skaber og udvikler i deres liv. By B er større end by A, og der er et større udbud af uddannelsesinstitutioner, arbejdspladser og kulturelle tilbud¹³.

I interviews med de unge bliver det tydeligt, at der er forskel på det at bo i by A og by B.

En af eleverne, som bor i by A, fortæller, at hun mest går rundt i byen eller øver og spiller musik med sine venner:

Interviewer: Er der et sted her i byen, hvor du kommer meget? Hvor du tit er?

Elev: Øhm "when I'm out with my friends, I mostly go out, ved siden af pisinarfik"

Interviewer: Ja, okay. Kan vi gå derned? Vil du vise mig det?

¹³ En nærmere beskrivelse af byerne, er af anonymiseringsårsager, beskrevet i bilag 8. Dette bilag er ikke offentligt tilgængeligt af hensyn til anonymitet, men kan rekvireres ved henvendelse til forfatteren.

Elev: Ja. Og øhm vi går ture

(Vi går ned mod butikken)

Interviewer: Så dig og dine venner, når I er sammen, så går I en tur? Så går I derned?

Elev: Ja..

Interviewer: Og hva' øhm. Så går I og snakker? Eller hvad laver I?

Elev: Øh vi snakker bare noget, der er fun.

...

Interviewer: Hvad så med weekenderne? Hvad laver du der?

Elev: Almost the same. Sometimes we go to [XX] to øve. Instead of school.

Interviewer: Ja, i stedet for skole, så går I derover?

Elev: Ja.

(Interview, elev).

Når eleven skal vise, hvor hun kommer i byen, når hun ikke er i skole, så viser hun den lokale butik, hvor hun snakker og har det sjovt med sine venner. I weekenderne, når skolen er lukket, så øver og spiller hun musik med sine venner.

En anden elev, der bor i samme by fortæller, at han mest er derhjemme:

Interviewer: Okay, til at starte med. Er der noget sted her i byen, hvor du kommer meget?

Elev/Tolk: Ikke rigtig. Han går tit ikke ud.

Interviewer: Okay, du er måske mest derhjemme

Eleven nikker og siger aap (betyder "ja" på grønlandsk).

(Interview, elev).

Flere, især drenge, fra by A fortæller, hvordan de mest er derhjemme, når de ikke er i skole.

De unge, jeg interviewer, som bor i by B, fortæller om en række forskellige steder, de kommer meget. De spiller billard og dyrker fitness i klubben, i hallen går de til sport. En af drengene i et fokusgruppeinterview fortæller, at han kommer meget i en bestemt butik, fordi han arbejder der, og en af pigerne er en del på biblioteket hvor hun arbejder, når hun har fri fra skole.

De unge i by B har klubben, hallen og deres arbejdspladser, hvor de unge i by A har færre tilbud og derfor ofte er derhjemme, eller går undt i byen. En undersøgelse fra 2019 peger på, hvordan unge i Grønland generelt oplever *"begrænsede muligheder"* (Ingemann et al., 2019, s. 13) i forhold til tilbud, de kan deltage i, når de ikke er i skole. Undersøgelsen understreger, at *"mulighederne for uddannelse og udfoldelse, samt adgang til aktiviteter og rollemodeller varierer og afhænger i høj grad af om du bor i en mindre eller større bygd, i en mindre eller større by, eller om man bor i hovedstaden Nuuk, hvor omkring en tredjedel af befolkningen bor"* (Ingemann et al., 2019, s. 13). At der er varierende *"adgang til aktiviteter"* alt, afhængigt af hvor man bor, er tydeligt, når man sammenligner interviewene mellem de unge fra by A med de unge fra by B.

6.2.4 Naturens betydning

I beskrivelserne af deres sommerferier ovenfor beskriver en af eleverne, hvordan de spiser udenfor i naturen, når hun besøger den nærliggende bygd om sommeren. To andre elever fortæller, at de selv er med til at sejle, når de besøger de nærliggende bygder om sommeren. Som beskrevet i afsnittet om naturaktiviteter og naturerfaringer er naturen ofte rammen om det, de unge laver, når de ikke er i skole.

I en uformel samtale med en medarbejder på elevhjemmet, hvor jeg bor under et af mine feltophold, understreges dette. Flere af de unge er udenfor, mens medarbejderen og jeg står indenfor og kigger ud ad vinduet. Medarbejderen fortæller, hvordan de unge ofte er udenfor og laver de samme naturaktiviteter, som de ville gøre, hvis de var hjemme i bygden. Medarbejderen fortæller, at de skal have tilladelse af deres forældre til at lave disse naturaktiviteter (eksempelvis fiske), og at disse tilladelser får de unge altid (uformel samtale, medarbejder på elevhjem). I et interview fortæller en pige, hvordan hun om vinteren kører med hundeslæde. Naturen muliggør således eksempelvis det, at kunne isfiske og køre hundeslæde om vinteren, nogle steder i landet. Ligesom naturen muliggør at kunne sejle, plukke og fange sin egen mad de fleste andre steder i landet. En stor del af de unge bruger naturen både om sommeren og vinteren til at sejle, køre på hundeslæde og gåture i fjeldet. Naturen bliver således et *stedsspecifikt* mulighedsrum for de unges liv uden for skolen. Mulighedsrum, fordi de åbner op for lokale læringsarenaer og erfaringsdannelse. Bæck (2016) argumenterer for, at sted indeholder forskellige *"opportunity structures"*, som virker udviklende eller begrænsende for individers

udfoldelse. Naturen ved både sted A og B åbner op for muligheder for udfoldelse for eleverne. Stedsspecifikt, fordi det, de gør og kan, knytter sig til det specifikke sted, de er. Isfiskeri er eksempelvis ikke en mulighed for unge, der bor i Sydgrønland. Ligeledes fortæller en leder på en af skolerne, hvordan de nogle sæsoner må give elever fri til at deltage i specifikke naturaktiviteter med deres fædre (Feltnotat, uformel samtale med en leder).

Nogle naturaktiviteter bliver stedsspecifikke aktiviteter, idet de kun er mulige specifikke steder i landet. Eksempelvis er det at jage narhvaler, moskusokser, eller rensdyr en stedsspecifik aktivitet, som kun er mulig de steder i Grønland, hvor disse dyr er til stede. Ligesom der ligeledes kun eksisterer fårholdersteder i Sydgrønland. Derved kan eksempelvis en narhval og det at gå på narhvalsjagt blive en stedsspecifik erfaring, som ikke er mulig at få erfaringer med i eksempelvis Nuuk eller Sydgrønland. Hvis unge eksempelvis skal have fri fra skole for at deltage i en kommende narhvalssæson, så får de unge erfaringer på flere niveauer:

For det første får de viden om narhvalen og havet som naturfænomener.

For det andet får de kulturel viden om og lærer, *hvordan* man fanger narhvaler, og *hvordan* man sejler en båd eller skyder med en riffel.

For det tredje præges de i deres indre holdninger, og naturen får betydning for dem i psykologisk forstand.

Det samme gælder, når de unge står ude på isen og fisker, eller når de kører hundeslæde eller plukker bær om sommeren. Naturen bliver det stedsspecifikke mulighedsrum, der danner rammen om de aktiviteter, de unge deltager i, og dermed de stedsspecifikke erfaringer, de tager med sig ind i skolen. Når de unge ikke er i skole, gør de sig en række hverdagslivserfaringer, som får indflydelse på deres kunnen, viden og holdninger. Disse hverdagslivserfaringer, de unge får, når de ikke er i skole, er i høj grad stedsspecifikke og bundet op på enten naturens eller byens muligheder for aktiviteter. På samme tid, som de er mulighedsskabende, er de også begrænsende (Bæck, 2016). Elevernes hverdagslivserfaringer begrænser sig således til de muligheder, der er til stede det sted, hvor de bor og lever deres liv.

6.2.5 Stedsspecifikke fremtidshorisonter

De begrænsede muligheder, som knytter sig til steder, træder frem som et aspekt ved de arbejdsmuligheder, der er på sted A og B, og får betydning for de fremtidshorisonter, der anes hos de unge.

En leder forklarer det således:

Jeg spørger, om uddannelseskaravanen¹⁴ egentlig kommer til byen, hvortil han svarer nej. Han fortæller, at de har sådan en dag, hvor der tømmerne kommer, nogle fra sygehuset og Majoriaq kommer, "men dem kender de unge jo godt til i forvejen", de unge møder ikke nogle repræsentanter fra de andre uddannelsesinstitutioner.

(Feltnotat, uformel samtale med en leder).

Eleverne kender til det, der er i byen. De begrænsede muligheder, særligt i forhold til hvad de ser og får erfaringer med, bliver tydelige, når lærerne fortæller, hvor eleverne er i praktik:

Interviewer: Hvor vil de gerne i praktik, ofte?

Lærer: Ofte butik. Det er meget populært. Uanset om det er tøjbutik eller supermarked, eller radio-tv. ... Butikker er populære.

(Interview, lærer).

Læreren fortæller, hvordan det er populært at vælge butik som skole-praktiksted. En leder på fortæller, at:

de tager i de ting, der er i byen: ud til maleren, håndværkerne, sygehuset, heliporten og ned i butikken

(Feltnotat, uformel samtale med en leder).

Elevernes praktikmuligheder afhænger af de arbejdspladser, der er i byen. "Butikker" og praksis-orienterede fag som håndværk og sundhed er ofte der, de kommer i deres skolepraktik. Det er de arbejdspladser, de får indblik i og erfaring med, at man kan arbejde med, når folkeskolen er færdig. Den politisk udarbejdede Uddannelsesstrategiplan for 2024-2030 bekræfter denne udfordring og beskriver, hvordan "bostedets begrænsede arbejdsmarked og muligheder for beskæftigelse kan give den enkelte elev manglende

¹⁴ En begivenhed, hvor uddannelsesinstitutioner i Grønland besøger byerne på kysten for at informere om uddannelsesmuligheder i landet.

spejlinger i dagligdagen, da disse ikke afspejler de muligheder, der samlet set er i landet" (Departementet for Uddannelse, Kultur og Kirke, 2024, s. 36). Undersøgelser viser, hvordan de arbejdsmuligheder, unge bliver præsenteret for i deres lokalmiljø, har indflydelse på det, de kan se sig selv i, når de bliver voksne (Eriksen & Andersen, 2021). Bæck (2016) hævder, at *sted* indeholder et mulighedsrum (opportunity structure), som enten kan begrænse eller udvide et individs udfoldelse *"local or regional labour markets constitute a structure that the young will evaluate their possibilities in relation to. Opportunity structure thus has to do with the context where choices are being made."* (Bæck, 2016, s. 5). Når de unge vokser op i byer med et begrænset antal af arbejdspladser, primært knyttet til det merkantile erhverv, og offentlige institutioner i form af politi, sygehus og skoler, så er det en pointe, at disse begrænser de unges mulighedsrum i form af samspil med et større udbud af arbejdsmuligheder. De ser dem muligvis på internettet, hører eller læser om dem, men de får ikke konkrete erfaringer med dem. Ifølge Dewey er erfaringer, der udvikles hos os mennesker, underlagt samspil med vilkår fra de omgivelser, vi er i, forstået som *"omgivelserne er med andre ord alle de vilkår, som ved at træde i samspil med de personlige behov, ønsker, hensigter og evner skaber de erfaringer, som gøres"* (Dewey, 1996/1938, s. 56). Omgivelserne i form af eksempelvis de kulturelle tilbud og arbejdspladser, der er til stede i den by, man vokser op i, danner rammen for de vilkår, ens erfaringer skabes under. Når elevers praktikmuligheder begrænser sig til butikker og basale offentlige institutioner som eksempelvis sygehuse og politistationer, og byens kulturelle tilbud begrænser sig til lokalmuseer, så er det en pointe, at dette skaber vilkår for deres erfaringer. De stedsspecifikke erfaringer, de unge får med eksempelvis arbejdspladser, lader sig her begrænse til stedets *locale*.

6.2.6 Sammenfatning

Stedet for de unges liv uden for skolen har betydning for deres erfaringsdannelse. Stedet, både i form af naturen og byens tilbud såsom butikker, kultur- og fritidstilbud og institutioner, har betydning for de unges udfoldelsesmuligheder uden for skolen. Stederne for de unges liv er ofte isolerede, forstået som geografisk isolerede. Det er omstændigt at komme til og fra der, hvor de bor, og en stor del af dem bruger deres ferier i de nærliggende bygder. Deres liv er således i meget høj grad knyttet til lige netop de muligheder, der er på det sted, hvor de bor. Det er tydeligt ovenfor, at der er forskel på de unges aktiviteter og dermed deres muligheder for erfaringsdannelser, alt efter om de bor i

by A eller B. Der er adgang til flere tilbud i by B end by A. Undersøgelser understreger ligeledes, at der er varierende *"adgang til aktiviteter"* og *"begrænsede muligheder"* for deltagelse afhængigt af bosted (Ingemann et al., 2019). Samtidig vil der også være forskel på, hvilke naturerfaringer de unge kan danne, alt efter hvor de bor. Narhvals-erfaringer er eksempelvis ikke erfaringer, unge i Nuuk eller Sydgrønland kan danne. Ligesom det gælder med eksempelvis med moskusokser, rensdyr, får og andre dyr i landet. Naturen udgør således også et særligt stedsspecifikt mulighedsrum. Yderligere viser det empiriske materiale ligeledes, at stedet har betydning for de fremtidshorisonter, de unge møder uden for skolen. Fordi stederne er så relativt isolerede, er det væsentligt at have blik for, at ud over det, de møder på internettet og moderne medier, så vil de unges erfaringer med uddannelses- og arbejdsmuligheder ofte være begrænset til det, der er til stede på det sted, hvor de bor. Også her er der store forskelle. De unge i by A møder et væsentligt mindre arbejdsmarked end de unge i by B.

Stedet for de unges liv uden for skolen kan således virke både mulighedsskabende og begrænsende for de unges erfaringsdannelser. Det er væsentligt at have blik for at stederne i Grønland er isolerede og forskellige i forhold til de udfoldelsesmuligheder, de unge møder, og derfor er blikket på stedet afgørende for at få viden om og have forståelse for, hvilke erfaringer de unge har mulighed for at danne uden for skolen.

6.3 Del 3: Erfaringers betydning for lærernes pædagogik – stedsspecifik pædagogik i et dekoloniseringsperspektiv

De unges liv uden for skolen er karakteriseret ved, at de unge deltager i en række forskellige aktiviteter. Aktiviteter, som kan give dem erfaringer både i form af konkret viden, måder at gøre og lære på og holdninger, som præger, hvad de har lyst til og bliver nysgerrige på. Når unge eksempelvis lærer om jagt og fiskeri i naturen, er der mulighed for, at de får specifik viden om det enkelte dyr, de får erfaringer med, hvordan man går på jagt, og de får holdninger til dét at gå på jagt, være i naturen. Det samme gælder, når de unge bruger tid på at spille Fortnite online, spille musik eller deltage i sportsaktiviteter som eksempelvis fodbold.

Kobles disse analytiske fund med to af teorikompleksets begreber, henholdsvis Deweys (Dewey, 1996/1938, 2009/1933) erfaringsbegreb og Biestas (Biesta, 2011, 2014) blik for skolens socialiseringsopgave, bliver de unges erfaringsdannelse og de

hverdagslivserfaringer, de gør sig uden for skolen, væsentlige for lærerne at have viden om og tage med i deres pædagogiske og didaktiske overvejelser af overvejende to grunde:

For det første, fordi erfaringer, ifølge Dewey, både er produkt og proces, og der må sikres en kontinuitet mellem disse. Med andre ord, for at erfaringsdannelser skal være af en sådan kvalitet, at den er udviklende og vækker nysgerrighed og lyst til mere læring, skal den, ifølge Dewey, i skolen tage afsæt i de erfaringer, eleverne har med sig fra livet uden for skolen. Ifølge Dewey vil de udviklede erfaringer uden for skolen have betydning for blandt andet de holdninger i form af *"tilbøjeligheder og aversioner"* (Dewey, 1996/1938, s. 49), de unge tager med sig ind i skolen. Det er et bærende argument hos Dewey, at *"på grund af princippet om kontinuitet overføres der noget fra de tidligere til de senere. Idet et individ går fra én situation til en anden, vil hans verden, hans omgivelser udvide sig eller trække sig sammen... Det, som han har tilegnet sig af viden og færdigheder i én situation, bliver et redskab til forståelse og effektiv behandling af de situationer, som følger"* (Dewey, 1996/1938, s. 56). Når de erfaringer, eleverne gør sig uden for skolen, vil have indflydelse på, hvad eleverne synes om ting, hvad de orienterer sig mod, og hvad de ikke kan se en mening med (hvad de har aversioner mod), så er det netop en væsentlig pædagogisk opgave i skolen at have blik for, hvad der har betydning for elevernes erfaringsdannelse uden for skolen. Hvad finder de mening i? Hvad deltager de i og hvorfor? Når naturerfaringer kan give psykisk og fysisk livskvalitet (Steenholdt, 2020), eller når det at deltage i online-aktiviteter som Fortnite er drevet af at være deltagende i interessebårne aktiviteter, hvor de unge samarbejder og kommunikerer på deres præmisser, så vil disse erfaringer være med til at præge deres tilbøjeligheder eller aversioner i udviklingen af nye erfaringer. Sagt med andre ord: Det vil have betydning for, hvordan de finder undervisningen og den didaktisk tilrettelagte læreproces i skolen meningsfuld og givende. Ifølge Sørensen (2002) er det væsentligt, at man som lærer har blik for elevers digitale kompetencer, som de har erhvervet sig uden for skolen, som *elevforudsætninger*, der tages højde for i undervisningen. Elevernes digitale interesser uden for skolen bør anses som forudsætninger, som de tager med sig ind i skolen og har betydning for, hvad de ved, kan og er orienteret mod. Det er lærernes pædagogiske opgave at *udvide* de elevforudsætninger, eleverne kommer med, ved at bygge bro til dem i skolen. At sikre kontinuiteten i erfaringsdannelsen, så læringen ikke sker i et tomrum.

Sørensen & Levinsen (2019) påpeger, at når lærere eksempelvis inddrager de digitale teknologier, eleverne kender og bruger, fra deres liv uden for skolen, så vil elevers engagement i skolens undervisning stige. Det handler om at give eleverne *"mulighed for at udfolde og udnytte uformelle læringsstrategier og gøre brug af aktivitets-, samværs-, og videnformer fra deres hverdagskontekst"* (Sørensen & Levinsen, 2019, s. 110). Med andre ord handler det om at have blik for, hvilke erfaringer eleverne danner sig uden for skolen, hvilken viden de får, og hvordan og hvorfor de deltager i de aktiviteter, de deltager i.

For det andet er det væsentligt at have blik for elevernes erfaringsdannelse uden for skolen, fordi der heri ligger et blik for skolens socialiseringsopgave. Ifølge Biesta, er et af skolens tre formål at socialisere elever i skolen, så de er i stand til at begå sig i samfundet (Biesta, 2011, 2018). Skolens opgave er i følge Inatsisartutlov om folkeskolen §2, stk. 5.: folkeskolens formål og grundlag, at *"Folkeskolens hele virksomhed skal skabe grundlag for, at eleven udvikler sin viden om og forståelse af egen samfundsmæssige identitet, kultur og værdier, tilegner sig viden om og udvikler forståelse for andre kulturer, indføres i en demokratisk tankegang og bliver bevidst om egne demokratiske rettigheder og pligter samt udvikler forståelse for eget ansvar over for samfundets udvikling og dets samspil med naturen"* (Selvstyrets lovbekendtgørelse af Inatsisartutlov om folkeskolen, 2023). Her står skolens socialiseringsopgave beskrevet. De naturerfaringer, elever gør sig uden for skolen, er som allerede beskrevet en del af en kulturel overleveringsproces. De socialiseringspraksisser, eleverne deltager i uden for skolen, giver, koblet med Deweys erfaringsbegreb, således mening at knytte an til i undervisningen. Ved at lærere og skole har blik for netop skolens rolle i forhold til at socialisere elever *ind i* samfundet (Biesta, 2011), bliver det muligt for lærere at koble undervisningen hertil og udbygge elevernes erfaringer med dette. Her bliver betydningen af kendskab til elevernes stedsspecifikke erfaringer ligeledes relevant. Som tidligere beskrevet giver en af skolerne, en gruppe elever fri fra skole, så de kan deltage i jagt- og fiskeri-aktiviteter med deres fædre. Når de unge deltager i disse aktiviteter med deres familie, er det eksempler på stedsspecifikke erfaringsdannelser, som har betydning for deres socialisering i den grønlandske kultur. Eksempelvis vil erfaringer med narhvalsjagt være et eksempel på en stedsspecifik erfaringsdannelse. At udvide disse narhvals-erfaringer i skolen vil i et socialiseringsperspektiv være relevant for lærere.

Christensen (2015) argumenterer i sin afhandling for, at grønlandske børns læreprocesser uden for skolen står i modsætning til de læreprocesser, der vægtes i skolens undervisning (Christensen, 2015). Ifølge Christensen bør skolen i højere grad tage højde for netop de erfaringer, eleverne gør sig, når de eksempelvis går på jagt. Et studie fra Nordfinland (Lanas, 2011) understreger denne udfordring ved at vise denne uoverensstemmelse mellem erfaringsdannelsen uden for versus inden for skolen *"Whereas school tended to appreciate abstract knowledge, the kind of knowledge needed in the villages was practical and embodied"* (Lanas, 2011, s. 44). Ifølge Lanas, gør denne uoverensstemmelse, at hvis unge skal få succes i skolen, så skal de vende deres sted og kultur, som de kender og begår sig i uden for skolen, ryggen. De bliver med andre ord uddannet væk fra deres lokale kultur og sted og ikke ind i det. Et studie fra provinsen i Danmark (Gulløv & Gulløv, 2020), påpeger behovet for en *stedsensitiv pædagogik*, som har blik for at understøtte og udvikle *"kompetencer der er brug for lokalt, og som unge skal bruge for at etablere sig lokalt"* (Gulløv & Gulløv, 2020, s. 176). En pædagogik, der tager højde for stedet, kan således være en måde at skabe kontinuitet i elevernes erfaringsverden mellem de erfaringer, de har uden for skolen, og de erfaringer, de får med skole, undervisning og læring inde i skolen. Samtidig kan en pædagogik med fokus på stedet være en måde for skolen at socialisere eleverne til den kultur, de er en del af og skal være en del af, når de bliver voksne borgere i netop det samfund på netop det sted.

Gulløv & Gulløv (2020) anvender begrebet stedsensitiv pædagogik, andre anvender stedsbaseret pædagogik, eller place-based-pedagogy (Føns, 2022; Gruenewald, 2003; Yemini et al., 2023). Stedsbaseret pædagogik er en pædagogik, der i de didaktiske overvejelser og udførelse tager udgangspunkt i stedet for elevernes liv. Det er en pædagogik, der er karakteriseret ved, at undervisningen foregår uden for skolen, der inddrages relevante og autentiske redskaber (for eksempel en reel hundeslæde og ikke blot et billede af den), projekt-baseret arbejde og inddragelse af lokale aktører (Yemini et al., 2023).

Et perspektiv i den stedsbaserede pædagogik som gør den særlig relevant i et skolesystem som det grønlandske er potentialet i at kunne dekolonialisere systemet. Gruenewald (2003) argumenterer for at stedsbaseret pædagogik netop bærer et potentiale for dette. Han påpeger place-based-education som en pædagogik, der *"explicitly examine*

the place-specific nexus between environment, culture, and education" (Gruenewald, 2003, s. 10).

Flere studier problematiserer uddannelsessystemer i Inuitsamfund, hvor systemet er importeret "udefra", typisk et vestligt uddannelsessystem (Berger, 2008; Berger et al., 2006; Bodenhorn, 1997; Christensen, 2015; Hirshberg et al., 2023). Det grønlandske skolesystem er et "dansk importeret" skolesystem, som trækker tråde tilbage til kolonitiden. Uden at gå alt for langt ind i dette skal det her påpeges, at netop dette faktum efterlader det grønlandske skolesystem og de implicerede i systemet (lærere og elever), med en række udfordringer. Pirbhai-Illich, Pete og Fran (2017) argumenterer for *"that the colonial world-system has had a profound influence on education – from the ways in which schools are organized and the nature of classroom relationships, to the curriculum that is taught and how students are assessed"* (Pirbhai-Illich et al., 2017, s. 10). Der er således tale om et system, der i måden den er organiseret på, og måden den bedriver undervisning på (både i form og i indhold) står i kontrast til elevernes kultur og levede liv udenfor skolen. Udfordringerne kommer derved til at bestå i en skole, der ikke bygger bro til elevernes hverdagsliv i kulturel og social forstand. Skolen er ikke *"reflective of the heritage, knowledge, or culture that the students bring to education, or their skills and shared traditions. It is not reflective of the normal everyday one that they live with their families"* (Battiste, 2013, s. 29). I perspektiv af John Dewey efterlader dette netop skolen afkoblet fra den sociale og kulturelle virkelighed, som skolen jo netop skal (ud)danne eleverne til at være en del af. Konsekvenserne af dette kan blive en skole, der ikke opleves meningsfuld for eleverne.

Berger, Ross Epp & Møller (2006) argumenterer for, at udfordringer i uddannelse i Arktis, specifikt i folkeskoler i Nunavut i Canada, opstår idet et vestligt skolesystem møder et inuit-samfund, som har andre kulturelle værdier end dem, det vestlige skolesystem repræsenterer. De diskuterer, hvorvidt man bør anse *"lateness, poor attendance, og underachievement"* (Berger et al., 2006) som produkter af et kultursammenstød, og ikke som problemer og udfordringer ved eleverne. De udfordringer folkeskolen står over for kan således til dels anskues som et resultat af, at skolen, som system og i pædagogisk udformning, repræsenterer en vestlig uddannelseskultur, som *clasher* med en inuit uddannelses-kultur (Berger et al., 2006; Christensen, 2015; Darnell & Hoëm, 1996; Lennert, 2021).

Al dette medfører et uddannelsessystem – og en undervisning – der marginaliserer de lærende (eleverne), fordi den ikke tager deres måder at lære og være på alvorligt. Der opstår således et clash i ontologisk og epistemologisk forstand (Battiste, 2013). Det efterlader eleverne i positioner, hvor de kontinuerligt falder bagud i uddannelsessystemet (Battiste, 2013; Tulloch, 2023). Dekolonialisering af uddannelse og undervisning handler om netop at anerkende at *“Indigenous (and other) ways of knowing, doing, and being”* (Tulloch et al., 2023, s. 285). Det er netop dette Christensen (2015) problematiserer ved at vise hvordan elevers læreprocesser, når de deltager i eksempelvis jagt, er kendetegnet ved *improvisation, kontekstualisering og imitation*. Læreprocesser, altså måder at lære på, som står i kontrast gængse læreprocesser i en (vestlig) skolekontekst (Christensen, 2015).

Ved at inddrage måder at lære på uden for skolen, som eksempelvis Christensens forskning peger på, kan undervisningen i skolen blive en vigtig spiller i en dekoloniseringsproces, fordi den inddrager måder at lære på, forståelser og viden, som er i overensstemmelse med elevernes levede liv udenfor skolen. At dekolonialisere uddannelse er en måde, hvorpå der udvikles et bæredygtigt uddannelsessystem.

I en stedsbaseret pædagogik ligger der et pædagogisk potentiale i forhold til at tage den lokale kultur, og den grønlandske kultur, alvorligt. Måder at lære på, lokale ressourcer og viden, der tager udgangspunkt i elevernes levede liv udenfor skolen, inddrages pædagogisk i undervisningen. Denne form for pædagogik har altså mulighed for at skærpe det pædagogiske blik for de stedsspecifikke erfaringer, i form af læreprocesser, den viden og de holdninger og tilgange, som eleverne anvender uden for skolen. Dette netop, fordi, som jeg har vist ovenfor, at der er væsentlig forskel på stedet, hvor de unge bor og vokser op, og de muligheder og begrænsninger, de møder. En stedsbaseret pædagogik kan skærpe det pædagogiske blik for, at der forskel på de erfaringer i form af de elevforudsætninger, en elev fra Nuuk eller en elev fra Syd- eller Nordgrønland tager med ind i skolen. Ligeledes kan det skærpe blikket for de importerede strukturerer, herunder forståelser, der ligger indlejret i det ”dansk-importerede” skolesystem. En stedsbaseret pædagogik tager således udgangspunkt i elevernes stedsspecifikke erfaringer. Et casestudie fra 2022 har vist, hvordan udeskole, som baserer sig på en stedsbaseret pædagogik, *”i form af jagt og anden traditionel brug af grønlandsk natur”* (Føns, 2022, s. 27), at udeskole blandt andet kan skabe en forbundethed med kulturen og en autenticitet i læreprocesserne i skolen, når jagt og natur anvendes som led i

undervisningen. Føns viser, hvordan udeskole kan koble det faglige i skolen med de autentiske læreprocesser, eleverne kender uden for skolen. Eksempelvis viser hendes undersøgelse, at *"når de lavede matematik, beregnede de, hvor meget det koster årligt i foder at holde slædehunde, eller de beregnede mål til skaffet til hundepisken"* (Føns, 2022, s. 39). Udeskole kan således være en måde at sikre kontinuitet mellem elevernes hverdagslivserfaringer uden for skolen og erfaringsudviklingen i skolen. Samtidig kan udeskole være med til at socialisere elever i forhold til kulturelle traditioner. Udeskole, eksemplificeret i Føns' undersøgelse er et eksempel på, hvordan lærere kan knytte elevernes stedsspecifikke erfaringer til skolens faglige undervisning, eksempelvis matematik.

6.4 Afsluttende sammenfatning af hele kapitlet

Uden for skolen danner de unge en lang række af forskellige erfaringer. Ved at rette blikket mod de aktiviteter, de unge deltager i, når de ikke er i skole, og undersøge de erfaringsdannelser, der kan ligge i disse aktivitetstyper, har dette kapitel vist, at de unges erfaringer uden for skolen grundlæggende kan inddeles i generelle ungdomserfaringer og naturerfaringer. Generelle ungdomserfaringer i form af eksempelvis sport, digitale medier og online-spil, musik og arbejde. Naturerfaringer i form af eksempelvis jagt, sejlads og hundeslædekørsel. Det er en væsentlig pointe, at de unges erfaringer således spænder bredt mellem netop globale, generelle ungdomstendenser på den ene side og mere lokale, traditionelle, naturspecifikke på den anden side. Denne skelnen er væsentlig at være opmærksom på i en pædagogisk og didaktisk sammenhæng, fordi det kan skærpe ens fokus på de erfaringer, de unge kommer ind i skolen med. De erfaringer, de unge danner uden for skolen, kan konkret give dem et mangefold af viden, holdninger og tilgange til måder at lære og være på. En ung, som går på rensdyrjagt uden for skolen, får således naturerfaringer i form af viden om rensdyret, og hvordan man går på jagt, holdninger til det at gå på jagt og være ude i naturen og erfaringer med at lære at gå på jagt. Ligeledes får en ung, der spiller Fortnite eller fodbold erfaringer i form af eksempelvis dét at deltage i interessebårne aktiviteter, de får viden om fodbold eller det at spille Fortnite, og de kan lære at samarbejde og konfliktløse.

Pointen er, at når de unge deltager i aktiviteter uden for skolen, så opstår der mulighed for dannelse af erfaringer, som kan give sig til udtryk gennem deres viden og væren.

Et væsentligt fund i relation til de unges erfaringsdannelse uden for skolen er stedets betydning. Stedet har betydning for, hvilke konkrete aktiviteter der er mulige for de unge mennesker at deltage i på det konkrete sted. De er væsentlige at have blik for som lærer, fordi de skaber mulighedsrummet for elevernes umiddelbare erfaringsverden, men også fordi de skaber begrænsningerne. Stedet, som både udgøres af byen og naturen, har som vist i analysen indflydelse på de erfaringer, der er mulige for de unge at danne uden for skolen. Narhvals-erfaringer er et eksempel på en stedsspecifik erfaring, som unge i Nordgrønland har mulighed for at danne, men unge i Nuuk eller Sydgrønland ikke har. Ligesom det gælder erfaringer med andre dyr som eksempelvis moskusokser, rensdyr eller får. Samtidig viser analysen, at de unge ofte lever geografisk isolerede liv, hvorfor deres liv i høj grad er knyttet til netop de muligheder og begrænsninger, der får udfoldelse på netop det sted, hvor de bor. Dette gælder også i forhold til de fremtidsperspektiver, de unge får i forhold til arbejdsmarkedet.

At de unge danner en række forskellige erfaringer uden for skolen, og at disse ofte er stedsspecifikke, er væsentligt for lærere at have blik for af særligt to teoretiske årsager:

For det første, fordi skolens opgave er at bygge videre på elevers eksisterende erfaringer, hvis det, de skal lære i skolen, skal være af en udviklende og kvalitativ art. Ifølge Dewey (Dewey, 1996/1938, 2009/1933) er det afgørende, at skolen sikrer kontinuitet i elevernes erfaringsdannelse, således at der tages udgangspunkt i elevernes erfaringer uden for skolen.

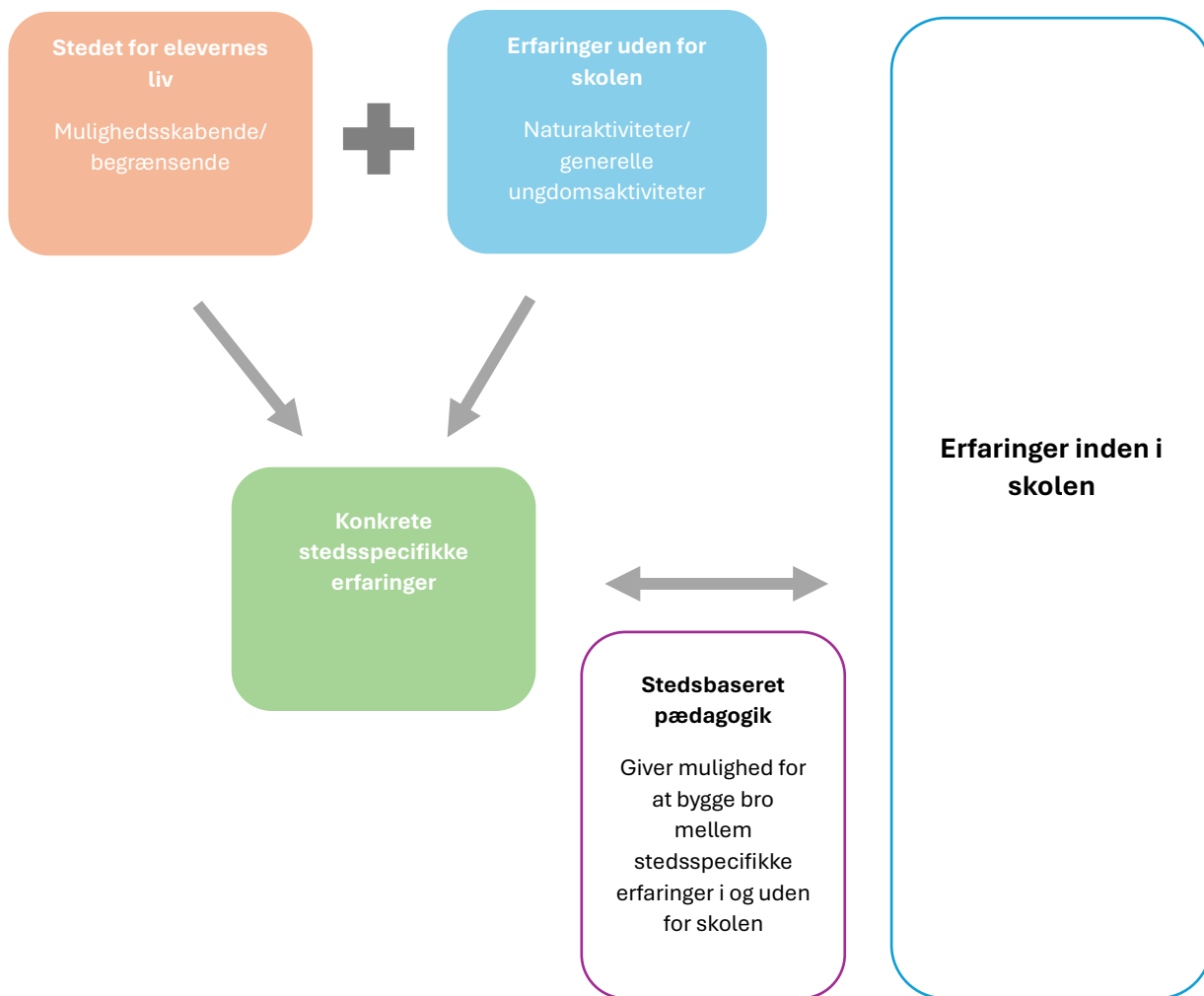
For det andet, fordi der ligger et socialiseringspotentiale i at have blikket rettet mod de naturerfaringer, de unge har. Ifølge Biesta (Biesta, 2011, 2018) er én af skolens primære opgaver at socialisere skolens elever, så de lærer at begå sig i den kultur, de er en del af.

En måde, hvorpå lærere kan knytte an til elevernes stedsspecifikke erfaringer, er gennem en stedsbaseret pædagogik. En stedsbaseret pædagogik, i form af eksempelvis udeskole, er en pædagogisk tilgang, som lærere kan benytte sig af, når de vil forsøge at skabe kontinuitet mellem de unges erfaringer uden for skolen og de erfaringer, der skal udvikles inde i skolen. Ligeledes rummer denne pædagogik en mulighed for at socialisere eleverne til stedets specifikke kultur, og traditioner. Det giver mulighed for at rette blikket mod den erfaringsverden, eleverne kender uden for skolen, og se det som et mulighedsrum i forhold til det, eleverne kan og ved noget om, og dermed inddrage det i skolens undervisning. Det

gælder om som lærer at rette blikket mod det, eleverne ved og kan fra deres hverdagsliv, og inddrage de måder at lære på, som kendetegner disse hverdagslivserfaringer. Eksempelvis ved at inddrage de måder at lære på, som kendetegner læreprocesserne, når de går på jagt. Disse måder er ifølge Christensen (2015) karakteriseret ved improvisering, kontekstualisering og imitation. En stedsbaseret pædagogik bærer yderligere på et potentiale i et dekoloniserings-perspektiv. Det grønlandske skolesystem er et "dansk importeret" system, som står i kontrast til måder at lære og være på i en grønlandsk kontekst. I postkoloniale samfund bevirker dette, at uddannelse og undervisning ofte ender med at marginalisere eleverne, fordi undervisningen ikke inddrager den viden, erfaringer og måder at lære på, som karakteriserer elevernes liv udenfor skolen. Føns (2022) argumenterer for udeskole som en pædagogisk mulighed i forhold til at koble elevers hverdagslivserfaringer med skolens faglige indhold. Pointen er, at lærere må have blikket rettet mod pædagogiske muligheder for at skabe læringssituationer, der tager højde for elevernes stedsspecifikke hverdagslivserfaringer.

Nedenstående figur visualiserer, hvad der karakteriserer de unges erfaringsdannelse uden for skolen:

Figur 14: Erfaringsdannelse uden for skolen



Uden for skolen deltager de unge i en række aktiviteter, som giver mulighed for at danne erfaringer hos de unge. Disse erfaringer spænder fra generelle ungdomserfaringer til naturerfaringer. De unges erfaringsdannelse er knyttet op på stedet, hvor de bor. Stedet skaber både et mulighedsrum for de unges udfoldelsesmuligheder, men kan også virke begrænsende. De unges erfaringer kan ofte betegnes som stedsspecifikke erfaringer. En stedsspecifik pædagogik kan være en væsentlig pædagogisk tilgang til at sikre kontinuitet eller bygge bro mellem elevernes stedsspecifikke erfaringer i og uden for skolen.

7 Analyse 2: Eleverne og skolen

Denne analyse har fokus på eleverne i skolen med særligt fokus på undervisningen.

Kapitlet analyserer dels, *hvad* eleverne synes om deres skole, dels *hvordan* eleverne er i skolen og undervisningen, dels *hvorfor* de gør, som de gør, i skolen. Målet er således både at få viden om og forståelse for elevernes måde at være i skolen på.

Kapitlet tager udgangspunkt i tema 2, som er et af de fire temaer, der på baggrund af arbejde i felten, teoretisk indhentede perspektiver og kodning af det empiriske materiale er udviklet (se kapitel: 5, for uddybning). Tema 2's empiriske felt er eleverne i skolen. Kapitlet bygger på og sammenholder resultater fra spørgeskemaundersøgelsen med observationer, herunder primært klasserumsobservationer, og interviews med elever og lærere, herunder også uformelle samtaler. Kapitlet bygger således både på elevernes egne udsagn, mine observationer og lærernes udtalelser.

Kapitlet er analytisk struktureret i to dele.

Del 1 undersøger, hvad eleverne synes om deres skole og undervisning, og tager primært udgangspunkt i spørgeskemaundersøgelsen.

Del 2 undersøger elevernes måder at være i undervisningen på og deres tilgange til skolen. Denne del tager primært empirisk afsæt i elev-interviews og klasserumsobservationer med supplerende perspektiver fra lærerinterviews og uformelle samtaler med lærere.

Hele kapitlet afsluttes med en diskussion af, hvad elevernes måder at være i skolen på er et udtryk for, her sammenholdes resultater fra del 1 og del 2.

Teoretisk trækker jeg i del 1 på både Wenger og Deweys teorier (jf. teoriafsnit). I del 2 trækker jeg primært på Wenger (1998, 2003) og Lave & Wengers (Lave & Wenger, 2003) teorier som begrebsmæssige blikretninger på deltagelse, praksisfællesskaber og mening.

Det analytiske omdrejningspunkt for kapitlet er:

Hvordan oplever eleverne deres skole og undervisning? Og hvad har indflydelse på disse oplevelser? Hvad karakteriserer elevernes måder at være på i skolen på, særligt undervisningen? Og hvordan kan elevernes måder at være på forstås?

7.1 Del 1: Elevernes syn på deres skole

Dette første afsnit zoomer ind på spørgeskemaundersøgelsens resultater i forhold til elevernes syn på deres skole og undervisning.¹⁵ Med undtagelse af de fireårige Health Behavior in School-aged Children [HBSC]-undersøgelser (Niclasen, 2019; Niclasen et al., 2024) eksisterer der få undersøgelser i Grønland, der har søgt at få et statusbillede af elevers syn på deres skole. Som redegjort for i kapitel 3 har jeg gennemført spørgeskemaundersøgelsen i samarbejde med lektor, ph.d. Lars Demant-Poort ved Ilisimatusarfik/Grønlands Universitet. Dele af spørgeskemaets resultater er præsenteret og analyseret i et bogkapitel udgivet med Lars Demant-Poort (Demant-Poort & Andersen, 2023). I dette afsnit gengives dele af disse resultater, men analyseres dybere og i en bredere kontekst.

Først følger en kvantitativ og empirinær gennemgang, og dernæst dykkes der ned i de kvalitative besvarelser af elevernes syn på deres skole og undervisning. Afslutningsvis kobles resultaterne til både nationale og internationale undersøgelser og forskning på feltet.

Gennem analysen har jeg lagt vægt på elevernes empiriske beskrivelser, og jeg har derfor medtaget mange elevbesvarelser. Der findes kun lidt forskning i Grønland, hvor elever kommer til orde med egne beskrivelser af undervisningen, derfor har jeg fundet det ekstra væsentligt at styrke elevperspektivet med vægt på deres egne formuleringer.

Målet er at få et nuanceret og empirisk grundlag for og indblik i, hvad elever synes om deres skole og undervisning. Et grundlag, der skal danne afsæt for de videre analyser i dette kapitel og afhandlingens senere diskussioner.

7.1.1 Kvantitativt billede: Hvad eleverne synes om deres skole og undervisning

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at elever på tværs af bosted, klassetrin og køn grundlæggende er glade for deres skole (Demant-Poort & Andersen, 2023, s. 133). Til

¹⁵ Når jeg skriver skole og undervisning, er det, fordi de to skal forstås forskelligt. *Skole* henviser til skolen som institution, og *undervisning* henviser specifikt til den aktivitet, der foregår mellem lærere og elever, hvor hensigten er elevernes læring. Eleverne bliver i spørgeskemaet spurgt ind til både *skole* og *undervisning* som separate kategorier, selvom det i praksis er to sider af samme sag.

spørgsmålet: *Hvad synes du om skolen for tiden?* Svarer 85 % af de adspurgte elever (N=1267), at *"Jeg kan virkelig godt lide den"* eller *"jeg kan godt lide den"*:

Figur 15: Hvad synes du om skolen for tiden?



(Demant-Poort & Andersen, 2023, s. 133).

Dette er 10 procentpoint højere end resultaterne fra trivsels-undersøgelsen Health Behaviour in School-aged Children – Greenland¹⁶ [HBSC] i 2022, hvor 75 % af de adspurgte elever svarede enten *"jeg kan virkelig godt lide den"* eller *"jeg kan godt lide den"* (Niclasen et al., 2024). I 2018 var resultatet i HBSC-undersøgelsen, at 78 % af eleverne enten *"virkelig godt kan lide"* eller *"godt kan lide"* deres skole. Resultaterne fra vores spørgeskemaundersøgelse er således en smule højere end HBSC-undersøgelserne i både 2018 og 2022, samtidig ses der i disse undersøgelser et lille fald i elevernes skoletilfredshed, hvis der ses på udviklingen 2018-2022 (Niclasen et al., 2024). I en international rapport fra 2018, der sammenholder de nationale HBSC-resultater med hinanden (Inchly et al., 2020). Denne viser, at Grønlandske skoleelever blandt europæiske og nordamerikanske lande ligger på plads 24 ud af 45 på andelen af 15-årige elever, der *"virkelig godt kan lide"* deres skole (Inchly et al., 2020). Grønlandske skoleelevers generelle skoletrivsel ligger således, i et internationalt perspektiv, på lidt under

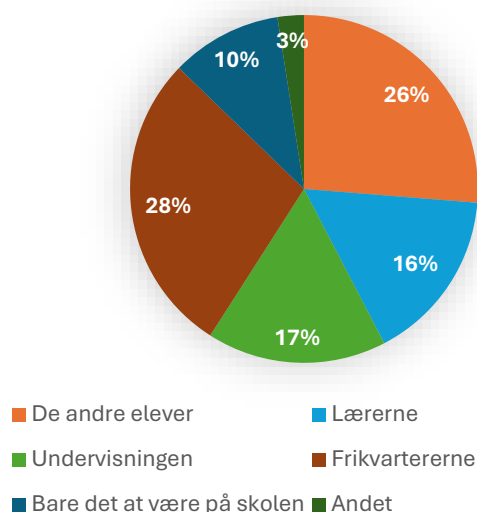
¹⁶ HBSC-undersøgelserne foretages i dag i 45 europæiske og nordamerikanske lande og er organiseret under World Health Organization (WHO) (Inchly et al., 2020)

middelniveau. I et internationalt perspektiv har grønlandske elever det altså middelmådigt med deres skole.

Dykses der yderligere ned i spørgeskemaet, ses det, at andelen af elever, der enten *"virkelig godt kan lide"* deres skole eller *"godt kan lide"* den, falder med alderen. På mellemtrinnet (5.-7. klasse) svarer 90 % af de adspurgte elever (n= 685), at de enten virkelig godt kan lide deres skole eller godt kan lide den. Modsat svarede 78 % det tilsvarende på samme spørgsmål på ældste-trinnet (8.-10. klasse) (n=582). At 90 % af eleverne på mellemtrinnet og 78 % af eleverne på ældste-trinnet godt kan lide deres skole, kan umiddelbart lyde fint. Omvendt betyder det at, 22 % på ældste-trinnet svarede: *"jeg kan ikke så godt lide den"* eller *"jeg kan slet ikke lide den"*, med 10 % på mellemtrinnet. Det betyder, at det er hver femte elev på ældste-trinnet, der ikke kan lide deres skole. Det er en relativt stor andel. At skoletrivsel falder med alderen, er dog en tendens, der både understøttes af lignende forskning nationalt, i eksempelvis HBSC Greenland (Niclasen, 2019; Niclasen et al., 2024), og internationalt i HBSC – international (Inchly et al., 2020). Forskning inden for motivation peger ligeledes på, at unges motivation for skolen falder med alderen (Sørensen, Hutter, Katznelson, Juul, 2013); dette kan skyldes en grundlæggende grundskolemæthed, som skal ses som en naturlig følelse af at 'være træt af at gå i skole' grundet en lang skolegang (Pless, Katznelson, Hjort-Nielsen, Nielsen, 2015).

Spurgt ind til, hvad de er glade for i skolen, tegner der sig et generelt billede af, at det i høj grad er det sociale i form af skolekammeraterne, som eleverne er mest glade for. Til spørgsmålet *"hvad er du mest glad for i skolen?"*, svarer eleverne på tværs af klassetrin, køn og bosted, at det er *"frikvartererne"* og *"de andre elever"*, som de er mest glade for:

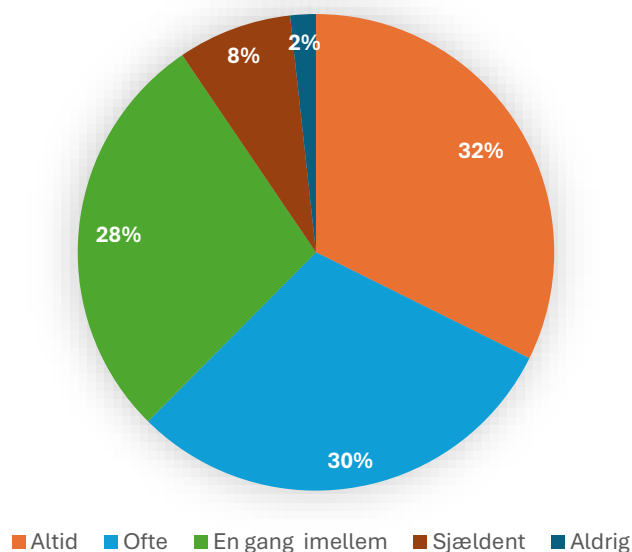
Figur 16: Hvad er du mest glad for i skolen?



Det ses, at 26 % af eleverne (N=1267) er mest glade for "*de andre elever*", kun overgået af "*frikvartererne*", som 28 % af eleverne er mest glade for skolen. Eleverne har haft mulighed for at skrive i en rubrik: "*andet*". Ved at gennemlæse disse svar har en overvejende del af eleverne skrevet "*vennerne*".

At "*frikvarteret*" er det, eleverne bedst kan lide i skolen, kan pege på flere ting. For det første er det i frikvarteret, at eleverne kan være sammen med deres venner (som er det eleverne næstbedst kan lide ved at være i skole). For det andet er frikvarteret det modsatte af undervisning, i den forstand at den ikke er lærer- og læringsstyret og eleverne er "fri" til at lave det, de gerne vil. 17 % af eleverne angiver undervisningen som det, de er gladest for ved skolen, og 16 % angiver, at det er lærerne, de er gladest for. Det er bemærkelsesværdigt, at de to kategorier har fået så relativt en lav procentdel. Det tyder på, at når eleverne ovenfor i figur 1 angiver, at de er glade for deres skole, så skyldes dette i højere grad det sociale, end det skyldes undervisningen eller lærerne. Zoomes der ind på undervisning, viser data fra spørgeskemaundersøgelsen, at størstedelen af eleverne synes deres undervisning er spændende.

Figur 17: Hvor tit synes du undervisning er spændende?



Ovenstående figur viser at 62 % af de adspurgte elever (N=1262) på tværs af klassetrin, bosted og køn synes, deres undervisning er spændende enten *"altid"* eller *"ofte"*. 28 % af de adspurgte elever synes, den er spændende *"en gang imellem"*, og 10 % synes, den er spændende *"sjældent"* eller *"aldrig"* (Demant-Poort & Andersen, 2023).

Opsummerende ses det altså, at eleverne på tværs af bosted, køn og alder i overvejende grad er tilfredse med deres skole, om end den falder med alderen og ligger lige under middel i et internationalt perspektiv. Således er det ca. en femtedel af eleverne på ældstetrinnet, der ikke er glade for deres skole. Generelt, på tværs af alderstrin, gælder, at de synes, deres undervisning i overvejende grad er spændende. Spurgt ind til, hvad de bedst kan lide ved deres skole, er det i høj grad frikvartererne og deres klassekammerater, som er det, eleverne er gladest for. De er mere glade for frikvartererne og deres klassekammerater end lærerne og undervisningen. Det peger i retning af, at det sociale og det, der er mindst lærer- og læringsstyret ved skolen, er det, eleverne bedst kan lide.

7.1.2 Kvalitativt billede: Hvad eleverne synes om deres skole og undervisning

For at få et mere nuanceret billede af og grundlæggende viden om, hvordan eleverne oplever deres undervisning, og hvad der har indflydelse på den, er eleverne¹⁷ i spørgeskemaet blevet bedt om at beskrive undervisningen, "når den er mest spændende", og "når den mest kedelig". På tværs af klassetrin, køn og bosted er disse besvarelser analyseret gennem en kodningsproces i det digitale analyse-redskab Nvivo. På denne baggrund er der fremanalyseret fire overordnede kategorier, som alle repræsenterer områder, som har betydning for, hvordan eleverne oplever deres undervisning.¹⁸

- ***Det sociale***
- ***Læreren***
- ***Undervisningen***
- ***At deltage og lære.***

Nedenfor følger en kvalitativ analyse af disse fire kategorier. Under hver kategori er medtaget en række elevbesvarelser, dette er gjort for at styrke elevperspektivet og lade deres stemme komme til orde. Flere af elevbesvarelserne beskriver, hvad der er på spil i deres oplevelse af undervisningen, og derfor er de medtaget i deres fulde længde. Spørgsmålene lød: "*Beskriv undervisningen, når den er mest spændende*" (spørgsmål Q23 i spørgeskemaet) og "*Beskriv undervisningen, når den er mest kedelig*" (spørgsmål Q24 i spørgeskemaet). I elevbesvarelserne nedenfor er det angivet, om citaterne relaterer sig til det første (Q23 spændende) eller andet spørgsmål (Q24 kedelig). Eleverne har kunnet besvare på enten grønlandsk eller dansk. Er de skrevet på grønlandsk, står de her på grønlandsk med den danske oversættelse ved siden af.

7.1.2.1 *Det sociale*

Til spørgsmålet: "*Beskriv undervisningen, når den er mest spændende*" og "*Beskriv undervisningen, når den er mest kedelig*", knytter en stor del af eleverne det sociale til

¹⁷ Som redegjort for i kapitel 3, gælder dette ikke elever i 5. klasse. Det er elever fra 6. klasse og opefter, der har svaret på de kvalitative spørgsmål

¹⁸ I det bogkapitel, hvor spørgeskemaundersøgelsen er præsenteret (Demant-Poort & Andersen, 2023), præsenteres fremanalyserede kategorier, på baggrund af de samme elevbesvarelser. Der opererer Demant-Poort og jeg med to kategorier: læreren og eleven. Resultaterne i denne afhandling går således videre end de to i bogkapitlet

deres oplevelse af undervisningen. Kategorien "det sociale" og det, at det sociale har indflydelse på, hvorvidt eleverne oplever undervisningen som mere eller mindre spændende, dækker over: *at de samarbejder med hinanden; når de er sammen med klassekammerater; når de har det godt eller dårligt i klassen; når de andre opfører sig ordentligt, og når der ikke bliver drillet i klassen.* Ordet fællesskab går igen i elevbesvarelsene, hvilket tyder på, at netop dét har stor betydning for eleverne. Det er således ikke nok, at man har det godt med én anden elev. Eleverne beskriver det sociale som vigtigt i forhold til at have det godt i klassen, men også i forhold til at lære og kunne fordybe sig i det faglige indhold. Det at have det godt socialt, og at klassen er fælles om at arbejde med det faglige indhold, hvor de også hjælper hinanden, er vigtigt for både det at lære i skolen og for den enkeltes trivsel.

Nedenstående elevcitater eksemplificerer, hvad "det sociale" dækker over:

Den har næsten aldrig været spændende, fordi min klasse kan ikke rigtig fokusere på det vi laver. jeg synes det er mest spændende når nogle af dem der altid forstyrre ikke er i skolen, og man kan bare frit tale, uden dem forstyrre og laver små kommentarer som ikke er sjovt at høre. (Q23: spændende undervisning)

ataatsimut suliaqaraangatta aammalu atuaqatigut iluamik pingaangata/Når vi laver noget sammen og når vores klassekammerater opfører sig ordentligt (Q23: spændende undervisning)

Fællesskabet er godt, og vi er gode til at snakke sammen og hjælpe sammen, og at vi alle sammen har forskellige dygtigheder, så vi hjælper hinanden (Q23: spændende undervisning)

llinniartitsisoq piareersimalluni suleriaasissarput nassuiaatilaariarlugit, atuartut tusarnaarlualutik ataqeqatigiillutik suliaqaraangata suliaminnik oqallillutik eqqartueqatigiillutillu, Nuannarinerusarpara /Jeg er mest glad når læreren har forberedt sig og forklareret hvordan vi skal arbejde, når eleverne hører godt efter og når de arbejder respektfuldt og diskuterer deres opgaver. (Q23: spændende undervisning)

kamattoqaraagat, qinngasaaruttoqaraagat/Når nogen skændtes, når der drilles. (Q24: kedelig undervisning)

Atuaqatingiulluta isumaqatingiinngileraangatta uparuartuiniakujunnersuarlu atuleraangami eqianarnerpaasarpog. Taamaalilluni atuarnissaq nakernarunnaartarami. Taannaaneruvoq pikkunaannerpaasartoq/Når vi klasse bliver uenige og man er efter hinanden bliver det kedeligt. Når det er sådan ønsker man ikke at komme i skole. Det er det der er det kedligste. (Q24: kedelig undervisning)

Af elevernes besvarelser ses det, at det at have det godt i sin klasse og det, at klassen har et godt socialt fællesskab, har stor indflydelse på, hvorvidt eleverne oplever deres undervisning som spændende. Af besvarelserne er det samtidig tydeligt, hvilken indflydelse det har, når eleverne oplever det modsatte. Når eleverne oplever *ikke* at have det socialt godt i klassen, og klassens fællesskab derfor ikke har det godt, betyder det, at eleverne oplever uro og forstyrrelser i undervisningen, at de ikke kan være sig selv og sige det, de tænker, men holder sig tilbage. Det sociale har således indflydelse på elevernes faglige udfoldelser og deres trivsel i skolen. At det sociale i form af relationer til de andre elever har indflydelse på, hvordan elever oplever deres skole, og dermed indflydelse på deres faglige udvikling og trivsel, understreges af eksisterende forskning (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018; Hossain et al., 2023; Huebner et al., 2014; Tangen, 2022). Det understreges også i de kvantitative resultater i det ovenstående, hvor *"de andre elever"* er det, eleverne er næstmest glade for i skolen, kun overgået af frikvartererne. Hvor frikvartererne i høj grad netop er et sted præget af venner og *"de andre elever"*.

I spørgeskemaundersøgelsen peger eleverne ikke direkte på mobning, forstået på den måde at de ikke anvender begrebet mobning, men de peger på at blive drillet, og hvordan det har indflydelse på, at undervisningen opleves som kedelig. Ifølge Helle Rabøl Hansen (2022) ligger niveauet for mobning blandt skoleelever i Grønland signifikant højere end blandt skolebørn i andre nordiske lande. Ifølge HBSC- undersøgelsen har 50 % af eleverne oplevet mobning inden for de sidste par måneder (Niclasen et al., 2024). Andelen af elever, der bliver mobbet, er størst i bygder, hvorimod der ikke er nogen signifikant forskel i forhold til alder eller køn i forhold til at blive mobbet. I 2022 udkom Den Nationale Strategi Mod Mobning i regi af førskole, skole og ungdomsuddannelser (Grønlands Selvstyre, 2022). I denne opfordres der blandt andet til, at der i skolens undervisning arbejdes med styrke *"den sociale fællesskabstrivsel"* (Grønlands Selvstyre, 2022, s. 7). Elevernes fokus på det sociale og fællesskabets betydning for deres oplevelse af undervisningen koblet med eksisterende viden om mobning på landets skoler understreger vigtigheden af at rette blikket mod elevernes fællesskaber i skolen.

7.1.2.2 Læreren

Lærerens betydning for elevernes oplevelse af skolen er det element, der fyldte mest i deres besvarelser. Eleverne knytter læreren til deres beskrivelser af, hvornår

undervisningen er spændende eller kedelig. Læreren som en kategori, der har betydning for elevernes oplevelse af undervisningen, dækker over forskellige aspekter ved læreren. Disse aspekter er: *lærerens humør, lærerens lyst til at lære fra sig, lærerens faglighed og forberedelse og lærerens engagement.*

Lærerens humør beskrives af flere som et aspekt ved læreren, som har indflydelse. Hvis læreren er glad, i godt humør og har det sjovt med eleverne, har det indflydelse på, at eleverne synes, at undervisningen er spændende. Omvendt har lærere, der er vrede og skælder meget ud, betydning for, at elever oplever deres undervisning som kedelig og ikke spændende.

Sammissaam soqutsiginarpalukkaangat nuannarisarpara, Amman ilinniartitsisua kamaannavittuungikkaangat/Jeg kan lide det når det vi arbejder med er spændende og læreren ikke hele tiden er vred (Q23: spændende undervisning)

Når de er negative, og man kan mærke at de gider ikke og lære os noget (Q24: kedelig undervisning)

Lærens lyst til at lære fra sig er for mange elever vigtigt. Det er ifølge eleverne vigtigt, at læreren er optaget af, at eleverne skal lære det faglige indhold, hjælper dem med at forstå det og forklarer det, så eleverne forstår det. Det er vigtigt for eleverne, at læreren er interesseret i at give eleverne ny viden, indgå i en dialog om fagligt svært indhold og kerer sig om, at de lærer det. Det har for eleverne stor betydning dels, at læreren ikke er ligeglad med om de lærer noget, dels er fagligt forberedt og interesseret.

ilinniartitsisoq ilikkartitserusulluni tamaviaaraangami nuannarinerusarpara aamma eqimattakkaarluta suliaqaraangatta nuannarisarpara/Jeg syntes bedst om det når læreren gør sit yderste for at lære fra sig, jeg kan også godt lide at arbejde i grupper (Q23: spændende undervisning)

Når undervisningen er mest spændende forklarer læreren typisk komplicerede emner, hvor læren stiller os relevante spørgsmål som vi svarer. Læren vil også spørge ind til ideer, og hvad vi ved om emnet. Det ender nærmest med at være en dialog mellem lære og elever, og jeg føler at det giver en meget positiv oplevelse når det kommer til undervisningen. (Q23: spændende undervisning)

paasinartumik ilinniartitsisoq nassuujaagaangat paasinngikkutsigulu paasitinniaqqikkaangat/Når læreren forklarer noget så vi forstår og når vi ikke forstår at læreren igen prøver på at vi skal forstå. (Q23: spændende undervisning)

soorlu ilinniartitsisunik ikiorumaneqanngikkaangama/F.eks når læreren ikke vil hjælpe (Q24: kedelig undervisning)

Når de er negative, og man kan mærke at de gider ikke og lære os noget (Q24: kedelig undervisning)

*Lærere*s faglighed og forberedelse er endnu et aspekt, der er vigtigt for eleverne. Det er vigtigt for eleverne, at deres lærer er forberedt til undervisningen og kender til det faglige indhold. Eleverne giver udtryk for, at undervisning, hvor læreren ikke har en faglig indsigt i det givne emne, har indflydelse på, om de oplever undervisningen som spændende eller kedelig. Flere elever beretter om uforberedte lærere, og dette betyder, at de oplever undervisningen som kedelig og demotiverende.

Det nok når læren ved hvad de snakker om og ikke bare siger ting som de læser op, men det faktisk ved hvad ved underviser om (Q23: spændende undervisning)

Ilinniartitsisoq piareersimalluni suleriaasissarput nassuiaatilaariarlugit, atuartut tusarnaarlutik ataqpeqatigiillutik suliaqaraangata suliaminnik oqallillutik eqqartueqatigiillutillu, Nuannarinerusarpara/Jeg er mest glad når læreren har forberedt sig og forklareret hvordan vi skal arbejde, når eleverne hører godt efter og når de arbejder respektfuldt og diskuterer deres opgaver. (Q23: spændende undervisning)

ilinniartitsisoq eqiasuunaavikkaangamik/Når læreren hele tiden er doven. (Q24: kedelig undervisning)

*Lærere*s engagement både i det faglige indhold og formidling er ligeledes et vigtigt aspekt for eleverne. Når læreren er optaget og interesseret i det faglige indhold, synes eleverne, at undervisningen er spændende. Og når læreren formidler på en indlevende måde, smitter det ligeledes af på eleverne. Læreren må ikke være, som en elev beskriver det, som en "robot", men mere *levende* i toneleje og attitude i undervisningen. Når læreren blot formidler et indhold i et ensformigt toneleje uden interesse for det faglige indhold, bevirker det, at eleverne finder undervisningen kedelig. Eleverne beskriver situationer, hvor læreren indgår i dialog med eleverne og sammen undersøger det faglige indhold, som spændende.

Når undervisningen er mest spænende forklarer læreren typisk komplicerede emner, hvor læren stiller os relevante spørgsmål som vi svarer. Læren vil også spørge ind til ideer, og hvad vi ved om emnet. Det ender nærmest med at være en dialog mellem lære og elever, og jeg føler at det giver en meget positiv oplevelse når det kommer til undervisningen. (Q23: spændende undervisning).

Undervisningen er spændende når læreren kan gøre den spændende. man bliver træt og begynder at kede sig når læreren taler i samme tempo med samme lyd hele timen, ligesom en robot. timerne er spændende når lærerne kan lave den spændende og sjov. (Q23: spændende undervisning)

Det er altså tydeligt, at læreren, i form af: *lærerens humør, lærerens lyst til at lære fra sig, lærerens faglighed og forberedelse og lærerens engagement*, er vigtig for elevernes syn på deres skole. Fra forskningen er det dokumenteret, at lærer elev-relationen er en afgørende faktor for elevers oplevelse af deres skole og undervisning (Huebner et al., 2014; Klinge, 2016; Tangen, 2022). Lund, Fisker & Hansen (2024) understreger lærerens betydning i forhold til at skabe tryghed i relation til selve klasse- og undervisningsmiljøet, men også i forhold til det relationelle mellem lærer og elev. En finsk afhandling, som har undersøgt elevers adfærd i folkeskolen, viser, hvordan lærer elev-relationen har indflydelse på netop elevers adfærd og trivsel i skolen (Lanas, 2011). Et studie fra Inuit Canada viser, hvordan lærerens interesse i elevernes læreproces har indflydelse på elevernes faglige udvikling (Lewthwaite & McMillan, 2010).

Læreren må, som en elev beskriver det i en elevbesvarelse ovenfor, ikke være som "en robot", men skal være mentalt til stede, fagligt forberedt, formidle det faglige indhold i et levende toneleje og være i godt humør. Det er vigtigt for eleverne, at de oplever, at lærerne er oprigtigt optaget af, at de lærer det faglige indhold, og derved indgår i dialog med eleverne, uddyber, forklarer og hjælper med, at eleverne forstår det faglige indhold.

7.1.2.3 Undervisningen

En elev skriver om spændende undervisning: *"Det er mest hvis man bare laver noget andet end at sidde og kigge i en bog"* (Q23: spændende undervisning). Når eleverne beskriver spændende eller kedelig undervisning, har selve undervisningens form, organisering og indhold betydning. *Specifikke undervisningsrelaterede aktiviteter, varieret undervisning og specifikke fag* er alle aspekter ved undervisningen, som eleverne kobler til spændende undervisning. Samtidig peger flere elever på, at *undervisning, hvor der inddrages elementer uden for skolen, og undervisning, der foregår udenfor*, er med til at gøre undervisningen mere spændende. Når eleverne beskriver kedelig undervisning, er det ofte det modsatte, der beskrives. Det vil sige undervisning, der er ensformig,

stillesiddende og bogbaseret undervisning. De kobler ligeledes kedelig undervisning til specifikke fag.

Specifikke undervisningsrelaterede aktiviteter et ét element ved undervisningen, som eleverne beskriver i forhold til, hvornår deres undervisning er spændende eller kedelig. Disse specifikke aktiviteter spænder bredt og kan ses som et udtryk for særligt en ting: det er individuelt, hvilke aktiviteter eleverne finder spændende. Aktiviteterne, eleverne nævner, spænder fra: at læse bøger, lave forsøg, lave opgaver, skrive i hæfte, se film, fremlæggelser og høre på læreren, der fortæller, og disse indgår alle både i undervisning, elever finder spændende og kedelig. Grundlæggende skal det bemærkes, at det er meget få konkrete undervisningsformer, eleverne trækker frem. Det kan tyde på, at eleverne ikke har kendskab til eller erfaring med mange forskellige undervisningsformer. Det vil blive taget op og tydeliggjort i analyse 4, som omhandler undervisningen.

Matimatikkimi plussileringaangatta nuannernnerpaasarppoq/Jeg kan godt lide når vi laver plusopgaver i matematik (Q23: spændende undervisning)

Qarasaasiat atorlungit suliaqaraangatta/Når vi laver opgaver med computer (Q23: spændende undervisning)

Læreren fortæller og forklarer til hele klassen. Når vi skal fremlægge om et emne vi har arbejdet med. Og når vi er ude i naturen og laver forsøg. (Q23: spændende undervisning)

Jeg synes det er spændende når vi laver fysik/kemi forsøg, fordi der man laver noget udfordrene og aktivt (Q23: spændende undervisning)

Atuakkamik atuaraangatta allataavinnut allakaangata assingiinginaavinik suliaqaraangata/Når vi læser bøger, når vi skriver i vores hæfter, når vi laver det samme hele tiden. (Q24: kedelig undervisning)

Når vi skal lave en fremlæggelse for det kan jeg ikke så godt lide (Q24: kedelig undervisning)

Læs det her og det her i jeres bog og lav så side -- og -- opgave -- til -- (Q24: kedelig undervisning)

Varieret undervisning går på både indhold og form i undervisningen. Det er vigtigt for eleverne, at deres undervisning er varieret *både* i forhold til, om de skal sidde stille med deres kroppe på en stol gennem hele undervisningen, eller om de kan være mere aktive

med deres kroppe, og i forhold til måden, de arbejder med det faglige indhold på. Det er vigtigt, at aktiviteterne varierer og de ikke laver det samme hele tiden.

det er når vi ikke bare sidder på vores stol hele tiden (Q23: spændende undervisning)

Spændene vi laver nye ting hver uge og de forklare godt så alle forstår (Q23: spændende undervisning)

Når man bare skal læse i en bog og skrive nogle ting ned læreren forklarer om. Når man generelt bare ikke bevæger sig. (Q24: spændende undervisning)

Specifikke fag knyttes af eleverne til deres beskrivelser af, hvornår undervisningen er spændende eller ej. Undervisningen kan således for nogle elever være spændende, når de eksempelvis har engelsk og matematik, eller også er den kedelig, når de har dansk og grønlandsk, det varierer fra elev til elev og vidner igen om, at der individuelt, hvilke fag de enkelte elever kan lide eller ej. Et fag, der dog går igen som spændende fag, er lokale valg.¹⁹ Lokale valg indeholdt de praktisk-musiske fag i form af: håndværk og design, kunst og arkitektur, idræt og udeliv samt musik, sang, bevægelse og drama. I analyse 1 pegede resultaterne på, at eleverne uden for skolen har en lang række interesser eksempelvis fodbold, musik, og jagt, som giver sig udslag i konkrete hverdagslivserfaringer. Fagområderne i de praktisk-musiske fag trækker tråde til disse hverdagslivserfaringer i form og indhold. Dette kan være grunden til, at eleverne fremhæver netop dette fagområde som et, de er glade for. Når eleverne knytter forskellige fag til spændende eller kedelig undervisning, kan det også pege tilbage på lærerens betydning i form af lærerens evne til at gøre det enkelte fag spændende eller ej.

Flere elever beskriver, hvordan *undervisning, der inddrager elementer uden for skolen*, har indflydelse på, hvorvidt deres undervisning er spændende eller ej. Når eleverne arbejder med ting, som de kender fra deres hverdagsliv, og enten besøger steder og virksomheder

¹⁹ Med ændring af Inatsisartutlov om folkeskolen i 2021 blev faget lokale valg ændret til fagområdet ”det praktisk-musiske område omfattende fagene hjemkundskab, idræt herunder udeliv, musik herunder sang, bevægelse og drama, kunst herunder arkitektur, og håndværk og design, herunder sløjd og håndarbejde.” (Inatsisartutlov om ændring af Inatsisartutlov om folkeskolen, 2021). Faget lokale valg indeholdt i store træk de samme fagområder (Inatsisartutlov nr 15 af 3. december 2012 om folkeskolen, 2012), og derfor er det i praksis ikke en væsentlig ændring. Eleverne skal stadig omkring de samme fagområder og læringsmål.

eller inddrager det i undervisningen, så får det indflydelse på elevernes oplevelse af undervisningen. Når der inddrages det, eleverne kender fra deres hverdagsliv eller elementer uden for skolen, så foregår undervisningen også på en anderledes måde end normalt, og dette er også med til at gøre undervisningen mere spændende ifølge nogle elever.

Undervisningen er mest spændende når læren udyber et emne, ved at fortælle om det på tavlen. Undervisningen er også spændende, når vi arbejder med ting på en anderledes måde fx: hvis vi tager ud til et fordrag, for besøg af eksperter, eller får vores skole inspektør har skudt fugle, og vi så for lov til at diskere dem. (Q23: spændende undervisning)

Et sidste perspektiv, der går igen i forhold til elevers oplevelse af undervisningen, er, hvorvidt *undervisningen foregår udenfor eller ej*. En række elever peger på, at undervisning, der foregår udenfor, er mere spændende end undervisning, der foregår inde i klasselokalet. Det at være udenfor og eksempelvis lave forsøg eller andre undervisningsrelaterede ting vægtes således højt hos eleverne. Her skal det bemærkes, at det ikke er, fordi eleverne "blot" vil være udenfor, de kobler netop det at være udenfor med muligheden for at arbejde med eller få mere viden om det faglige indhold.

Det er mest spændende når vi tager på tur, eller noget hvor vi tager ud og undersøger om et emne (Q23: spændende undervisning)

Paasisaqarniarluta aneeraangatta\pisuttuaraangatta aamma ilinniartitsisut fag'it pillugit oqaluttuaraagat/Når vi er ude og lære/gå tur og når læreren fortæller noget om faget (Q23: spændende undervisning)

Det, der foregår i undervisningen i form og indhold, konkret i forhold til *specifikke undervisningsrelaterede aktiviteter, varieret undervisning, specifikke fag og undervisning, hvor der inddrages elementer uden for skolen, og undervisning, der foregår udenfor*, er altså væsentligt for, hvorvidt eleverne finder undervisningen spændende eller kedelig. Kedelig undervisning er den type undervisning, hvor de laver det samme igen og igen, koblet med bogbaserede aktiviteter. Spændende undervisning er varieret både i form og indhold. Den varierer både i, hvordan eleverne skal være i undervisningen på med deres kroppe, og hvordan de skal arbejde med det faglige indhold. Det er her vigtigt for eleverne, at der er en mangefold af aktiviteter, og at de ikke skal sidde stille på en stol gennem hele

undervisningen. Derudover peger flere elever på undervisning, som foregår uden for klasserummet, og som inddrager elementer fra deres hverdagsliv, som perspektiver, der har indflydelse på, hvorvidt de finder deres undervisning spændende eller ej.

Betydningen af undervisningens form og indhold for elevers oplevelse af deres undervisning som enten spændende eller kedelig understøttes af eksisterende forskning og undersøgelser af elevers skoleoplevelser (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018; Huebner et al., 2014; Lund et al., 2024; Tangen, 2022). Hvordan elever oplever undervisningen, hænger ifølge denne forskning nøje sammen med lærerens didaktiske valg. Lund, Fisker & Hansen (2024) beskriver, at *"For nogle af børnene bliver undervisningsformen, lærerens didaktiske valg og det faglige niveau, som af eleven opleves som værende 'for højt' eller 'for lavt', betydningsfuldt for barnets aktive fravalg af skolegang"* (Lund et al., 2024, s. 14). Undervisningens form og indhold kan altså ifølge Lund, Fisker & Hansen få den betydning, at elever fravælger det at gå i skole, simpelthen fordi de keder sig i skolen og ikke oplever det, der sker i skolen, som meningsfuldt. Dalum Christoffersen har i sin afhandling vist, hvordan undervisningen, herunder lærerens didaktiske valg, netop har indflydelse på, i hvor høj grad eleverne oplever undervisningen som meningsfuld (Christoffersen, 2014). Et dansk studie (2021) har vist, hvordan en varieret og elevinddragende undervisning kan få elever til at deltage, som ellers normalt ikke deltager i skolens undervisning (Corneliussen et al., 2021). Undervisningens didaktik er altså væsentlig for, hvorvidt eleverne oplever deres undervisning som spændende eller kedelig, og knytter sig ifølge eksisterende forskning til, hvorvidt undervisningen opleves meningsfuld og i sidste ende giver mening at deltage i.

7.1.2.4 At deltage og lære

Eleverne beskriver, hvordan deres *egen og deres klassekammeraters deltagelse i undervisningen*, herunder *at kunne deltage* i form af at magte de faglige opgaver og det *at lære noget*, er med til at gøre undervisningen spændende. Og omvendt, når de ikke er deltagende eller lærer noget, så bliver undervisningen mere kedelig.

Når eleverne beskriver deltagelse, beskriver de det dels i forhold til aktivt at tage del i læreprocessen og det faglige indhold, dels i forhold til at kunne deltage i den faglige aktivitet. Deltagelse i forhold til aktivt at tage del i læreprocessen og det faglige indhold handler om at lytte, følge med, lave opgaverne og koncentrere sig. Det er en pointe i

besvarelsenerne, at eleverne både beskriver deltagelse i forhold til sig selv og i forhold til deres klassekammerater. Det har ikke kun indflydelse på undervisningen, at de selv deltager, men også at de er sammen i fællesskab, og at ”de andre”, deltager. Egen og klassekammeraters deltagelse i undervisningen er således vigtig for eleverne:

Atuaqatigiulluta tamatta tiguartseqqalluta suliaqarluta klasse nipaattoq/Når vi hele klassen er optaget af vores opgaver og klassen er stille (Q23: spændende undervisning)

Når vi har projektuge, og vi alle er koncentreret. Det er fedt, at uddybe sig i noget man finder utroligt spændende. (Q23: spændende undervisning)

Ilinniartitsisoq piareersimalluni suleriaasissarput nassuiaatilaariarlugit, atuartut tusarnaarlutik ataqeqatigiillutik suliaqaraangata suliaminnik oqallillutik eqqartueqatigiillutillu, Nuannarinerusarpara/Jeg er mest glad når læreren har forberedt sig og forklareret hvordan vi skal arbejde, når eleverne hører godt efter og når de arbejder respektfuldt og diskuterer deres opgaver. (Q23: spændende undervisning)

Tamatta ataatsimut suliaqaraangatta, katataasoqarani immikkoortitserisoqqaranilu/Når vi alle laver noget sammen uden at nogen falder fra og der ikke forskels behandles (Q23: spændende undervisning)

Atuartut suliaqaneq ajortut / Elever som ikke laver noget. (Q24: kedelig undervisning)

soorlumingooq atuartut atuaqatingut allamut saaqattaaraangata nuannarineq ajorpara ilinniartitsisorlu oqaluinnaavikkaangami eqqarsarsinnaanera annikillisarpoq ilaannikkut atuaqatingullu allamut saaqattaaraangata nuannarineq ajorpara paasisaqaarusulluni akornusersortinneq atuaqatinut pikkunaannerpaasarpoq ilikkangassakkalu annikillisinnaallutik ilikkangassaraluakka ilikkangittoorlugit pikkunaannerpaasarpoq/Når eleverne, vores klassekammerater f.eks hele tiden vender sig mod noget andet kan jeg ikke lide det og når læreren taler hele tiden får jeg svært ved at tænke, nogen gange når vi og klassekammeraterne hele tiden vender sig mod noget andet, kan jeg ikke lide det da jeg bliver forstyrret i at ville lære og det er kedeligt at jeg ikke får lært det jeg skal. (Q24: kedelig undervisning)

Deltagelse i forhold til at kunne deltage i den faglige aktivitet kobles, af eleverne, sammen med oplevelsen af at kunne magte de faglige opgaver. Når eleverne oplever dette, er undervisningsoplevelsen mere spændende for eleverne, end når de ikke kan. Det handler om at vide, *hvordan* opgaverne skal løses, at være i stand til at kunne løse opgaverne. Når det modsatte sker, går nogle elever ”i stå” og ved ikke, hvad de så skal gøre.

nalunanngitsunik suliaqaraangatta/Når vi laver opgaver vi kan finde ud af (Q23: spændende undervisning)

Nalulerlunga uninngaleraangama/Når jeg ikke ved det og er gået i stå. (Q24: kedelig undervisning)

Atuartitsineq unammillernanngitsunik eqqarsarnanngitsunik atorneqaraangat pikkunaannerpaasarpog/Når undervisningen bliver uden ufordringer og ikke giver tankevirkksomhed bliver det mest kedeligt. (Q24: kedelig undervisning)

Vikar-imeeqattaaginnaleraangatta. uagutsinnut tulluutinngitsunik suliaqaraangatta "meeraaqqat suliaasaanik suliaqaraangatta/"Når vi hele tiden har vikar. Når vi har opgaver som ikke passer til os, "når vi skal lave opgaver for små børn". (Q24: kedelig undervisning)

Eleverne beretter derudover betydningen af *at lære noget* eller ikke at lære noget, i forhold til hvordan de oplever deres undervisning. Det handler om at få ny viden. At få viden om noget, de ikke kendte til tidligere, og som kan bruges til noget. Det handler om, som en elev beskriver det, at få det "ind i vores hoveder" (Q24: *kedelig undervisning*), så de kan huske det og bruge det senere.

saqqummiisoqartillungu, paasisutissanik pissarsiassanillu nutaajusunik/Når der fremlægges og vi får viden og nyere ting vi kan bruge (Q23: spændende undervisning)

ilikkarnartunik suliaqaraanni nuannarisarpara/Jeg er glad for at lave noget vi lærer af (Q23: spændende undervisning)

Når vi undersøger noget vi måske ikke kendte til (Q23: spændende undervisning)

Når vi lærer noget vi ikke skal bruge og som er kedeligt, når vi bare sidder og "læs det her og skriv så noget der" (Q24: kedelig undervisning)

Når læren barer skriver op fra bogen til op på tavlen og vi så skal skrive det i vores hæfter. Det kommer ikke rigtig ind i vores hoveder vi glemmer det bare lige bag efter. (Q24: kedelig undervisning)

Når vi fx. Har religion, og læren bare giver os noget, at læse fra Bibelen. Vi burde lære om andre religioner, men det skal heller ikke være de sædvanlige. Det ville være fedt, at lære om noget man aldrig har hørt om før. (Q24: kedelig undervisning)

Det er således væsentligt for eleverne, at de deltager i undervisningen, at de følger med og aktivt tager del i det faglige indhold i form af at: lytte, følge med, lave opgaverne og

koncentrere sig. Dette gælder både i forhold til dem selv og deres klassekammerater. Det er vigtigt for dem, at de kan magte de faglige aktiviteter og på den måde deltage i dem. Yderligere er det væsentligt for eleverne, at det har en oplevelse af at lære noget nyt, når de er i skole.

Disse resultater ligger i tråd med andre undersøgelser vedrørende elevers oplevelser af at gå i skole (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018; Hossain et al., 2023; Huebner et al., 2014; Lund et al., 2024; Tangen, 2022). Det er væsentligt for elever at have en oplevelse af, at de lærer i skolen, og at de kan deltage i de faglige aktiviteter i undervisningen. Reidun Tangen (2022) har udviklet en model til at undersøge elevers skolelivskvalitet. Hun beskriver blandt andet kontrol- og arbejdsdimensioner, som to grundlæggende dimensioner for, hvordan elever oplever deres skole og undervisning. Begge disse dimensioner knytter sig til det, de grønlandske elever beskriver, når de fremhæver at deltage og lære, som et væsentligt perspektiv på, hvordan de oplever deres undervisning. Kontrol handler om at *"ha kontroll, mestre og handle selvstendig"* (Tangen, 2022, s. 109), det handler om, at man som elev føler, man både må og kan deltage rent fagligt. Hvis følelsen af, at man ikke kan deltage, enten fordi man ikke kan rent fagligt, eller fordi man ikke får lov, kan betyde *"Å oppleve nederlag og tap av kontroll så å sige hver dag, reduserer skolelivskvaliteten vesentlig"* (Tangen, 2022, s. 117). Når en elev for eksempel skriver, at undervisning er kedelig, *"Når vi lærer noget vi ikke skal bruge og som er kedeligt, når vi bare sidder og 'læs det her og skriv så noget der'"* (Q24: kedelig undervisning), så kan det handle om, at eleverne oplever tab af kontrol, i den henseende at de ikke får lov at handle selvstændigt og ikke forstår, hvorfor de skal gøre det, læreren sætter dem i gang med. De får således ikke mulighed for reelt at deltage og mister kontrollen over deres deltagelse. Den anden dimension, Tangen fremhæver, er *arbejde*, den handler om *"arbeid med fag og ferdigheter, skapende virksomhet og annen aktivitet i skolen"* (Tangen, 2022, s. 119). Arbejdsdimensionen består i, at elever føler, de *arbejder* med noget i skolen, som de lærer noget af, at de oplever at få udvidet deres færdigheder og viden *"kvaliteten i arbeids-/læringsdimensjonen avhenger i høy grad av om oppgavene oppleves som 'ordentlige', om det gir mening å gjennomføre dem"* (Tangen, 2022, s. 122). Når aktiviteterne i skolen ikke opleves som brugbare, kan det få betydning for oplevelsen af undervisningen, som en elev eksempelvis beskriver det i relation til kedelig undervisning *"Atuartitsineq unammillernanngitsumik eqqarsarnanngitsumik atorneqaraangat"*

pikkunaannerpaasarpog/Når undervisningen bliver uden ufordringer og ikke giver tankevirksomhed bliver det mest kedeligt” (Q24: kedelig undervisning). Pointen er her, at når elever i spørgeskemaundersøgelsen fremhæver det at deltage og at lære, som områder, der har indflydelse på, hvornår de oplever deres undervisning henholdsvis spændende eller kedelig, så ligger det på linje med Tangens forskning, der argumenterer for, at det at arbejde med faglige aktiviteter i skolen, skal have værdi for eleven og give mening at gennemføre. Det er grundlæggende vigtigt for elever at kunne deltage og lære i undervisningen.

7.1.3 Sammenfatning og teoretiske perspektiver del 1

De grønlandske skoleelever er i overvejende grad glade for deres skole. Graden af, hvor meget de kan lide deres skole, falder med alderen. Det er ca. hver femte elev på ældstetrinnet, der ikke er glad for sin skole. I et internationalt perspektiv ligger grønlandske skoleelever på lige under middelniveau i forhold til glæden ved deres skole. Ligesom eleverne i overvejende grad er glade for deres skole, synes de også i overvejende grad, at deres undervisning er spændende. Yderligere viser spørgeskemaundersøgelsen, at det er det sociale, eleverne er mest glade for ved deres skole.

Når eleverne bliver bedt om at beskrive deres undervisning som henholdsvis spændende og kedelig, deler deres svar sig i fire områder. De fire områder er *det sociale, lærerne, undervisningen* og *at deltage og lære*. Nedenstående oversigt viser samlet, hvad disse fire områder dækker over, i oversigten er inkluderet enkelte elevcitater:

Tabel 3: Kategorisering af elevers beskrivelser af undervisning

Kategorier, der repræsenterer områder med betydning for, hvordan elever oplever deres undervisning	Kategorien dækker over	Eksempler på elevcitater, der dækker kategorien
Det sociale	- <i>at de samarbejder med hinanden</i> - <i>når de er sammen med klassekammerater</i> - <i>når de har det godt eller dårligt i klassen</i> - <i>når de andre opfører sig ordentligt og der ikke bliver drillet i klassen</i> <i>Ordet 'fællesskab' går igen.</i>	<i>Den har næsten aldrig været spændende, fordi min klasse kan ikke rigtig fokusere på det vi laver. Jeg synes det er mest spændende når nogle af dem der altid forstyrre ikke er i skolen, og man kan bare frit tale, uden dem forstyrre og laver små kommentarer som ikke er sjovt at høre. (Q23: spændende undervisning)</i> <i>Atuaqatingiulluta isumaqatingiinngileraangatta uparuartuiniakujunnersuarlu atuleraangami eqianamerpaasarpog. Taamaalilluni atuarnissaq nakernarunnaartarami. Taannaaneruvoq pikkunaannerpaasartog/Når vi klasse bliver uenige og man er efter hinanden bliver det kedeligt. Når det er sådan ønsker man ikke at komme i skole. Det er det der er det kedligste. (Q24: kedelig undervisning).</i>

Læreren	- lærerens humør - lærerens lyst til at lære fra sig - lærerens faglighed og forberedelse - lærerens engagement.	Undervisningen er spændende når læreren kan gøre den spændende. man bliver træt og begynder at kede sig når læreren taler i samme tempo med samme lyd hele timen, ligesom en robot. timerne er spændende når lærerne kan lave den spændende og sjov. (Q23: spændende undervisning) Ilinniartitsisoq piareersimalluni suleriaasissarput nassuiaatilaariarlugit, atuartut tusarnaarlualutik ataqpeqatigiillutik suliaqaraangata suliaminnik oqallillutik eqqartueqatigiillutillu, Nuannarinerusarpara/Jeg er mest glad når læreren har forberedt sig og forklareret hvordan vi skal arbejde, når eleverne hører godt efter og når de arbejder respektfuldt og diskuterer deres opgaver. (Q23: spændende undervisning) Når de er negative, og man kan mærke at de gider ikke og lære os noget (Q24: kedelig undervisning).
Undervisningen	- Specifikke undervisningsrelaterede aktiviteter - varieret undervisning og specifikke fag - undervisning hvor der inddrages elementer udenfor skolen - undervisning foregår udenfor Undervisningens form, organisering og indhold.	Læs det her og det her i jeres bog og lav så side -- og -- opgave -- til --(Q24: kedelig undervisning) det er når vi ikke bare sidder på vores stol hele tiden (Q23: spændende undervisning) Paasisaqarniarluta aneeraangatta/pisuttuaraangatta aamma ilinniartitsisut fag'it pillugit oqaluttuaraagat/ Når vi er ude og lære/gå tur og når læreren fortæller noget om faget (Q23: spændende undervisning).
At deltage og at lære	- at lytte, følge med, lave opgaverne og koncentrere sig (gælder både for den enkelte og at de andre i klassen gør det) - at vide hvordan opgaverne skal løses (deltagelse ift at kunne) - at være i stand til at kunne løse opgaverne (deltagelse ift at kunne) - at få ny viden. (at lære) - At få viden om noget de ikke kendte til tidligere (at lære) - At få viden som kan bruges til noget (at lære).	Atuaqatigiulluta tamatta tiguartseqqalluta suliaqarluta klasse nipaattoq/Når vi hele klassen er optaget af vores opgaver og klassen er stille (Q23: spændende undervisning) nalunangitsumik suliaqaraangatta/Når vi laver opgaver vi kan finde ud af (Q23: spændende undervisning) ilikkamartunik suliaqaraanni nuannarisarpara/Jeg er glad for at lave noget vi lærer af (Q23: spændende undervisning) Når læren barer skriver op fra bogen til op på tavlen og vi så skal skrive det i vores hæfter. Det kommer ikke rigtig ind i vores hoveder vi glemmer det bare lige bag efter. (Q24: kedelig undervisning).

At det sociale, lærerne, undervisningen og at deltage og lære er områder, der har indflydelse på, hvordan de elever oplever deres undervisning, er i tråd med eksisterende forskning på området og er alle perspektiver, der kan genfindes i andre skolekontekster

(Danmarks Evalueringsinstitut, 2018; Hossain et al., 2023; Huebner et al., 2014; Tangen, 2022). Ifølge Lund, Fisker & Hansen (2024), så kan elementer såsom at kunne deltage, spændende undervisning og fællesskabet have betydning for elevers til- og fravalg af deres skole, dette, fordi en *"oplevelse af skolen som utryg, kedelig, ekskluderende og til tider skræmmende ... forbindes ofte med sociale, relationelle og faglige vilkår"* (Lund et al., 2024, s. 7). Her er det særlig væsentligt at bemærke, at i de præsenterede resultater ligger en beskrivelse af undervisning og skole, som eleverne ikke altid oplever fungerer optimalt. Eleverne oplever eksempelvis undervisning, hvor de ikke kan koncentrere sig på grund af det sociale i klassen. De oplever indimellem undervisning, hvor lærerne taler *"som en robot"* og ikke ønsker at lære fra sig. Eleverne oplever ligeledes en undervisning, hvor didaktikken er bogbaseret og ensformig. Og eleverne giver udtryk for at have oplevelser med en undervisning, som ikke giver dem ny viden eller mulighed for at deltage på det faglige niveau, de er på.

Afslutningsvis er der særligt to pointer, som skal fremhæves på baggrund af ovenstående resultater: dels et empirisk og teoretisk belæg for at rette blikket mod det sociale, elevernes deltagelse og fællesskaber i skolen og undervisningen. Dels et empirisk ønske og teoretisk belæg for, at undervisning inddrager elementer fra den verden, eleverne kender uden for skolen.

Når eleverne beskriver det sociale og fællesskabets betydning samt deltagelse både i de sociale og faglige aktiviteter, bliver det væsentligt at rette blikket denne vej for at forstå deres måder at deltage på i skolen og den identitet, der udvikles i skolen. Ifølge Lave og Wenger (Lave & Wenger, 2003) er deltagelse og fællesskab to afgørende aspekter ved det at lære. Ifølge dem lærer individer ved deres deltagelse i praksisfællesskaber. For at forstå læringen må man nødvendigvis forstå deltagelsen i fællesskabet, hvor *"de lærende uundgåeligt deltager i praksisfællesskaber, og ... beherskelse af viden og færdigheder forudsætter, at den nytilkomne bevæger sig i retning af fuld deltagelse i de sociokulturelle praksisser i et fællesskab"* (Lave & Wenger, 2003, s. 31). Argumentet hos Lave og Wenger er således, at det er gennem deltagelse, at individet, eller eleven, får mulighed for at blive en del af praksisfællesskabet. Det er gennem deltagelse i hele skoledagen, at eleverne får mulighed for at lære. Både den konkrete faglige læring og den bredere identitetsmæssige udvikling.

I de empirisk baserede resultater er det tydeligt, hvordan eleverne betoner ønsket om en undervisning, der enten foregår uden for skolen eller inddrager elementer fra det, de kender uden for skolen, i undervisningen. Ifølge Dewey er netop det at koble det, elever kender uden for skolen, med de læreprocesser, undervisningen skal facilitere. Det, som eleverne beskriver som havende betydning for, hvorvidt de finder undervisningen spændende, understøtter Dewey således læringsteoretisk. Det gælder ifølge Dewey om, at *"det, som han har tilegnet sig af viden og færdigheder i én situation, bliver et redskab til forståelse og effektiv behandling af de situationer, som følger"* (Dewey, 1996/1938, s. 56). At inddrage elementer fra elevernes erfaringsverden uden for skolen er derfor vigtigt, fordi det er ud fra den ramme, at eleverne forstår og udvikler ny faglig viden.

7.2 Del 2: Eleverne i skolen

Hvor forrige analysedel undersøgte, hvad eleverne synes om deres skole og undervisning, zoomer denne analysedel ind på elevernes måder at være i undervisningen på. Jeg indleder afsnittet med et empirisk eksempel af en skriftlig terminsprøve. Terminsprøven illustrerer de temaer, der er på spil i denne analyse, og vil løbende blive anvendt som eksempel gennem analysen. Det er et relativt langt eksempel, jeg indleder med, men det er medtaget i denne længde, fordi det giver et dybere indblik i situationen, som den udspillede sig i praksis, og dermed indsigt i de aspekter ved elevers skoleoplevelser, der er på spil, når det analytiske fokus er elevernes måder at være på i skolen. Terminsprøven er inddelt i to dele. Første del, hvor eleverne skal læse emner igennem, som de kan skrive om, og diskutere og brainstorme emnerne sammen i grupper, denne del var en time. I anden del skal eleverne skrive en stil individuelt, denne del har de tre timer til. Følgende er et eksempel fra hver del af prøven:

1. del

Denne del foregår i klassen, hvor alle skal sidde i grupper og tale sammen om emnerne i hæftet (som er et hæfte fra tidligere års eksamens-opgave-hæfter). Kl. 9 starter denne del og varer en time. ... Inden de starter med at arbejde i grupperne, fortæller den tilstedeværende lærer, at det kommer til at forløbe ligesom ved terminsprøve i grønlandsk. Alle elever er til stede og ankommet til tiden (ingen kommer for sent). Ikke alle elever har blyanter med og får en af læreren. ...

En elev rækker hånden op og spørger læreren, hvad de skal skrive på det udleverede gule ark (kladde-papir). Læreren siger: "Bare overskrifter og så'n. I kan lave en brainstorm og skrive ideer, mindmap og så'n". Han går tilbage til sit bord. Eleverne ved bordet går ikke i gang med nogle af lærerens forslag. De bladrer videre i hæftet og

skriver lidt noter ned hver for sig. ... Eleverne taler ikke så meget sammen i grupperne, men de taler mere sammen, end de gjorde mandag til grønlandsk. Der er mere gruppesnak om emnerne i hæftet i de første par minutter. Men ellers forløber meget på samme måde som ved terminsprøve i grønlandsk. De bladrer lidt igennem hæftet og taler lidt løst sammen. ...

To elever peger i hæftet og skriver noter på det gule note-papir, de har fået udleveret. To andre elever skriver også ned. En anden elev skriver ikke noget ned. ...

I de sidste 20-30 minutter er der meget løs snak – de pjatter og taler om andre ting. Ingen skriver noter. ...

En elev udbryder: "Jeg vil gerne ha' en ravn", og hendes sidemand siger: "Det vil jeg også." De griner lidt af det ved pige-bordet. ...

(Feltobservation, terminsprøve).

2. del

Kl. 10. har eleverne været i gang med at skrive individuelt i ca. 15 minutter. Eleverne skriver og er stille, og flere elever bladrer lidt i og bruger ordbøger. Alle elever er til stede undtagen én elev. To elever fjoller en del (de sidder på bagerste række ved siden af hinanden med mellemrum mellem deres borde). ...

Kl. 10.25 rækker en elev hånden op og vil aflevere – hun er den første, der afleverer. Hun har skrevet en linje. Læreren spørger hende: "Er du sikker på, du ikke gider skrive mere? Prøv at se på klokken." Hun vil ikke skrive mere og giver ham det, hun har skrevet. Jeg kigger hurtigt på det, da læreren lægger det på bordet, hvor jeg sidder. Eleven har skrevet en linje, hun har skrevet om emne nr. 1. ...

En anden elev afleverer lige efter den første elev og har også skrevet meget lidt og om emne nr. 1. Da læreren siger det til samme til ham: "Er du sikker på du ikke gider skrive mere? Prøv at se på klokken", ryster han på hovedet og afleverer.

En tredje elev vil også aflevere. Læreren siger: "Du kan godt lige skrive det lidt pænere – så der ikke kommer sådan noget der," siger han og peger på hans papir. Læreren henter et nyt stykke papir til ham og eleven går i gang (uden diskussion eller sure miner) med at skrive på ny.

Kl. 10.40 er der to elever tilbage. ...

Eleven, der skulle skrive det pænere, afleverer som den sidste kl. 10.45. Der har de været i gang med at skrive i en time og har stadig to timer tilbage af prøven. ...

Da den sidste elev er gået ud, kigger læreren på besvarelsene og tiden og siger: "Ja, det var de jo hurtigt færdige med." Vi taler lidt om, at de ikke bruger al tiden, eleverne, og at de ikke skriver særlig meget i deres besvarelser. Jeg kigger besvarelsene igennem. Kun én har skrevet mere end en side, og det er en elev som taler engelsk hver dag – da han kommer fra udlandet. Størstedelen har afleveret et par linjer. ... Læreren siger: "Det er ærgerligt, de ikke vil fordybe sig noget mere." Læreren siger

også, at han synes, det er lidt sjovt, at de hellere vil være færdige før tid og så sidde og vente tre timer på den sidste prøve i stedet for at blive siddende og få noget ud af tiden. ... Læreren siger: "De møder lige op, men det er så også det." Jeg spørger ham, hvornår han oplever, at undervisning går bedst. Han fortæller, at det er, "når det er meget konkret", altså når det er meget konkrete aktiviteter. Det går godt, når han giver dem fx vendespil og noget lignende. Han siger, der, hvor det går dårligst, det er, når de selv skal. Altså skrive opgaver kan de slet ikke. "Det ender altid med, at jeg skriver det på tavlen, og så skriver de efter i deres hæfter, og det lærer de jo ikke noget af." Han siger, at han nærmest "skal føre pennen for dem".

(Feltobservation, terminsprøve).

I den første del af prøven er det tydeligt, at eleverne ikke helt ved, hvordan de skal gribe opgaven an. Da læreren forklarer pigerne, at "*I kan lave en brainstorm og skrive ideer, mindmap og så'n*", virker det til, at pigerne ikke forstår, hvordan de skal gøre det. Det fremstår, som om lærerens forklaring ikke hjælper pigerne til, hvordan de reelt skal udføre en brainstorm, hvilke ideer de kan skrive ned, og hvordan de kan forbinde det i en mindmap. De går i hvert fald ikke i gang med hans forslag. Da halvdelen af tiden er gået, er der snak om andet end prøven og det faglige indhold. I den anden del har alle elever skrevet deres besvarelser, da der er gået 45 minutter ud af de tre timer, og deres besvarelser, i langt størstedelen af tilfældene, fylder ikke mere end et par linjer. Læreren forsøger at få eleverne til at skrive mere og bruge mere tid. Han spørger: "*Er du sikker på du ikke gider skrive mere? Prøv at se på klokken.*" Men det får dem ikke til at skrive mere. Kun når læreren til en af eleverne siger: "*Du kan godt skrive det lidt pænere*", får det eleven til at skrive det om, så det står pænere. Til begge prøver gælder, at eleverne møder op, de er der alle sammen. Mange har ikke blyanter med, og de går hurtigt fra prøven. Eksemplet viser et grundlæggende paradoks ved elevers måder at være i skolen og undervisningen på: De møder op, men de skriver ikke mere end et par linjer. De er der fysisk, men deres deltagelse omkring det faglige indhold er lav. Det er dét, der er omdrejningspunktet for denne analysedel: elevernes måder at være i skolens undervisning på.

Analysen i denne anden del af kapitlet tager udgangspunkt i og struktureres omkring empirisk kodede kategorier. På baggrund af kodning af klasserumsobservationer på skole A og B og interviews med elever på begge skoler er nedenstående kategorier udviklet:²⁰

Tabel 4: Kategorisering af elevers adfærd

Overordnede kategorier	Underkategori
Elevernes måder at være er karakteriseret ved, at de går <i>ind og ud af fagligheden i undervisningen.</i>	Orienteringer mod faglighed i undervisningen - lærerhjælp - opgavebaserede undervisningsaktiviteter - Sociale interaktioner. Orienteringer væk fra faglighed i undervisningen - Kropslig orientering - Stille og mentalt fraværende - Social orientering.
Elevernes adfærd i skolen er karakteriseret ved en <i>asuki-adfærd.</i>	Eleverne ved ikke, hvad de skal gøre og synes og sige. En afventende og opgivende adfærd.

Hvor kategorien "*ind og ud af fagligheden, i undervisningen*" dækker over måder at være på i undervisningen, dækker kategorien "*asuki-adfærd*" over en overordnet tilgang til skolen og undervisningen.

Teoretisk inddrages begreberne *deltagelse, praksisfællesskab og mening* (Lave & Wenger, 2003; Wenger, 1998; Wenger-Traynor & Wenger-Traynor, 2019), der informerer analysen som begrebsmæssige blikretninger. Herigennem søger analysen at undersøge, hvad der karakteriserer elevernes måder at være i undervisningen på, og forstå, hvad denne adfærd er et udtryk for. Analysen struktureres ved at følge de empiriske kategorier: ind og ud af fagligheden og Asuki-adfærd. Afsnittet, denne anden del af kapitlet, afsluttes med en sammenfatning, der diskuterer resultaterne.

²⁰ Interviews med lærere er blevet kodet sekundært i forhold til eleverne i skolen og behandles ligeledes i analysen.

7.2.1 Ind og ud af fagligheden i undervisningen

Elevernes måde at være i undervisningen på er grundlæggende karakteriseret af en zigzagbevægelse ind og ud af fagligheden for eleverne. Der er en kontinuerlig proces, der foregår løbende gennem samtlige observerede undervisninger på både skole A og B. Processen står i kontrast til fordybelse, koncentration og den oplevelse af *flow*, som er vigtig for udviklende læreprocesser (Knoop, 2004). I relation hertil er elevernes produktion i faglige aktiviteter ligeledes lav. Som det indledende terminsprøveeksempel viste, skriver eleverne få linjer i deres terminsprøvetekster. Dette viser sig også i undervisningen, hvor eleverne sjældent får produceret mere end et par linjer, når de eksempelvis skal skrive.

Som vist ovenfor kan elevernes måder at være i undervisningen på inddeles i to kategorier. Én kategori for der, hvor elever orienterer sig *væk* fra de faglige aktiviteter, og én kategori for der, hvor eleverne orienterer sig *mod* de faglige aktiviteter:

Tabel 5: Ind og ud af fagligheden

Orienteringer væk fra fagligheden i undervisningen	- <i>en kropslig orientering</i> mod noget ikke fagligt - <i>en stille og mentalt frakoblende orientering</i> mod noget ikke fagligt - <i>en social orientering</i> mod noget ikke-fagligt.
Orienteringer mod fagligheden i undervisningen	- <i>Søgning af lærerhjælp</i> - <i>Arbejde med opgavebaserede undervisningsaktiviteter</i> - <i>social interaktion om det faglige.</i>

Når eleverne i undervisningen orienterer sig væk fra fagligheden, er det ofte enten gennem kroppen, på en stille og mentalt afkoblende måde, eller gennem sociale interaktioner med de andre elever i klassen. Når eleverne i undervisningen orienterer sig mod fagligheden, er det ofte enten, når de selv søger, eller læreren opsøger eleverne, og de dermed får lærerhjælp, når de arbejder med opgavebaserede undervisningsaktiviteter, eller når de gennem social interaktion samarbejder eller hjælper hinanden med det faglige. Når elevernes orienteringer går *væk* fra fagligheden, skal det forstås, som at deres arbejde

med det faglige arbejde falder. Når elevernes orienteringer omvendt går *mod* fagligheden, skal det forstås, som at deres arbejde med det faglige indhold i undervisningen stiger i form af koncentration og fordybelse. Jeg beskriver de enkelte orienteringer gennem analysen som en adfærd, men afslutter med at diskutere, hvordan det kan karakteriseres som en deltagelsesform.

I det følgende analyserer jeg først orienteringer væk fra fagligheden og dernæst orienteringer mod fagligheden

7.2.1.2 Orienteringer væk fra fagligheden, i undervisningen

Orienteringer væk fra fagligheden karakteriserer elevernes adfærd i undervisningen som en bevægelse mod noget ikke fagligt. Orienteringerne, som fylder undervisningsrummet, kan på både skole A og B samles i tre overordnede kategorier: en kropslig, en stille og søvnig og social orientering mod noget ikke-fagligt.

7.2.1.2.1 Kropslig orientering mod noget ikke-fagligt

Den kropslige orientering er en adfærd, hvor eleverne kropsligt *går væk* fra undervisningens faglige aktiviteter. Det vil sige, at de bruger kroppen til ikke at tage aktiv del i de faglige aktiviteter. Nedenstående eksempler er fra klasserumsobservationer, som illustrerer dette:

Dreng ved bord (5) rejser sig spontant og går hen til det vindue, hvor jeg sidder, for at rulle gardinet ned. Bagefter går han tilbage til sin plads og tænder for lyset. ... Drengene ved bord (3) rykker til bord (2) ... Nogle af drengene går nu rundt i lokalet. En af drengene kaster med bogen. Læreren stopper det med et højt: "HEY!" En af pigerne går også lidt rundt i lokalet nu. En anden pige er gået ud på gangen. Drengene går rundt og "besøger hinanden".

(Klasserumsobservation).

Elev 1 sidder med sin telefon, hende og elev 2 deler høretelefoner, mens de hører musik på elev 1's telefon. De synger med på de sange, de hører.

(Klasserumsobservation).

Elev 1 drejer på sin stol og vender sig mod elev 2. De sidder og snakker lidt sammen og griner. Læreren går over til dem, læser op for dem, hvad der står i bogen, de skal lave. ... Elev 1 og 2 triller lidt rundt på deres stole, så triller de over til elev 3 og læreren ...

Af ovenstående eksempler ses, hvordan eleverne går rundt i lokalet, sidder med deres telefoner, lytter til musik, tænder for lyset, går ud på gangen, kaster med bøgerne. Andre eksempler fra det klasserumsobservationerne er: *Elever, der ligger og sover ind over borde. De bruger tid på deres telefoner, leger med flasker, rykker på borde, og de stirrer ud i luften. De spidser blyanter, drejer på stolene og trækker deres trøjer langt op over deres hoveder.* De bruger altså deres kroppe til aktivt at gøre noget andet end at fokusere på det faglige i undervisningen. Ofte anvender de hjælpemidler som eksempelvis deres telefoner, høretelefoner, blyanter, stole og borde, bøger og deres tøj. Adfærden foregår kontinuerligt igennem samtlige undervisninger, jeg har observeret. Lærerne, jeg talte med, beskrev ofte denne uro i form af elever, som kropsligt bevæger sig væk fra de faglige aktiviteter i undervisningen, som en udfordring. I et interview siger en lærer at:

Ofte føler jeg mig som en hyrde, der går rundt og samler får ind.

(Interview, lærer).

Hun fortæller, hvordan hun bruger meget af sin tid på at hente elever ude på gangene midt i undervisningen, fordi de går ud af lokalet. I evalueringsrapporten af den grønlandske folkeskole (2015) genkendes dette. I rapporten bliver uro i undervisningen i form af elever, der eksempelvis rejser sig i timen, eller elever, der snakker, beskrevet som adfærd, der er til gene for læreren eller de andre elever og beskrevet som undervisning, der ikke fungerer (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015).

I forskningen beskrives denne form for adfærd i undervisningen som forstyrrende uro (Day et al., 2015; Plaugborg, 2019; Ødegård, 2017). Forstyrrende uro kan spænde over et kontinuum, hvor den kropslige orientering mod noget ikke-fagligt som her beskrevet dækker over *mindre* former for forstyrrende uro (Ødegård, 2017). I den anden ende af kontinuummet ligger vold og aggressiv adfærd. De mindre former for forstyrrende uro, dækker ifølge Ødegård (2017) over *“Talking out of turn in class; Unable to sit still; Avoiding to work on assigned tasks; Talking back to teacher or being rude towards others; Happens occasionally and is displayed by nearly all students at some point during their schooling”* (Ødegård, 2017, s. 7). Forstyrrende uro dækker altså over de former for uro i undervisningen, hvor elever snakker, ikke sidder stille, ikke laver deres opgaver eller er uhøflige over for hinanden eller læreren. Som Ødegård påpeger, er det stort set alle

elever, der udøver forstyrrende uro, gennem deres skoleliv. Forskningen peger på, at denne type uro har indflydelse på elevers faglige læring (Day et al., 2015; Plaugborg, 2019), fordi den netop går ind og *forstyrrer* undervisningen i form af både lærerens og elevens mulighed for fordybelse og koncentration i det faglige arbejde. Nordahl, Mausestaden & Kostøl (2009) beskriver forstyrrende uro som "lærings- og undervisningshæmmende adfærd" forstået som, at forstyrrende uro udfordrer muligheder for læring i undervisningen.

Den kropslige orientering mod noget ikke-fagligt er altså en måde for eleverne at være i undervisningen på, hvor de rent fysisk bevæger sig *væk* fra de faglige aktiviteter, og som kan have en forstyrrende effekt på undervisningsrummet.

7.2.1.2.2 Stille og mentalt frakoblende orientering mod noget ikke-fagligt

Den stille og mentalt frakoblende orientering er en adfærd, hvor eleverne ikke reagerer verbalt i form af eksempelvis at svare læreren, når det forventes af dem, og mentalt frakobler de sig undervisningen ved eksempelvis at kigge ud i luften eller ligge "halvsovende" ind over deres borde. Den står i kontrast til en udadreagerende og verbal modstand, hvor elever eksempelvis svarer igen eller yder kropslig modstand ved for eksempel at gå ud af lokalet, som den kropslige orientering ovenfor viser. At være *stille og mentalt frakoblende* dækker empirisk over ord, der i mine feltnoter går igen, som: *Stilhed, ingen svarer, alle er stille, ligger sovende ind over bordet, halvsover, lokalet er søvnigt, kigger ud i luften*. Disse ord kan samles i to kategorier: "halvsover" og "søvnigt og stille lokale". I det følgende vil jeg på baggrund af disse to kategorier fremanalysere, hvad der ligger i *den stille og mentalt frakoblende orientering mod noget ikke fagligt*.

Adfærden gælder både i plenumdiskussioner, hvor eleverne tit er stille og ikke svarer, men det gælder også i undervisningen, når eleverne selv skal arbejde. Begrebsmæssigt er det her væsentligt at være opmærksom på forskellen på *undervinsningsro* og *læringsro* (Stanek, 2011). At eleverne er stille i undervisningen, og at der derfor er undervisningsro, må ikke forveksles med at der nødvendigvis er læringsro hos eleverne, altså at eleverne lærer, blot fordi der er stille og roligt i lokalet. Stilhed er ikke nødvendigvis det samme, som at elever er optaget af det faglige indhold. Eksempelvis bliver undervisning i matematik på en af skolerne fremhævet af en lærer som "god" undervisning, fordi eleverne er stille, men hvor det så viser sig, at alle elever undtagen én dumper til deres terminsprøve (se analyse

3), her er undervisningsro og læringsro tydeligvis ikke det samme. Pointen er væsentlig, fordi den stilhed, som måske ved første øjekast kan virke som et udtryk for, at der er læringsro i undervisningen, synes som et udtryk for det modsatte, nemlig en måde at orientere sig væk fra de faglige aktiviteter på. En måde at mentalt frakoble sig undervisningen på.

7.2.1.3 "Halvsover"

At "halvsove" er en adfærd, en stor del af eleverne trækker på løbende gennem deres undervisning. Det er en måde at være på i undervisningen, hvorpå eleverne mentalt frakobler sig undervisningen ved at "halvsove". Når begrebet "halvsover" anvendes, skal det ikke forstås bogstaveligt. Begrebet bruges om elever, der lægger sig ind over bordet med hovedet på armene og med lukkede øjne. Et empirisk eksempel på dette fra en undervisningssituation:

Elev 1 "halvsover" ind over bordet, elev 2 kigger ud i luften, elev 3 og 4 snakker lidt med hinanden. Elev 5 er den eneste elev, der kigger op på læreren og skriver det ned, hun skriver på tavlen. Læreren taler med en høj og energisk stemme, hun forklarer, mens hun tegner på tavlen, og når hun er færdig, vender hun sig om mod eleverne og stiller dem spørgsmål.

(Klasserumsobservation).

Eksemplet viser i dette tilfælde elev 1, der ligger "sovende" ind over bordet, elev 2 kigger ud i luften, mens en enkelt elev følger med i undervisningen. Ingen reagerer på elev 1 og 2, og det virker ikke til at være en usædvanlig adfærd. Der er mange eksempler på elever, der ligger "halvsovende" ind over deres borde i undervisningen, og det er meget forskelligt, hvilke elever der gør det, ligesom det også foregår både i morgentimerne og de andre timer op ad dagen. Ligeledes er det ikke bundet op på en bestemt undervisningsform. Eleverne gør det både, når der er tavle/iPad-undervisning²¹, og når de skal lave opgaver selv. Det virker til at være en adfærd, de fleste elever griber til i forskellige undervisningssammenhænge, som får dem væk fra de faglige undervisningsaktiviteter.

²¹ Se kapitel 9, Analyse 4: der er den type undervisning beskrevet

I følgende eksempel er det en anden elev (elev 5 i eksemplet ovenfor), der "halvsover", ham som i eksemplet ovenfor var den, der ellers deltog i undervisningen:

Elev 5 har lagt sig ind over sit bord, som om han "halvsover". Læreren taler til ham. Elev 5 siger: "I've already finished two pages."

Elev 3 stiller læreren et spørgsmål. Hun svarer: "Look it up in the dictionary." Han går over til bogreolen og henter en ordbog, sætter sig tilbage på sin plads og slår op i bogen. ... Der er stille og roligt i lokalet. Elev 4 og elev 6 taler lidt med hinanden. Elev 7, 1 og 8 laver ingenting, de ligger halvt ind over bordet og "halvsover".

(Klasserumsobservation).

Eleven griber til at "halvsove" ind over bordet, da han er færdig med det, han skal lave. Omvendt ligger tre andre elever og "halvsover" i stedet for at lave den opgave, deres lærer har stillet dem i undervisningen.

7.2.1.4 "Søvnigt og stille lokale"

Den "stille og mentalt frakoblende orientering" dækker også over et stille lokale, koblet med en generel fornemmelse af lokalet som søvnigt. *Det søvnige og stille lokale* eksemplificeres af nedenstående klasserumsobservation. Eksemplet er relativt langt, men det er medtaget for at vise, hvordan det søvnige og stille lokale udtrykker sig – og fylder – i undervisningen:

Læreren kigger på planterne i vindueskarmen, som de har sået, hun taler lidt til eleverne. Alle er stille. Hun taler med energisk og klar stemme.

Læreren sætter sig på stolen ved katederet. Hun finder mappen frem og begynder at råbe navne op. Da hun er færdig, klapper hun mappen med navnene og krydslisten i. Hun kigger ud på eleverne og siger, hvad de skal gøre nu. Alle rejser sig, går over til reolen ved væggen og henter deres bøger, som ligger på deres hylde... Enkelte elever tager en lommeregner med det samme og sætter sig tilbage til deres pladser. De fleste tager ikke en lommeregner, men sætter sig på deres plads med deres bøger. Der er forholdsvis stille i lokalet, og stemningen er præget af at være "søvnig"... Elev 1 sidder med høretelefoner i ørerne. Nu sidder alle ned igen. Læreren sidder ved katederet. Hun taler kort med elev 2 og kigger så ud på alle eleverne. Der er stilhed og roligt. Læreren beder eleverne slå op på s. 12-13. Læreren siger: "Eksperimentarium". Læreren læser op fra bogen, hvad opgaven går ud på, hun forklarer også med egne ord. Jeg kigger med hos elev 1, som jeg næsten sidder ved siden af; på billedet i bogen kan man se et eksperiment, læreren taler om, hvad det kan være for et eksperiment, og kigger ud på eleverne. Der er ingen der svarer. Der er helt stille.

(Klasserumsobservation).

Det *søvnige* og *stille lokale* giver sig således til udtryk i en stemning i lokalet, hvor eleverne ikke svarer og ikke indgår i dialog med deres lærer, hvor der helt grundlæggende er stille, og hvor der er en stemning af, at lokalet er "søvnigt". Der er en svag verbal interaktion og dialog mellem lærer og elever, selv når læreren spørger ind til noget ikke fagligt, som eksempelvis planterne i vindueskarmen. Eleverne har høretelefoner i ørerne, de svarer ikke, de er stille, de tager ikke en lommeregner. Deres adfærd er således karakteriseret ved ikke at tage del i de faglige aktiviteter.

Den stille og mentalt frakoblende orientering er altså en måde for eleverne at være i undervisningen på, hvor de mentalt frakobler sig undervisningen ved at være stille. Det er en adfærd, hvor eleverne orienterer sig væk fra de faglige aktiviteter i undervisningen.

7.2.1.4.1 Social orientering mod noget ikke-fagligt

Når eleverne går ind og ud af fagligheden, går de ofte *væk* fra fagligheden og over i aktiviteter med deres klassekammerater, og dermed orienterer de sig mod det sociale. Når det sociale i undervisningen får eleverne væk fra faglige aktiviteter, foregår det oftest ved, at de snakker sammen, eller de laver noget sammen, som de synes er sjovt.

Følgende små eksempler fra mit feltarbejde viser dette:

Læreren går i gang med at uddele en avisartikel. Elev 1 går straks i gang med at læse i artiklen. Læreren har printet for få, så hun går ud af lokalet for at hente nogle flere artikler. Imens er der stille i lokalet. Elev 2 begynder at snakke sammen med elev 3. Elev 2 rejser sig og går lidt rundt i lokalet, mens hun snakker med elev 3. Hun finder en stol og sætter sig ved elev 1 og 3.

(Klasserumsobservation).

Kl. 10.35. Alle arbejder – der bliver snakket lidt imens ved bordene. Læreren strikker. Der er ophold i deres arbejde, hvor de snakker om alt muligt, og så går de selv lidt i gang med igen. Elev 1 og 2 sidder afslappet omvendt på deres stole, med deres hættetrøjer trukket op over hovedet. ... kl. 10.45-11 er der hyggesnak i klassen. Drengene har taget deres telefoner frem og sidder med dem. Elev 2 og 3 pjatter lidt.

(Klasserumsobservation).

Mens læreren går rundt til hver enkelt elev, der skal svare på et spørgsmål, som de lige har læst op, er de elever, der ikke svarer, optaget af andre ting. Elev 1 og 2 snakker og lægger arm. Elev 3 og 4 snakker (elev 4 vender ryggen mod væggen og siden til sit

bord, så hun kan se elev 3). Elev 5 leger med sit kort og kaster lidt med det op i luften. Elev 6 ligger sovende ind over bordet.

(Klasserumsobservation).

Eleverne snakker sammen, sætter sig ved hinanden, lægger arm og fjoller med hinanden. Eleverne søger hinanden og finder på noget at lave sammen frem for at lave de faglige aktiviteter, læreren har planlagt. Dette fund understøttes af resultaterne i spørgeskemaundersøgelsen præsenteret i del 1 ovenfor. Et kvantitativt resultat fra spørgeskemaundersøgelsen viste netop, hvordan det sociale, i form af klassekammerater, både er noget af det, eleverne bedst kan lide ved deres skole, og er et af de aspekter, der har stor betydning for, hvordan de oplever deres undervisning. Som beskrevet i det afsnit har det sociale indflydelse på elevers trivsel og læring i undervisningen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018; Hossain et al., 2023; Huebner et al., 2014; Tangen, 2022). Og som det ses her, har det sociale også betydning for elevers bevægelser væk fra de faglige aktiviteter.

7.2.1.5 Sammenfatning: Uro, forstyrrelser og flugtlinjer

Den adfærd, eleverne udviser i undervisningen, hvor de orienterer sig væk fra de faglige aktiviteter, kan altså kategoriseres i tre grupper: en kropslig, en stille og mentalt frakoblende og en social orientering væk fra fagligheden. Den kropslige orientering dækker over en adfærd, hvor eleverne fysisk bruger kroppen til at gå væk fra de faglige aktiviteter i undervisningen. Den stille og mentalt frakoblende orientering dækker over en adfærd, hvor eleverne trækker sig væk fra de faglige aktiviteter ved mentalt af frakoble sig undervisningen. Den sociale orientering er en adfærd, hvor eleverne interagerer med hinanden frem for at tage del i de faglige aktiviteter. Disse orienteringer væk fra de faglige aktiviteter foregår kontinuerligt gennem undervisningen. Som beskrevet ovenfor minder den kropslige orientering om det, der i forskningen betegnes som forstyrrende uro (Day et al., 2015; Plaugborg, 2019; Ødegård, 2017). I undervisningen fremstår disse orienteringer væk fra fagligheden som orienteringer, der kontinuerligt modvirker elevernes mulighed for faglig fordybelse og koncentration. Den får således indflydelse på elevernes læreprocesser i undervisningen og udfordrer disse.

Der er to perspektiver, der her skal inddrages. Dels et empirisk, dels et teoretisk perspektiv. Det empiriske viser et paradoks i forhold til uro i undervisningen. Det teoretiske

peger på, at elevernes orienteringer væk fra fagligheden kan ansues som måder for eleverne at flygte fra undervisningen på.

Det empiriske perspektiv: I del 1 af denne analyse, hvor elevernes syn på deres skole og undervisning blev undersøgt ud fra spørgeskemaundersøgelsen, var et af resultaterne, at elevers egen og deres klassekammeraters deltagelse i undervisningen har indflydelse på, hvorvidt de finder undervisningen spændende. Eleverne finder det forstyrrende, når de ikke er fælles om de faglige aktiviteter i undervisningen. Men samtidig er de selv med til, i en stor del af undervisningen, at søge over i de forstyrrende aktiviteter, enten kropsligt eller socialt, med de andre elever. Elevernes orienteringer væk fra de faglige aktiviteter er således på den ene side noget, eleverne selv finder forstyrrende og irriterende, og på den anden side noget, de i praksis selv bidrager med og er en integreret del af med deres adfærd i undervisningen. Dette peger således på et indlejret paradoks, som består i, at eleverne i skolen opretholder en adfærd, som de faktisk ikke ønsker.

Det teoretiske perspektiv: I en afhandling fra Nordfinland undersøger Maija Lanas (Lanas, 2011), hvordan unges opførsel i skolen skal forstås. Hun viser i sine analyser, hvordan unge, der bor i Nordfinland, et udkantsområde, opfører sig på måder, som udfordrer lærerne og ofte bliver tilskrevet "dårlig opførsel". Lanas argumenterer for, at de unge i skolen i højere grad skal forstås som unge, der søger noget bestemt, når de agerer på bestemte måder, end de skal ses som unge, der opfører sig på udfordrende måder. Hun peger blandt andet på, at de unges adfærd i skolen er et udtryk for at søge *"restoration as a mean of self-regulation, relevant knowledge, trust in their own terms and negotiations"* (Lanas, 2011, s. 20). Forstået, som at det, eleverne søger, er ro i situationer, som er stressende for dem, viden, som de finder relevant, tillid til lærere og forhandling af rette måder at opføre sig på i skolen. Når unge agerer på måder i skolen, som lærere oplever som udfordrende, så skal det forstås som måder, eleverne tilpasser sig skolen på, fordi de ikke føler, de har andre måder at agere på. En dansk afhandling fra 2014 (Christoffersen 2017) viser, at når elever ikke deltager engageret i undervisningsaktiviteter, går elever over i faglige flugtlinjer. Flugtlinjer, som får elever væk fra fagligheden *"Når undervisningen opleves verdensfjern eller meningsløs og altså uden en retning, eleven kan forbinde sig til, bevæger eleverne sig i andre retninger gennem flugtlinjer ud af den "kedelige" lærestyrede dagsorden. F.eks. stirrende ud af vinduet, puste liv i nogle intriger der kan skabe lidt spænding, skrive ønskeseddel til jul, fnisende med bedsteveninden eller gennem et spil*

kryds og bolle på bordet med sidemanden” (Christoffersen, 2017, s. 156). Den adfærd, Christoffersen beskriver som flugtlinjer, genkendes i den adfærd, der karakteriserer elevernes orienteringer væk fra undervisningen i denne afhandling. Christoffersen diskuterer, at det skyldes manglende mening i de givne aktiviteter og dermed skal forstås som måder for eleverne at *flygte* væk fra undervisningen på. Koblet med Lanas pointe om, at elevernes adfærd skal ses som en respons på den kontekst, de er sat i, kan elevernes orienteringer væk fra de faglige aktiviteter anses som et tegn på, at de *flygter* fra netop disse aktiviteter, fordi de ikke kan se en mening med dem, ikke på grund af dårlig opførsel.

7.2.1.6 Orienteringer mod fagligheden

Nedenstående eksempel fra en naturfagstime på ældstetrinnet viser nogle af de elementer, der er på spil, når eleverne orienterer sig *mod* de faglige aktiviteter i undervisningen:

Alle elever arbejder med rebussen, de kalder alle på læreren indimellem. Elev 1 og 2 snakker sammen om ordene. Elev 1: "Energi?", elev 2: "O2?". Elev 1 virker til at arbejde energisk, han går til opgaverne og arbejder fokuseret. Sikkersoq arbejder også med rebussen. Elev 3 og 2 arbejder, især når læreren står ved dem. ... De fleste er færdige med deres rebus, og læreren siger ud i klassen: "Så, nu får I en ny opgave, der står på dansk, hvordan fotosyntesen foregår – så skal I skrive det med egne ord i det tomme felt, I må selv bestemme, om I skriver på dansk eller grønlandsk." Hun deler arket ud til alle eleverne. ... Elev 2 og 3 kigger ikke på deres ark, de taler om andre ting. Elev 4 er gået i gang med at skrive. Elev 1 skriver ikke. Læreren er af sig selv gået over til elev 5 for at fortælle hende, hvad hun skal. Elev 5 skriver lidt på arket, mens læreren er der. Da læreren går igen, stopper hun med at skrive og stirrer ud i luften. Læreren går over til elev 1, som ikke laver noget, hun forsøger at få ham til at skrive. Han er helt stille og kigger ned i bordet. Imens stirrer elev 3 og 2 ud i luften. ... De fleste elever stirrer ud i luften nu. De er ikke så aktive som med rebussen for 10 minutter siden. Læreren går over til elev 1, hun spørger: "Ved du, hvordan du skal starte?" elev 1 svarer: "Nej." Læreren går i gang med at fortælle ham, hvordan han kan gå i gang. Der er ikke rigtig nogen elever, der skriver på deres ark.

(Klasserumsobservation).

Der, hvor elevernes adfærd er orienteret *mod* undervisningens faglige aktiviteter, det vil sige der, hvor eleverne er fordybet i og koncentrerer sig om undervisningen, er der nogle særlige elementer, der er på spil i undervisningen: *lærerhjælp, opgavebaserede undervisningsaktiviteter og social interaktion*.

7.2.1.6.1 Lærerhjælp

Grundlæggende viser mine empiriske analyser, at eleverne ofte er mest optaget af de faglige aktiviteter, når læreren står ved eleverne og hjælper dem. Så snart læreren er væk, stopper eleverne med at arbejde med det faglige indhold og søger mod aktiviteter, der får dem væk fra fagligheden. Lærerhjælp består også ofte i at sætte eleverne i gang med de faglige aktiviteter.

Lærerens betydning i forhold til hjælp understøttes i spørgeskemaundersøgelsen. I del 1 ovenfor sås det, hvordan lærerhjælp er et aspekt, der har betydning for, hvordan elever oplever deres undervisning. Når eleverne beskriver betydningen af lærerhjælp for deres oplevelse af undervisningen, knytter de det til det "at forstå" den faglige aktivitet og at være i stand til at udføre den. Der er altså noget, der tyder på, at behovet for lærerhjælp skyldes, at eleverne har svært ved at forstå, hvad det er, de skal. Dette eksemplificeres i følgende elevbesvarelser fra spørgeskemaundersøgelsen:

Det er mest når man ikke forstår det og læren ikke vil hjælpe en (Q24 kedelig undervisning)

ilinniartitsisoq paasisassatsinni oqaluaraangat/Når læreren taler så vi forstår det. (Q23 spændende undervisning)

*paasinartumik ilinniartitsisoq nassuujaagaangat paasinngikkutsigulu
paasitinniaqqikkaangatigut/Når lærerern forklarer noget så vi forstår og når vi ikke
forstår at læreren igen prøver på at vi skal forstå. (Q23 spændende undervisning).*

(Spørgeskemaundersøgelse, elevbesvarelser).

En elev beskriver det ligeledes i et interview:

Elev: Jeg kan rigtig godt lide dansklæreren og matematiklæreren.

Interviewer: Hvad kan du godt lide ved dem? Hvad er det, de gør?

Elev: Jeg lærer mest fra dem.

Interviewer: Okay. Kan du fortælle, hvad de er gode til?

Elev: I understand them more, what they are saying and what it is about

Interviewer: Okay, er det måden, de siger det på? Og måden de forklarer det?

Elev: Ja.

Interviewer: Er der noget ved deres undervisning, der er godt, eller er det mest det her med måden, de forklarer tingene på?

Elev: In math I really like the teacher because I understand her more. She also explains it again, if I don't understand it. But also the way I understand her.

(Interview, elev).

Eleven beskriver, hvordan det at forstå læreren, i form af forklaringer og gentagne forklaringer, har stor betydning for hende. I en dobbeltsproget kontekst som den grønlandske skole skal det her bemærkes, at det ikke nødvendigvis handler om det talte sprog. Elevens dansklærer er dansktalende, og hendes matematiklærer er grønlandsktalende, men for begge gælder, at eleven bedre forstår det faglige indhold på grund af *måden*, de forklarer tingene på.

I et fokusgruppe-interview udtrykker eleverne følgende:

Elev 1/Tolk: Det er også meget nemmere som elev, når læreren gerne vil hjælpe én, hun kan godt forstå, det kan være hårdt for læreren, når der er for mange, der skal hjælpes, men når det er sådan, at læreren gerne vil hjælpe, så er det en god dag.

Interviewer: Føler du nogen gange, at læreren ikke altid gider?

Elev 1/Tolk: Hun synes, det kan være hårdt, når de ikke bliver guidet ordentligt; det kan være, at læreren siger: "I skal lave det her", og så får de ikke den hjælp, de har brug for.

Interviewer: Og så ved man ikke rigtig, hvad man skal?

Alle tre elever nikker: Mmmh.

(Fokusgruppeinterview, elever).

Ifølge disse elever handler det både om lærerens lyst til at hjælpe og at blive guidet, så de ved, hvad de skal gøre og hvordan. Der er altså noget, der tyder på et stort behov for lærerhjælp for at forstå og kunne udføre de faglige aktiviteter. I det indledende eksempel fra terminsprøven tyder det også på, at eleverne har brug for lærerhjælp, eksempelvis da de skal lave en brainstorm. De spørger læreren, hvad de skal lave, læreren forklarer det kort og går så væk. Eleverne går i stå og får ikke lavet den brainstorm. Læreren får ikke konkret forklaret, *hvordan* man laver en brainstorm. Han hjælper dem ikke med at få afklaret, hvad eleverne kan skrive ned, hvad de kan udlede af teksterne, og hvilke associeringer dette kan føre til.

En lærer beskriver i et interview, at eleverne har brug for, at undervisningen ikke er for svær, og hvis den er, må det blive "lærerstyret" i form af eksempelvis spørgsmål, der guider eleverne:

Det er virkelig forskelligt. Nogle gange, hvis opgaven er svær, så bliver den nødt til at være meget lærerstyret. For hvis opgaven er meget svær, så oplever jeg mange, der bare går i stå, og så laver de noget andet, så løber de væk eller snakker eller finder på noget andet.

(Interview, lærer).

Senere i et andet interview, hvor vi igen taler om eleverne og undervisningen, fortæller læreren:

Lige nu laver jeg artikler med 10. klasse. Det kunne jeg også godt tænke mig at lave herinde, men jeg synes godt nok, det er lidt svært derinde. Der er nogen, der er i fuld gang, og så er der nogen, der bare sidder. Så har jeg lavet nogle spørgsmål, fordi jeg tænker, de er nødt til at få nogle hjælpespørgsmål.

(Hun rejser sig, finder nogle ark og viser mig de spørgsmål, hun har lavet). Det er til elev 1 og 2, de vil gerne skrive om hvaler, "hvem skal I interviewe? Hvad skal I spørge dem om?", så er jeg kommet med nogle forslag. Og så "Hvornår skal I interviewe", men jeg tror, de her to ku' godt finde på at gå i gang, der er nogle flere, der gerne vil skrive om hvaler, men der er nogen, som bare har siddet. Så er det, det der med, at man skal stikke blyanten i hånden på dem ... "Hvornår var der pokalturnering? Var det i sidste uge? Hvem vandt?"

(Interview, lærer).

Læreren laver altså nogle spørgsmål til teksten, som styrer elevernes skrivning, så de får skrevet noget. Når Læreren siger *"Så er det, det der med, at man skal stikke blyanten i hånden på dem"*, siger hun det samme som læreren ovenfor i terminsprøve-eksemplet, hvor han siger at "man skal føre pennen for dem". Dét, disse to lærere peger på, er et stort behov for hjælp, fordi eleverne ikke selv kan skrive.

Elevernes og lærernes beskrivelser peger i retning af et behov for *stilladserende lærerhjælp*. Det er væsentligt at skelne mellem hjælp og stilladsering. Denne skelnen beskrives teoretisk af Gibbons (2016) *"Stilladsering er dog ikke blot et andet ord for 'hjælp'. Det er en særlig form for hjælp, der medvirker til, at eleverne tilegner sig nye færdigheder, begreber eller forståelsesniveauer. Stilladsering er således en midlertidig støtteforanstaltning, hvormed læreren hjælper en elev til at finde ud af, hvordan noget skal gøres. Eleven vil så på et senere tidspunkt være i stand til at udføre en lignende opgave på egen hånd"* (Gibbons, 2016, s. 32). Det handler altså om, at eleverne skal gå fra, at læreren "fører pennen" for eleverne, til, at de selv er i stand til at skrive.

Stilladseringsbegrebet har sit læringsteoretiske afsæt i Lev Vygotskys zone for nærmeste udvikling, og uden at gå nærmere ind i det her af omfangsmæssige årsager skal pointen

kort nævnes: at det drejer sig om at udvikle elevers faglige niveau fra det, de endnu ikke kan på egen hånd, til, at de er stand til at udføre det på egen hånd (Gibbons, 2016; Taber, 2018). Gennem lærerens stilladsering, som når læreren ovenfor stiller spørgsmål til teksten, som eleverne selv besvarer skriftligt, bliver eleverne med tiden i stand til selv at lave spørgsmål og skrive deres egen tekst. Som Gibbons pointerer, er der forskel på hjælp og stilladsering, det handler netop om *mere* end blot at udføre den faglige opgave. Det handler om, at eleven bliver i stand til fremadrettet at kunne udføre opgaven på egen hånd. Og selv kunne føre deres pen. Denne skelnen genkendes empirisk. Eksempelvis i terminsprøven, hvor eleverne skal lave en brainstorm. Der manglede eleverne en stilladsering i, hvordan de laver en brainstorm.

Et element, der kan have betydning i denne sammenhæng, som rækker ud over denne afhandlings fokus, er spørgsmål vedrørende andetsprog, andetsprogsdidaktik og fremmedsprog. Dette, fordi skolen og undervisningen opererer i en dobbeltsproget kontekst, hvor nogle elever og lærere har grønlandsk, og andre har dansk eller et helt tredje sprog, som modersmål. Jeg vil her blot kort pege på det som en betydning, uden at gå dybere ind i det her. Seneste offentliggjorte tal fra skoleåret 2023-2024, viser at 92 % af lærerne i folkeskolen kan undervise på grønlandsk (Uddannelsesstyrelsen/Ilinniartitaanermut Aqutsisoqarfik, u.å.-b). I evalueringsrapporten af den grønlandske folkeskole fra 2015 peger både lærere og konsulenter fra uddannelsesstyrelsen (Inerisaavik) på, at læringsmålene, særligt i fremmedsprogene (dansk og engelsk), er for høje, og at der ikke bliver taget *"højde for, at der er tale om fremmedsprog for eleverne"* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015, s. 44). Derudover peger rapporten på, at "opkvalificering af lærerne" er nødvendigt i fremmedsprogene, særligt fordi en stor del af dem ikke er uddannet til at undervise i eksempelvis dansk som fremmedsprog (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015, s. 131). Lars Demant-Poort (2016) beskriver, hvordan manglende grønlandske naturfaglige begreber giver udfordringer i undervisningen for en række lærere: *"Lærerne oplever, at der mellem det særlige naturfaglige sprog og elevernes grønlandske modersmål er en række sproglige udfordringer"* (Demant-Poort, 2016, s. 201). Demant-Poort peger yderligere på, at dette ligeledes gør sig gældende i en række fag, hvor det, fagsproget knytter sig til, er *"hentet fra en dansk sproglig kontekst"* (Demant-Poort, 2016, s. 201). Det rejser en række opmærksomhedspunkter i forhold til dansk som andetsprog. Andetsprogselever vil typisk

have større udfordringer med at udvikle et fagsprog på det niveau, en modersmåls elev vil kunne mestre (Gibbons, 2016). Derudover peger undersøgelser (Cummins, 2007; Gibbons, 2016) på, at andetsprogs elever kan have et ekstra stort behov for stilladsering af deres læreproces, netop fordi når undervisningen eller fagsproget foregår på et andet sprog end deres modersmål, så har de et behov for ekstra støtte i forståelse af faglige begreber. En støtte, som kræver et didaktisk fokus på andetsprog i den almene undervisning (Cummins, 2007; Gibbons, 2016). Når analysen peger på, at eleverne udtrykker behov for lærerhjælp, er det muligt, at dette behov forstærkes af den aktuelle sprogsituation i skolen.

Kategorien *lærerhjælp* dækker både over konkret hjælp til den enkelte elev og stilladserende læring.

7.2.1.6.2 Social interaktion

Følgende klasserumsobservation illustrerer, hvordan det indimellem er det sociale, i form af interaktioner eleverne imellem, der får elevernes deltagelse til at gå mod de faglige aktiviteter i undervisningen:

Læreren sidder ved katederet med avisen, som artiklen er kopieret fra. Hun holder den op og viser den, peger og fortæller. Nu skal de læse artiklen, der fylder to A4-sider. Hun spørger, om der er nogen, der vil læse. Det er der ikke, så hun starter med at læse højt. Da hun har læst et stykke, stopper hun og siger: "[Elev 1], din tur." Elev 1 siger først nej, men går kort efter i gang. Der er stille, mens elev 1 læser højt. Efter elev 1 er det elev 2's tur. De skal alle læse. Elev 3 kigger ud i luften imens, nogle af eleverne følger med i teksten. Da elev 4 skal læse, snakker elev 1 og elev 2. Elev 4 læser højt meget lavt, så man kan næsten ikke høre det. Da elev 4 er færdig, er det elev 3's tur, bagefter elev 5's. Elev 4 og 3 begynder at lægge arm. Elev 1 og 2 måler længde på benet (strækker benet op på bordet og målet deres længde).

Kl. er 8.30. Jeg noterer dem, der ikke læser med: Elev 1,2,3,4 og 6. De andre elever læser med.

Da det har været elev 8's tur, skal elev 1 læse højt igen. Elev 9 og 10 bliver sprunget over. Imens sidder elev 5 og 7 og pjatter lidt med hinanden – de griner lidt. Elev 4 sidder med sin telefon, elev 11 rokker på sin stol, så det larmer lidt. Da elev 1 er færdig med at læse, siger hun: "[Elev 10] try, just a little word." Hun sætter sig over til elev 10, over for ham, hun holder fingeren der, hvor han skal læse. Elev 10 læser højt. Der er helt stille i lokalet imens. De klapper alle sammen, da han er færdig med at læse. Elev 1 og læreren prøver at få elev 9 til også at læse, men han vil ikke. Læreren siger: "Bare prøv, [elev 9]." Elev 9 siger: "Men jeg kan ikke." Læreren siger: "OK" og siger, at elev 2 skal fortsætte. Det gør hun. Imens sidder elev 3 og 4 med deres telefoner. Elev 9 og 10 snakker. Elev 5 og 7 snakker lidt med hinanden.

En højt-læsningssituation i klassen, hvor størstedelen af eleverne ikke læser med, og hvor læreren springer de to elever over, som ikke kan læse grønlandsk, ender på grund af social interaktion eleverne imellem med at få den ene af de elever, som ikke kan grønlandsk, til at læse og de andre elever til at klappe. En elev (elev 1) får en af de ikke grønlandsk-talende elever (elev 10) til at læse højt på grønlandsk. Hun vender sig om mod ham og insisterer på, at han skal læse. Det er ikke læreren, men en elev, elev 1, der får ham til at læse. Elevernes arbejde med de faglige aktiviteter stiger ofte, hvis de arbejder sammen med deres klassekammerater (andre gange har det sociale den modsatte betydning som vist ovenfor i afsnittet ovenfor, hvor elevernes sociale interaktioner får deres deltagelse væk fra de faglige aktiviteter). Det kan enten være den faglige aktivitet, der fordrer, at de skal arbejde sammen (gennem eksempelvis gruppearbejde), eller at de selv på eget initiativ arbejder sammen om det faglige ved, at de sidder ved siden af hinanden og laver opgaverne i deres eget fælles tempo. Dette flugter både med de empiriske resultater fra spørgeskemaundersøgelsen, som blev vist i del 1 af denne analyse, og med international forskning inden for feltet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018; Hossain et al., 2023; Huebner et al., 2014; Tangen, 2022), som netop peger på betydningen af det sociale for elevers læring og trivsel i skolen. En elev på en af skolerne forklarer i et interview, at han bedst kan lide at samarbejde med sine klassekammerater, fordi:

Man kan få hjælp fra andre, når man samarbejder.

(Interview, elev).

Der ligger således et læringselement i at hjælpe hinanden. En anden elev udtrykker det samme i et interview, da jeg spørger hende, om hun bedst kan lide at arbejde alene eller sammen med andre:

At arbejde sammen, fordi når jeg ved ikke noget, så kan jeg spørge min partner. Og me and [klassekammerat] work together, and [klassekammerat] help me with what I don't know and I help her with what she don't know.

(Interview, elev).

Denne elev kæder, ligesom den første elev ovenfor, det at arbejde sammen med andre som havende betydning, i forhold til at de kan hjælpe hinanden. Eleven beskriver samtidig

et væsentligt element ved det sociale: Det er en klassekammerat, der kan hjælpe hende i undervisningen. Det er således ikke hvem som helst i klassen, men en bestemt elev. Dette genkendes i klasserumsobservationerne, hvor det er tydeligt, at nogle elever arbejder mere med det faglige, når bestemte elever er i skole, og mindre, når de ikke er i skole.

Kategorien *social interaktion* dækker således over betydningen af det sociale for elevers arbejde med faglige aktiviteter i undervisningen. Det sociale har betydning, i den henseende at det giver eleverne mulighed for at hjælpe hinanden i arbejdet med de faglige aktiviteter.

7.2.1.6.3 Opgavebaserede undervisningsaktiviteter

Elevernes adfærd bevæger sig mod det faglige, når aktiviteterne er opgavebaserede i form af eksempelvis opgaver i opgavebøger eller opgaveark. Eksempelvis grammatikbøger og matematikopgaver ud fra matematikbøgerne er opgavetyper, som eleverne ofte kan koncentrere sig om og fordybe sig i. Et undervisningseksempel viser, hvordan eleverne går i gang med og arbejder med deres grammatikbøger i engelsk:

To elever er færdige med at læse. De siger det til læreren. Læreren stiller nogle spørgsmål til teksten, som de svarer på. Læreren siger, de skal finde deres grammatikbøger og lave i dem. Kort efter er tre elever færdige med at læse. De finder deres bøger ovre på reolen. To af eleverne går i gang med at lave deres grammatikbøger, den tredje sidder og kigger lidt ud i luften. Efter lidt tid går den elev også i gang. De snakker ikke imens; de arbejder koncentreret.

De to første elever er også i fuld gang med deres grammatikbøger. De arbejder også koncentreret, de snakker ikke sammen. Indimellem spørger de læreren om en opgave.

(Klasserumsobservation).

I eksemplet ses, hvordan eleverne finder deres grammatikbøger og går i gang med at arbejde med dem. De arbejder med dem uden yderligere forklaring fra deres lærer, eller uden at læreren står ved dem. De arbejder koncentreret og snakker ikke med hinanden. Denne adfærd, hvor de arbejder koncentreret omkring de faglige aktiviteter, når det gælder opgaver i opgavebøger, går på tværs af begge skoler. Ud over at være knyttet op på opgavebøger dækker *opgavebaserede undervisningsaktiviteter* over konkrete opgaver med et ofte legende element, eksempelvis vendespil, Jeopardy, farvelægning i billedkunst. Det er opgavetyper, som ofte kan karakteriseres som værende trænende eller

repeterende, dette gælder særligt eksempelvis grammatikbøger, arbejdsark og matematikopgaver fra matematikbøger (Ewing, 2004; Gissel et al., 2021), som eleverne kan gå i gang med, uden læreren nødvendigvis hjælper dem i gang. Dette kan muligvis tilskrives en rutineret adfærd (Gissel et al., 2021). En adfærd, hvor eleverne går til opgavebøger og arbejdsark med en rutine, "*der formentlig kan tilskrives deres kendskab til skolens rutiner*" (Gissel et al., 2021, s. 108). Eleverne er med andre ord fortrolige med disse opgavetyper, fordi de har lavet dem mange gange, de ved, hvad de skal gøre, og hvordan de skal udføre dem. Dette understøttes af resultater i analyse 4, som peger på, at en stor del af den undervisning, eleverne møder, er karakteriseret ved netop opgavebaserede undervisningsaktiviteter. De mere legende opgavetyper, som eleverne også går til med koncentration, kan muligvis tilskrives, at eleverne her anvender elementer fra deres hverdagsliv (Dewey, 1997/1938). Eleverne er simpelthen i stand til at udføre opgaverne, enten fordi de har gjort det mange gange i undervisningen eller i deres hverdagsliv uden for skolen. Hvorimod faglige aktiviteter såsom at skrive kræver højere grad af stilladseret lærerhjælp. I det indledende eksempel ovenfor er eleverne mere koncentrerede omkring arbejdet med rebussen, end da de selvstændigt skal skrive.

Kategorien *opgavebaserede undervisningsaktiviteter* i form af eksempelvis opgaveark eller opgaver i grammatikbøger udtrykker, hvordan elevernes arbejdsindsats med de faglige aktiviteter stiger, når der er tale om opgavebaserede undervisningsaktiviteter.

7.2.1.7 *Sammenfatning: Orienteringer mod faglighed*

Når eleverne i undervisningen orienterer sig *mod* de faglige aktiviteter, er der ofte tre ting på spil, enten: lærerhjælp, det sociale eller opgavebaserede undervisningsaktiviteter. Disse tre kategorier dækker over aspekter, der er væsentlige for, at eleverne arbejder med de faglige aktiviteter i undervisningen.

Lærerhjælp består i, at læreren står ved eleverne og hjælper dem både i gang med aktiviteterne og stilladserer arbejdet med aktiviteten. Eleverne selv udtrykker et stort behov for lærerhjælp, fordi de har svært at forstå, hvordan de skal udføre aktiviteterne. I undervisningen ses det, hvordan eleverne arbejder bedst, når lærerne står ved siden af dem, og ifølge lærerne har elever ofte brug for, at lærerne "fører pennen for dem".

Det sociale eleverne imellem udtrykker betydningen af det sociale for elevernes arbejde med de faglige aktiviteter. Det sociale har betydning i form af at kunne samarbejde om de faglige aktiviteter og derigennem at kunne hjælpe hinanden til at udføre dem.

Opgavebaserede undervisningsaktiviteter er det tredje aspekt, der er til stede, når eleverne orienterer sig mod de faglige aktiviteter. Opgavebaserede undervisningsaktiviteter er faglige aktivitetstyper, som ofte baseres på eksempelvis grammatikbøger eller opgaver i matematikbøger. Det kan også være aktiviteter med legende elementer såsom Jeopardy eller vendespil. Det er undervisningsaktiviteter, som har et trænende eller repeterende element. Elevernes koncentrerede arbejde med disse aktivitetstyper står i kontrast til undervisningsaktiviteter, hvor eleverne skal arbejde selvstændigt eksempelvis i form af at skrive en stil.

Der er to interessante perspektiver knyttet op på disse resultater:

For det første peger de empiriske resultater på to indlejrede paradokser i form af to empirisk modstridende resultater

For det andet understreger det elevernes behov for stilladseret lærerhjælp og peger på elevernes faglige formåen.

For det første: Der er to empiriske paradokser, der kommer til syne, når dette afsnit *orienteringer mod fagligheden* kobles dels med afsnittet om *orienteringer væk fra fagligheden*, dels med resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen præsenteret i del 1. Paradokser i form af modstridende bevægelser i elevernes måde at være i undervisningen på. Det første paradoks handler om det sociale. Det sociale eleverne imellem har betydning både for elevernes orienteringer mod og væk fra fagligheden. Det sociale er således både et element, der har betydning for, at eleverne orienterer sig mod det faglige, men det sociale er også en faktor, når eleverne orienterer sig væk fra de faglige aktiviteter. Det andet paradoks drejer sig om betydningen af de opgavebaserede undervisningsaktiviteter. Dette empiriske resultat står i kontrast til elevernes svar i spørgeskemaundersøgelsen i del 1 af denne analyse. I del 1 blev det vist, at det har betydning for eleverne, at undervisningen er didaktisk varieret, og at bogbaseret undervisning, hvor de er stillesiddende, i overvejende grad er en undervisningstype,

eleverne ikke ønsker. Det er paradoksalt, at den type undervisning, eleverne ikke ønsker, er den type undervisning, de i praksis går bedst til rent fordybelsesmæssigt.

For det andet: Kobles betydning af opgavebaserede undervisningsaktiviteter med behovet for stilladseret lærerhjælp kan tyde på, at grunden til, at eleverne er mest fordybet i faglige aktiviteter, der er karakteriseret ved at være trænende og repeterende, ofte baseret på klassiske opgavebøger, er, at det er det, eleverne formår rent fagligt. Når elever laver opgaver i forskellige opgavebøger, så anvendes der didaktiserede læremidler, som netop har støtte til elevens læreproces indbygget i opgavetyperne (Gissel et al., 2021). Når eleverne anvender vendespil eller farvelægger tegninger i billedkunst, så gør de ting, som de kender fra deres hverdagsliv uden for skolen, og som de allerede er i stand til at udføre, og dermed kan de fordybe sig i det, fordi de mestrer det i forvejen. Der er således noget, der tyder på, at elevernes faglige fordybelse i opgavebaserede undervisningsaktiviteter skyldes, at det er det, de kan mestre bedst rent fagligt. Elevernes orienteringer mod det faglige i undervisningen peger således både på et behov for hjælp, både fra lærere og elever, og på betydningen af det sociale for eleverne.

7.2.2 Asuki-adfærd

Asuki betyder "det ved jeg ikke" på grønlandsk. Det er en empirisk kodet kategori på baggrund af kodning i analyseprogrammet NVivo. Asuki-adfærden dækker over to aspekter:

Eleverne ved ikke, hvad de synes eller skal sige i og om skolen og undervisningen.

En afventende og opgivende adfærd i undervisningen.

Kategorien dækker *både* over de konkrete situationer, hvor eleverne svarer med "asuki" på spørgsmål, men også situationer i interviews og undervisningen, hvor eleverne virker, som om de ikke ved, hvad de skal gøre eller synes. Nedenfor følger en empirisk beskrivelse af, hvad dette dækker over i praksis, for til sidst at sammenfatte og koble til teoretiske perspektiver.

7.2.2.1 Eleverne ved ikke, hvad de skal synes eller sige

På en af skolerne gennemførte jeg et interview med en elev. Interviewet blev udført som "walk and talk", hvor vi gik en tur rundt i byen. Hun viste mig de steder, hun plejer at

komme med sine venner. Under interviewet taler vi om hendes hverdagsliv, fremtid, drømme, interesser og hendes skoleoplevelser. Hun fortæller, hvordan hun i sin fritid er sammen med sine venner. Hun spiller musik i sin fritid. Hun fortæller om sin yndlingsmusik, som er koreansk K-pop. Jeg spørger, hvad hun godt kan lide ved deres musik, og hun svarer:

Elev: Deres musik og deres talent.

Interviewer: Hvad mener du med det?

Elev: For eksempel i BTS, der er en dreng, like han kan doing karate. And I think it is interesting to see something because sometimes there is bueskydning. And I think it is interesting to see something new, and see how they do it and hvad det går ud på. When I watch it and I didn't now it, I google it, and I learn something new.

Interviewer: Og det er det, du godt kan lide?

Elev: Ja.

(Interview, elev).

Hun fortæller også om sine fremtidsdrømme. Hun vil eksempelvis gerne ud at rejse og se mere af verden. Da vi er ved at være færdige med interviewet, og vi er ved at være tilbage ved skolen, sker der følgende:

Vi kommer gående ved skolen, som er stor, rød, ligger midt i byen og fylder meget i byens landskab.

Interviewer: Hvad tænker du, når du ser skolen, der?

Eleven svarer ikke og trækker på skuldrene.

(Interview, elev).

Hun trækker på skuldrene og ved ikke, hvad hun skal svare, da jeg spørger hende, hvad hun tænker, når hun ser skolen. Hun mister så at sige sproget, og kroppen laver opgivende bevægelse. Det samme gælder, når jeg spørger uddybende ind til forskellige aspekter af hendes skoleoplevelser. Hun svarer ikke.

I mit empiriske materiale er dette en tendens, der går igen i interviews og samtaler med andre elever. Det er svært at få dem til at uddybe og forklare, hvad de synes, når det drejer sig om skolen.

Et par eksempler fra elevinterviews illustrerer dette:

Interviewer: Er der nogle emner, som du synes har været sjove. Noget, I har haft om i fagene?

Elev: Asuki.

...

Interviewer: Okay, så du kan godt lide Marie. Hvad er det, du godt kan lide ved hende?

Elev: Asuki.

(Interview, elev).

Spurgt ind til hans interesse for Fortnite, og hvad Fortnite egentlig går ud på, fik han et andet engagement og en anden iver efter at svare på mine spørgsmål:

Elev /Tolk: Man skal prøve at vinde og dræbe en anden. Og forsøg at undgå at blive dræbt.

Interviewer: Har du mange point i det? Hvis man kan ha' det?

Elev /Tolk: Der er ikke nogen point, det er kun, når man vinder.

Elev: Score, score.

Elev /Tolk: Man kan have en høj score. Hvis man har vundet, kan man se det på status. Så man skal først vinde.

(Interview, elev).

Denne elev, fortæller, at han godt kan lide at gå i skole, han synes også, at han lærer noget i skolen. Men spurgt ind til, hvilke emner han synes er spændende, eller hvad han godt kan lide at lære i skolen, svarer han, at det ved han ikke. Selv da jeg spørger ind til en episode i skolen, hvor en anden elev har sagt, at han ikke synes, han lærer noget i skolen, og han siger, at han ikke er enig, kan han ikke uddybe hvorfor.

I et fokusgruppeinterview med tre elever på en anden skole kommer samme tendens til udtryk:

Interviewer: Hvad med jer, drenge. Hvad synes I er en dårlig skoledag?

De to drenge er stille.

Interviewer: Er skoledagene altid gode?

Drengene trækker lidt på skuldrene og ryster på hovedet

(Fokusgruppeinterview, elever).

De to drenge er begge meget stille i interviewet, de svarer ikke på mine spørgsmål i relation til skolen og undervisningen og virker opgivende rent kropsligt, idet de trækker på skuldrene og ryster på hovedet. Ligesom med de to elever, først beskrevet ovenfor, er deres sprogbrug omkring skolen præget af få ord og en kropslig "trækken på skuldrende". Som om de ikke ved, hvad de skal svare. Ligesom med de to første elever ændrer dette sig, da jeg spørger ind til noget andet end skolen. Da jeg eksempelvis spørger ind til, hvilken årstid de bedst kan lide, fortæller de, at de bedst kan lide sommer, og uddyber hvorfor, og hvad de laver om sommeren:

De tre elever i kor: Sommer!

Interviewer: Hvad kan I godt lide ved sommer?

Elev 1 /Tolk: Man behøver ikke tage alt for meget tøj på.

Elev 2 /Tolk: At tage ud at sejle.

Interviewer: Ja, og du kan godt sejle selv. Hvor sejler I hen?

Elev 2: Til bygden tæt på.

(Fokusgruppeinterview, elever).

Alle de ovenstående eksempler udtrykker det, asuki-adfærden dækker over: en opgivenhed og en adfærd karakteriseret af, at de ikke ved, hvad de skal synes eller sige i relation til deres skole og undervisning. Når de fortæller om deres fritid og liv uden for skolen, er deres sprogbrug mere engageret og uddybende.

Det skal pointeres, at det ikke gælder hele tiden. Eleverne kan godt indimellem beskrive deres skole, hvornår de kan lide den, og hvilke lærere de for eksempel bedst kan lide, men det skal hives mere ud af dem, end når det gælder andre aspekter af deres liv. Man kan diskutere, om det blot handler om interview-formen. Men samme tendens ses i undervisningen mellem lærere og elever, hvor lærere beskriver, at det er svært at få eleverne til at synes noget. Dette er beskrevet i analyse 3. I spørgeskemaundersøgelsen (del 1 ovenfor) kan eleverne godt beskrive, hvad de synes om deres skole og undervisning, og hvornår den eksempelvis er spændende eller kedelig, men heri skal de ikke uddybe deres svar på samme måde som i et interview.

7.2.2.2 En afventende og opgivende adfærd i undervisningen

Asuki dækker også over en adfærd, som eleverne trækker på, når de ikke umiddelbart ved, hvad de skal gøre i undervisningen, når de eksempelvis har behov for lærerhjælp, eller når de er usikre på, hvorfor de skal gøre det. Den dækker både over en afventende og opgivende tilgang til de faglige aktiviteter i undervisningen, en: "jeg ved ikke, hvad eller hvorfor jeg skal gøre det, så jeg venter eller lader være"-tilgang.

Adfærden er karakteriseret ved, at det er sjældent, at det er eleverne, der tager initiativ i undervisningen, eksempelvis i relation til at stille faglige spørgsmål eller forfølge faglige aktiviteter. Adfærden er netop karakteriseret ved, at det er lærerne, der initierer faglige aktiviteter, som eleverne så følger i mere eller mindre grad. Hvis de bliver færdige med den faglige aktivitet, viser de det til læreren, som så "godkender" det, de har lavet, og giver dem en ny opgave. Elevinitierede spørgsmål og initiativer i undervisningen er meget sjældne. De oftest stillede spørgsmål fra elever handler om, "hvorfor skal vi det", og "hvad skal vi gøre". Når eleverne skal starte med en faglig aktivitet eller støder på opgaver, de ikke kan finde ud af, spørger de enten læreren, de andre elever om hjælp eller går over i orienteringer væk fra fagligheden (som vist i afsnittet ovenfor). De afventer at få hjælp af andre, eller at læreren fortæller, hvad og hvordan de skal gøre i undervisningen.

På både skole A og B opfordrer lærerne gentagne gange eleverne til at bruge lommeregner, ordbog eller selv søge svar, når de støder på faglige udfordringer, men eleverne opsøger sjældent selv svarene eller løsninger:

En af drengene har et spørgsmål. Læreren svarer: "Så skal du bruge ordbog." Han svarer: "Naamik" ("nej" på grønlandsk). Han rejser sig og går over til en af de andre drenge og får svar af ham.

(Klasserumsobservation).

I dette eksempel nægter eleven at slå det op i ordbogen, og når læreren ikke hjælper, går han over til nogle klassekammerater for at se, om de kan hjælpe. På den ene af skolerne, har jeg noteret følgende under mine klasserumsobservationer:

Elevers evne eller lyst til selv at lede efter svar er meget lille. De spørger efter hjælp med det samme. Men de sidder heller ikke med bøger eller andre hjælpemidler. Det samme gjorde sig i øvrigt gældende i engelsk, hvor de ikke bruger ordbøger, selvom læreren ofte siger, de skal slå det op.

(Klasserumsobservation).

I kapitlets indledende terminsprøve- eksempel er samtlige elever færdige med deres terminsprøve, da der er gået 45 minutter af de afsatte tre timer, og de har skrevet et par enkelte linjer i deres skriftlige afleveringer. Dette gælder også, selvom læreren siger til dem, at de godt kan bruge mere tid og skrive lidt mere.

7.2.2.3 Sammenfatning og teoretiske perspektiver: Asuki-adfærd

Asuki-adfærden er en empirisk kategori, der dækker over en opgivende og afventende tilgang til skolen og undervisningen. Den kommer til udtryk empirisk *både* i udsagn om skole og undervisning *og* i konkret adfærd i undervisningen.

Den afventende tilgang til undervisning genkendes i Anders Øgaards afhandling (Øgaard, 2015) om fjernundervisning i den grønlandske folkeskole. Han argumenterer for, at denne adfærd gør det udfordrende at indføre det, som han benævner progressiv pædagogik, hvori eleverne udviser selvstændighed, initiativ og samarbejde (Øgaard, 2015). Nielsen (2007) genkender ligeledes denne afventende adfærd. Nielsen kobler den afventende adfærd med til en lav grad af selvstændighed og holdninger hos eleverne *"manglende evne til selvstændigt at tage stilling ... karakteriserer mange ældre skolebørn. Det er karakteristisk for denne gruppe børn, at de i undervisningssituationen blot trækker på skuldrene og er meget svære at hale holdninger ud af"* (Nielsen, 2007, s. 198). Den adfærd, Nielsen beskriver med "trækken på skuldrene", er netop det, der kendetegner asuki-adfærden i mit empiriske materiale. Det er en pointe i denne afhandling, at denne asuki-adfærd *ikke* må forveksles med en holdningsløs tilgang til skolen blandt eleverne. Resultater fra del 1 i spørgeskemaundersøgelsen viser netop, at eleverne har klare holdninger til, hvad de synes om deres skole, og hvornår de finder den spændende eller kedelig.

Elevernes afventende og opgivende adfærd med inddragelse af de oftest stillede spørgsmål fra elever handler om, "hvorfor skal vi det", og "hvad skal vi gøre", peger i retning af lav grad af tilhør til praksisfællesskabet. Legitim perifer deltagelse er et analytisk begreb som Lave og Wenger (Lave & Wenger, 2003) introducerer til at beskrive og forstå deltagelse. Begrebet sætter fokus på elevers deltagelsesposition i et praksisfællesskab. Legitim perifer deltagelse fokuserer således på elevers relationer til praksisfællesskabet, blandt andet i form af medlemmerne og aktiviteterne heri, og den *"vedrører den proces, hvorigennem nyankomne bliver en del af et praksisfællesskab"* (Lave & Wenger, 2003, s.

31). Begrebet anskuer således deltagelsespositionen som et resultat af en længerevarende proces, hvori eleverne er blevet en del af skolen og undervisningen som et læringsfællesskab, konstitueret af blandt andet møder mellem elever, lærere og faglige aktiviteter i undervisningen. Asuki-adfærden skal altså forstås som et resultat af den praksis, som har karakteriseret deres skoleoplevelser, fra de starter i 1. klasse. Den afventende og opgivende adfærd kan være et udtryk for en deltagelsesposition, hvor eleverne ikke har haft mulighed for at blive en betydelig del af praksisfællesskabets virksomhed, altså læringsfællesskabet, hvor omdrejningspunktet er elevers faglige og personlige udvikling (jf. folkeskolelovens formålsparagraf (Selvstyrets lovbekendtgørelse af Inatsisartutlov om folkeskolen, 2023)). Lave og Wenger pointerer, at *"Den form, deltagelseslegitimiteten antager, er et definerende træk ved måder at høre til på"* (Lave & Wenger, 2003, s. 37). Hvis asuki-adfærden ansues som en deltagelsesposition legitimeret ved praksisfællesskabets deltagelsesmuligheder, så kan den, med Lav og Wengers ord, udtrykke den form for tilhør, eleverne oplever at have til praksisfællesskabet. Med andre ord, hvis elevers tilhør til praksisfællesskabet, altså skolen, kan ses som udtrykt i asuki-adfærden, en afventende og opgivende adfærd, så tyder noget på, at elevernes tilhør til skolen er lav. Eleverne deltager netop fra en position, hvor de afventer og er opgivende, og hvor de ikke ved, hvad de skal gøre, eller hvorfor de skal gøre det, og dermed positioneres de i periferien af praksisfællesskabet *"Periferitet antyder, at der er mangfoldige, forskelligartede, mere eller mindre engagerede og omfattende måder at være placeret på inden for de områder af deltagelse, som et fællesskab definerer"* (Lave & Wenger, 2003, s. 37). Asuki-adfærden kan karakteriseres som *mindre engagerede* måder at være i undervisningen på, fordi deres tilhør til praksisfællesskabet er lav. Dette har, ifølge Lave og Wenger, både indflydelse på deres læring og identitetsmæssige tilblivelsesprocesser. Det har altså indflydelse på det, de lærer rent fagligt, men også hvem de bliver som mennesker, herunder deres forhold til skole og uddannelse generelt. Når elever er afventende og udviser en lav grad af selvstændighed i undervisningen, så kan de risikere at blive gjort til marginaliserede, perifere deltagere i deres egne læreprocesser, hvilket medfører en følelse af *"pinagtig marginalisering"* (Wenger-Traynor & Wenger-Traynor, 2019, s. 237) og en følelse af, *"at læring er noget kedeligt og besværligt, og at vi egentlig ikke egner os til det"* (Wenger, 2012, s. 141).

7.2.3 Sammenfatning og teoretiske perspektiver del 2

Denne del 2 i analyseafsnittet om eleverne i skolen har søgt at fremanalysere elevernes måde at være i undervisningen på. Nedenfor følger en sammenfatning og teoretisk perspektivering, som søger at forstå denne adfærd.

Elevernes måde at være i undervisningen på kan opsummerende karakteriseres som dels en zigzagbevægelse ind og ud af fagligheden i undervisningen, dels en asuki-adfærd.

Eleverne bevæger sig kontinuerligt ind og ud af fagligheden, når de er til stede i undervisningen. Klasserumsobservationer viser, at når eleverne bevæger sig væk fra fagligheden, gør de det ofte gennem tre såkaldte orienteringer: enten en kropslig, stille- og mentalt frakoblende eller en social orientering mod noget ikke-fagligt. Orienteringer, som kan anskues som flugtlinjer væk fra de faglige aktiviteter, muligvis fordi de ikke findes meningsfulde for eleverne. Når eleverne omvendt orienterer sig mod fagligheden i undervisningen, er der ofte tre faktorer til stede: enten lærerhjælp, opgavebaserede undervisningsaktiviteter eller sociale interaktioner. Asuki-adfærden dækker over en adfærd, hvor eleverne både virker opgivende, når de taler om skolen, og opgivende og afventende, når de er til stede i undervisningen. Det er en adfærd, som peger i retning af, at eleverne ikke ved, hvad de skal synes, eller hvad de skal gøre, eller hvorfor de skal gøre, som de skal, i undervisningen. Dette udtrykker en lav grad af tilhør til skolen og undervisning som praksisfællesskab. Den læringsmæssige udfordring med disse orienteringer ind og ud af fagligheden er, at den modvirker fordybelse, koncentration og flow, som er essentielt for læreprocesser (Knoop, 2004). Den læringsmæssige udfordring ved asuki-adfærden er, at eleverne risikerer at blive objekter for deres egne læreprocesser, fordi de gennem den afventende adfærd ikke bliver knyttet til praksisfællesskabets virksomhed.

Overordnet viser resultaterne ovenfor, at det sociale er et bærende element for eleverne i skolen. Det sociale har både betydning for elevernes orienteringer mod og væk fra fagligheden. Det sociale har stor betydning i form af faglig hjælp. Dette gælder både i form af lærerhjælp, men også i form af elev-hjælp, hvor eleverne indimellem hjælper hinanden rent fagligt. Det sociale har ligeledes betydning i form af forstyrrelser og uro i undervisningen.

Kobles disse orienteringer væk fra og mod fagligheden og asuki-adfærden med Wengers teoretiske blik på deltagelse, mening og praksisfællesskaber, åbnes der op for at se ovenstående empiriske resultater som et udtryk for, hvordan eleverne deltager i skolen, og hvad denne deltagelse kan være et udtryk for. Wengers sociale praksisteori, situerer læring i praksisfællesskaber og deres deltagelse heri. For at forstå deltagelsen må blikket derfor nødvendigvis rettes mod den sociale praksis (Wenger, 1998). Når eleverne orienterer sig væk fra de faglige aktiviteter, kan det umiddelbart synes som en ikke-deltagelse, fordi eleverne netop ikke deltager i de faglige aktiviteter. Ifølge Lave og Wenger (2003) er den måde, personer bliver bundet til et praksisfællesskab på, gennem engagement, interaktioner og handlinger. Når eleverne orienterer sig væk fra det faglige, engagerer, interagerer og handler eleverne med hinanden omkring noget ikke-fagligt, og derfor er der ikke tale om ikke-deltagelse, men deltagelse i noget andet end det rent faglige. Ifølge Wenger (2003), så er en del af forudsætningen for *deltagelse* i et praksisfællesskab *"gensidigt engagement med andre medlemmer, til deres handlinger og deres forhandling af virksomheden og til det repertoire, som er i brug"* (Wenger, 2003, s. 176). Med det menes, at deltagelsen i fællesskabet ikke "blot" handler om at få elever til at gøre og udføre faglige aktiviteter eller føre deres egen pen, men at lærere og elever imellem og elever og elever imellem *sammen* fører pennen. Når eleverne orienterer sig væk fra fagligheden, opstår der ikke gensidigt engagement eller forhandling lærere og elever imellem. Eleverne bevæger sig blot "væk". Når eleverne orienterer sig mod de faglige aktiviteter, kan man ligeledes diskutere, hvorvidt der er tale om gensidigt engagement i form af *"forhandling af virksomheden og til det repertoire, som er i brug"* (Wenger, 2003, s. 176). For når eleverne orienterer sig mod de faglige aktiviteter, er det enten gennem lærerhjælp, opgavebaserede undervisningsaktiviteter eller gennem sociale interaktioner eleverne imellem. Og når eleverne interagerer med lærerne, er det for at få lærerhjælp. Når eleverne interagerer med hinanden, er det for at hjælpe hinanden. Når eleverne arbejder med de faglige aktiviteter, er der ofte tale om undervisningsaktiviteter, som er opgavebaserede i en sådan grad, at eleverne er i stand til at udføre dem på egen hånd, muligvis på grund af en rutineret skole-adfærd. Det vil sige, at arbejdet med de faglige aktiviteter i undervisningen *ikke* bunder i fælles forhandling eller gensidigt engagement. Dette vil, ifølge Wenger, få indflydelse på deltagelsen i et praksisfællesskab. Lave og Wenger hævder, at *"deltagelse er altid baseret på situeret forhandling og*

genforhandling af mening i verden. Dette indebærer, at forståelse og erfaring er i konstant samspil – ja, er gensidigt konstituerende” (Lave & Wenger, 2003, s. 48). Noget tyder på, at eleverne finder mere mening i at orientere sig mod hinanden, altså eleverne, i sociale praksisser og mindre mening i at orientere sig mod lærerne og det faglige i undervisningen. Ifølge Lave og Wenger (2003) udtrykker måden, personer deltager på i en given situation, personens tilhør til et fællesskab. Når en stor del af undervisningstiden går med en deltagelsesform karakteriseret ved at bevæge sig væk fra de faglige aktiviteter, så er spørgsmålet, om praksisfællesskabet er i opløsning. Og det kan diskuteres, om eleverne i stedet etablerer deres eget praksisfællesskab, at eleverne trækker sig fra skolen som et lærer elev-praksisfællesskab og over i deres eget praksisfællesskab. Eleverne ved ikke, hvad de skal gøre, eller hvorfor de skal gøre det, hvilket gør, at de resignerer til en afventende og opgivende deltagerposition, karakteriseret ved en asuki-adfærd og en ind og ud af-fagligheden.

Et afsluttende perspektiv på elevernes adfærd, jeg finder væsentligt at inddrage, er det kulturelle perspektiv. Et perspektiv, som kan overvejes at have indflydelse på ovenstående analyse og særligt de analytiske pointer vedrørende elevernes *stille og mentalt frakoblende orientering væk fra fagligheden* og elevernes *asuki-adfærd* i undervisningen. Nielsen (2007) beskriver måder, det grønlandske folk kommunikerer på *”Den kommunikationsadfærd, jeg observerer i det moderne grønlandske folk, er overvejende præget af tilbageholdenhed, konstaterende udtalelser, og en tien stille med en udpræget grad af nonverbal adfærd”* (Nielsen, 2007, s. 198). Jean Briggs (Briggs, 1983, 1991) argumenterer for, at der i inuit-kulturen eksisterer en frygt for aggressioner og konflikter, hvilket bevirker, at reaktioner på konflikter kan være *”passive withdrawal or polite circumvention”* (Briggs, 1991, s. 267). En adfærd, der karakteriserer inuits væremåde i sociale møder. Jeg skal ikke her gå dybere ind i dette, men blot påpege, at mine empiriske resultater netop peger på en adfærd, der genkendes i kulturelle forklaringer om det grønlandske folks væremåder, især i form af orienteringen væk fra de faglige aktiviteter, som jeg kategoriserer som *stille og mentalt frakoblende*, og asuki-adfærden. Som beskrevet indledningsvis er den grønlandske folkeskole indlejret i to forskellige kulturelle verdener i form af en vestlig og en inuitkultur (Darnell & Hoëm, 1996; Lennert, 2021). Hvilket i andre inuitsamfund kommer til udtryk i uundgåelige pædagogiske sammenstød i undervisningen (Berger et al., 2006). Om adfærden skyldes et sammenstød mellem en

inuit- og en vestlig kultur, skal jeg ikke kunne udtale mig om. Men med afsæt i social praksisteori om læring (Lave & Wenger, 2003; Wenger, 2012) må blikket på udfordringerne nødvendigvis rettes mod konteksten, i dette tilfælde skolen. Løsningen på udfordringerne må ligeledes findes heri. Og dermed kunne et perspektiv på stedsbaseret pædagogik, som beskrevet i analyse 1, være relevant. Udfordringen er ikke nødvendigvis, at eleverne er stille i undervisningen, eller at de har en adfærd, hvor de er afventende og tilbageholdende; udfordringen opstår, når denne adfærd ikke didaktisk imødekommes i undervisningen, og de dermed afkobler sig og bevæger sig væk fra undervisningen og undervisningsindholdet, som denne afhandlings empiriske fund peger på, at de gør.

7.3 Afsluttende sammenfatning af hele kapitlet: Paradokser i elevers skoleoplevelser

Denne analyse har undersøgt eleverne i skolen med særligt fokus på deres undervisning. Det analytiske fokus har dels været, *hvad* eleverne synes om deres skole og undervisning, dels *hvordan* eleverne er i skolen og undervisningen, dels *hvorfor* de gør, som de gør, i skolen og undervisningen. Målet har været både at få viden om og forståelse for elevernes måde at være i skolen og særligt undervisningen på. Kapitlet har været struktureret i to dele. Hvor del 1 tog udgangspunkt i afhandlingens spørgeskemaundersøgelse, og del 2 tog udgangspunkt i afhandlingens kvalitative empiri bestående af interviews og klasserumsobservationer. Nedenfor følger en kort opsummering af resultaterne i de to delanalyser, før der til sidst peges på et grundlæggende paradoks, der præger eleverne i skolen.

Kort opsummerende viste del 1: Eleverne er i overvejende grad glade for deres skole og undervisning. Dog er ca. hver femte elev på ældstetrinnet ikke glad for sin skole. Elevernes tilfredshed med deres skole og undervisning falder således med alderen. Yderligere viser spørgeskemaundersøgelsen, at det er det sociale, eleverne er mest glade for ved deres skole.

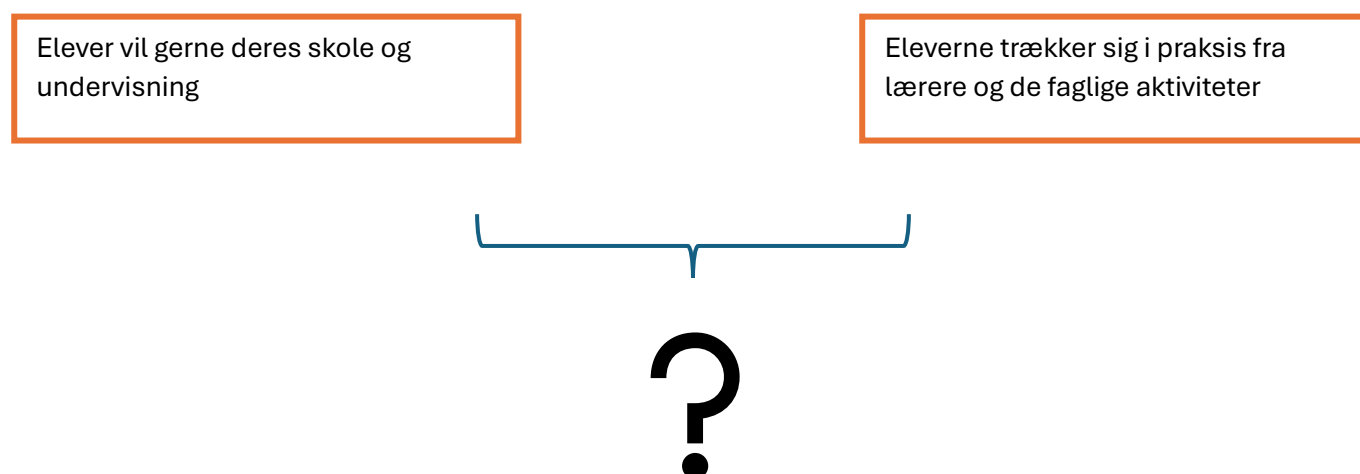
Kort opsummerende viste del 2: Elevernes måde at være i undervisningen er karakteriseret ved en zigzag-bevægelse ind og ud af fagligheden og en asuki-adfærd. Når eleverne kontinuerligt går ind og ud af fagligheden, afbrydes deres mulighed for faglige fordybelse og koncentration. Asuki-adfærden dækker over en opgivende og afventende adfærd, når eleverne taler om og er til stede i undervisningen. Del 2 peger yderligere på,

at elevernes deltagelse omkring de faglige aktiviteter i undervisningen er lav, og at de trækker sig over i deres eget elevfællesskab og væk fra et fælles læringsfællesskab med lærerne. Dette tegner et billede af et lærerelev-praksisfællesskab, som er i opløsning.

Del 1 og del 2 viser begge den store betydning, det sociale har for eleverne. I spørgeskemaundersøgelsen står det sociale som en af de kategorier, der har størst betydning for, hvorvidt eleverne kan lide deres skole eller ej. I interviews og klasserumsobservationer har det sociale stor betydning for elevernes deltagelse i undervisning; det er både det sociale, der trækker eleverne væk fra og mod de faglige aktiviteter i undervisningen.

Dette afsnits to delanalyser viser en række empiriske paradokser. Paradokser i form af modstridende resultater i elevernes syn på, tilgang til og deltagelse i skolen. Overordnet viser nedenstående figur det grundlæggende paradoks, del 1 og del 2 er et udtryk for:

Figur 18: Grundlæggende paradoks i elevers adfærd



Det grundlæggende paradoks består i, at det, eleverne svarer, når de bliver spurgt om, hvad de synes om deres skole og undervisning, står i kontrast til elevernes adfærd i skolens undervisning. Helt grundlæggende viser spørgeskemaundersøgelsen, at 85 % af eleverne virkelig godt kan lide eller godt kan lide deres skole, men i praksis udviser eleverne en adfærd karakteriseret ved, at de trækker sig fra lærerne og de faglige aktiviteter.

Ud over dette overordnede paradoks er der tre paradokser, der viser sig, når resultater fra del 1 og del 2 sammenholdes:

For det første viste resultater i del 1, at eleverne finder det forstyrrende, når deres klassekammerater ikke deltager i undervisningen. Samtidig viste del 2, at eleverne selv er med til at udføre den forstyrrende adfærd. De ønsker at være fælles om de faglige aktiviteter, men i praksis spænder deres egen adfærd ben for dette.

For det andet viste resultater i del 1, at eleverne ikke ønsker en bogbaseret undervisning. Analysen i del 2 viste omvendt, at det i praksis er denne type undervisningsaktivitet, i form af opgavebaserede undervisningsaktiviteter, de går til med størst koncentration og fordybelse.

For det tredje viste 1. del i denne analyse, at eleverne i spørgeskemaundersøgelsen er beredvillige i forhold til at svare på, hvornår deres undervisning er spændende henholdsvis kedelig, og hvad de gerne vil lære i skolen. De udtrykker tydelige ønsker og holdninger i forhold til deres skole og undervisning. I del 2 viste analysen, at i praksis, i skolens undervisning og i interviews om dette, udviser eleverne en modsat afventende og opgivende adfærd.

Et studie med skoleelever fra Østgrønland (Glendøs, 2017a, 2017b) udtrykker ligeledes et indlejret paradoks i elevers forhold til skolen. Studiet viser, hvordan eleverne på den ene side ønsker uddannelse, når de er færdige med folkeskolen, da de anser uddannelse som et led i at få et godt liv, og på den anden side spiller skolen en lille rolle i deres beskrivelser af, hvad der gør deres liv godt. Eleverne i skolen, både deres syn på og måder at være i skolen og undervisningen på, er altså karakteriseret ved en række empiriske paradokser. Kobles disse empiriske paradokser med Wengers sociale praksisteori, kan paradokserne forstås som et resultat af den praksis, eleverne møder i skolen og undervisningen. Når elevers deltagelse i skolen og undervisningen står i kontrast til elevernes egentlige syn på deres skole og deres ønsker herfor, så må den analytiske interesse netop rette sig mod praksis. Den praksis, eleverne møder i form af den konkrete undervisning og møder med lærerne, har afgørende betydning for elevernes deltagelse i skolens og undervisningens hverdag. De følgende analyser zoomer derfor ind på disse empiriske felter for at nærme sig en dybere forståelse for, hvad disse paradokser, der præger elevers skoleoplevelser, er et udtryk for.

8 Analyse 3: Lærerne

Dette kapitel undersøger lærernes tilgange til undervisningen og til eleverne i den hensigt at forstå og forklare lærernes didaktiske og pædagogiske bevæggrunde for deres måde at være lærere på, at gå til undervisningen på og at interagere med eleverne på i skolens hverdag. Teoretisk anvender jeg både Gert Biestas (Biesta, 2011, 2014, 2018) begrebsapparat, der sætter fokus på skolens formål og funktion, og Etienne Wengers deltagelsesbegreb og situerede læringsteori (Lave & Wenger, 2003; Wenger, 1998, 2012; Wenger-Traynor & Wenger-Traynor, 2019).

Kapitlet tager udgangspunkt i tema 3, som er et af de fire temaer, der på baggrund af arbejde i felten, teoretisk indhentede perspektiver og kodning af det empiriske materiale er udviklet (se kapitel: 5, for uddybning). Tema 3's empiriske felt er lærerne i skolen. Det empirisk udgangspunkt hentes i interviews med lærere på henholdsvis skole A og B, uformelle samtaler med lærerne og observationer på begge skoler, herunder primært klasserumsobservationer. Kapitlet struktureres omkring tre empirisk funderede kategorier, som er et resultat af en kodnings- og analyseproces. Kategorierne repræsenterer områder, som karakteriserer lærernes tilgange til og syn på undervisningen og eleverne.

De tre kategorier, som dette kapitel vil blive struktureret omkring, er:

- 1) *Lærernes fortællinger om eleverne***
- 2) *Lærernes syn på undervisningen***
- 3) *Lærerne prøver, men famler pædagogisk og didaktisk.***

Afslutningsvis sammenfattes kapitlets resultater og diskuteres i relation til de teoretiske perspektiver hentet hos Biesta og Wenger.

Grundlæggende vil dette kapitel vise, at lærerne i skolen, i deres fortællinger om eleverne, sig selv og deres undervisning, udtrykker et grundlæggende paradoks. Et paradoks, som består i, at lærerne gerne vil undervise og lære fra sig, men ender med at opgive og resignere i praksis, fordi eleverne ikke lever op til deres forventninger af en "rigtig elev", og fordi de er usikre på skolens retning og mål.

8.1 Lærernes fortællinger om eleverne

I mit empiriske materiale træder lærernes fortællinger om eleverne tydeligt frem.

Grundlæggende træder fortællingerne frem som mangel- og burde-fortællinger. Lærerne beskriver i overvejende grad eleverne som nogen, der ikke *vil* og *kan* det, som de, ifølge lærerne, burde ville og skulle kunne. Det, eleverne burde ville, knytter sig til elevernes deltagelse i undervisningen. Det, eleverne skulle kunne, knytter sig til elevernes faglighed. Lærernes fortællinger om eleverne kredser således i hovedtræk om disse to gennemgående fortællinger:

Eleverne vil ikke: Eleverne vil ikke deltage i de faglige aktiviteter i undervisningen.

Eleverne kan ikke: Eleverne er fagligt svage og kan ikke udføre de faglige aktiviteter i undervisningen.

Først vil jeg gennemgå, hvad de to forskellige fortællinger dækker over empirisk, for dernæst at diskutere teoretisk, hvordan disse fortællinger kan ses som udtryk for henholdsvis et elevsyn og et lærersyn og som et udtryk for, hvad der karakteriserer skoleklasserne som et praksisfællesskab, herunder et læringsfællesskab.

8.1.1 Eleverne vil ikke: "De har ikke lært at gå rigtig i skole" (citater, lærer)

En af de gennemgående fortællinger, lærerne har om eleverne, kan beskrives som en fortælling om, at *eleverne ikke vil*. Lærerne fortæller om, hvordan de ikke kan få eleverne til at gøre det, de gerne vil have dem til, og som de forventer af dem.

I analyse 2, som omhandler eleverne, anvendte jeg et eksempel fra en terminsprøve på en af skolerne, nedenfor følger den uformelle samtale, som jeg havde med læreren efter en af disse prøver. Noget af dette eksempel er en gengivelse af eksemplet i analyse 2, men medtaget her, fordi det anvendes i en ny analytisk kontekst:

Da den sidste elev er gået ud, kigger læreren på besvarelsene og tiden og siger: "Ja, det var de jo hurtigt færdige med." Vi taler lidt om, at de ikke bruger al tiden, eleverne, og at de ikke skriver særlig meget i deres besvarelser. Læreren er helt tydeligt frustreret. Kun én har skrevet mere end en side, og det er en elev, som taler engelsk derhjemme. Størstedelen har afleveret et par linjer. Læreren siger: "Det er ærgerligt, de ikke vil fordybe sig noget mere." Læreren siger også, at han synes, det er lidt sjovt, at de hellere vil være færdige før tid og så sidde og vente tre timer på den sidste prøve i stedet for at blive siddende og få noget ud af tiden. Han kigger på besvarelsen fra

eleven, der taler engelsk derhjemme, og siger, at selv ham, som har skrevet mest, jo sagtens kunne have gjort det meget bedre, "altså han har jo skrevet meget, men det er jo ikke vanvittig godt." ...

Vi taler lidt om det. Han siger, at han oplever, at eleverne er meget ligeglade med skolen. "De møder lige op, men det er så også det.". Jeg spørger ham, hvornår han oplever, at undervisning går bedst. Han fortæller, at det er, "når det er meget konkret", altså når det er meget konkrete aktiviteter. Det går godt, når han giver dem fx vendespil og noget lignende. Han siger, der, hvor det går dårligst, det er, når de selv skal. Altså skrive opgaver kan de slet ikke. "Det ender altid med, at jeg skriver det på tavlen, og så skriver de efter i deres hæfter, og det lærer de jo ikke noget af." Han siger, at han nærmest skal føre pennen for dem.

Jeg spørger, om han har nogen fornemmelse af, om det er det samme på de andre trin. Han fortæller, at han sidste år var lærer på mellemtrinnet, og der var det det samme. Der gad de heller ikke lave så meget. Han siger, at han har lidt på fornemmelsen, at eleverne mest leger på de yngre trin og derfor aldrig rigtig lærer at "gå rigtig i skole".

(Feltobservation, terminsprøve).

Eleverne har ifølge læreren ikke lært at "gå rigtig i skole". I udtalelsen ligger der både et syn på eleverne som nogen, der ikke kan og ikke har lært det, de burde kunne. Og der ligger en forståelse af, hvad det vil sige at "gå rigtig i skole", en forståelse af, hvad en rigtig elev kan og gør. I samtalen anes en konflikt mellem lærerens syn på de elever, han møder i skolen, og hans forståelse af, hvad det vil sige at være en "rigtig elev". Eleverne lever ikke op til hans forventninger. Han beskriver elever som nogen, der "ikke vil fordybe sig", som "ikke bruger al tiden", som "ikke skriver nok", og når de så gør det, som eksempelvis eleven, der har skrevet mest, så gør han det ikke godt nok. Han beskriver yderligere eleverne som nogen, der ikke gider "lave så meget". Han oplever, at "de møder lige op, men det er så også det". At eleverne *ikke vil fordybe sig, ikke bruger al tiden, ikke skriver nok, ikke laver så meget*, er alle forskellige måder, hvorpå denne lærer beskriver eleverne som nogen, der ikke vil deltage, og måder, hvorpå han som lærer ikke kan få eleverne til at deltage. Læreren beskriver eleverne på måder, som går igen i flere af mine andre samtaler med forskellige lærere. I mit empiriske materiale dækker lærernes fortællinger over, hvad eleverne ikke vil, alt fra:

- Generel deltagelse: Lærerne fortæller, hvordan eleverne bare ikke vil. En lærer siger eksempelvis: *"Men de gider jo bare ikke"* (citater, lærer).

- Eleverne er ikke motiverede for fagligt udfordrende opgaver. Lærerne kan ikke få eleverne til at arbejde med faglige opgaver, der er svære for eleverne.
- Eleverne vil ikke arbejde med emner, de ikke synes er interessante eller sjove. En lærer fortæller om, hvordan hun ofte må lave skuespil eller lave lege i undervisningen for at få eleverne til at deltage. En anden lærer fortæller, hvordan det er vigtigt at *ramme* det, eleverne synes er interessant, hun fortæller: *"De tager ikke undervisning som noget, der skal gøres noget ved, når de ikke synes, det er interessant"* (citater, lærer).
- Eleverne prøver og kæmper ikke. Lærerne kan ikke få eleverne til selv at spørge, hvis noget er svært. Eksempelvis siger en lærer: *"Det er jer der skal kæmpe, ikke mig"* (citater, lærer).
- Eleverne kan ikke selv se meningen med skolen, men det burde de kunne. De kan ikke selv se, hvorfor de skal være der, og hvad de kan bruge undervisningen til. En lærer siger i et interview: *"Det er sådan, det er med børn og unge, de kan ikke se langt ud i fremtiden, de kan kun se i morgen. De kan se allerhøjst en uge frem. De har ikke bekymring om fremtiden og kan slet ikke se, at det bliver nødvendigt en gang"* (citater, lærer).

Eleverne bliver beskrevet ud fra generelle beskrivelser og i burde-vendinger forankret i en gennemgående ide om alt det, eleverne burde kunne: at eleverne *burde* ville fordybe sig, de *burde* ville bruge al tiden, de *burde* skrive mere, de *burde* have lyst til lave mere, og de burde vide, hvad meningen med skole og uddannelse er. Disse generelle beskrivelser forstærker billedet af eleverne som helhed. Når lærerne beskriver eleverne som en helhed, der ikke gør det, de synes, de burde gøre, udtrykker lærerne nogle klare forventninger om, at eleverne burde have lyst, idet det er en del af det at gå i skole og det at være elev. Det er det, der ligger i lærerens beskrivelser af eleverne som nogen, *"der ikke har lært at gå i skole"*.

8.1.2 Eleverne kan ikke: Eleverne er fagligt svage

Eleverne bliver ofte beskrevet ud fra et perspektiv, der går på, de har et lavt fagligt niveau. Lærerne beskriver eleverne som nogle, der ikke kan deltage i de faglige aktiviteter i undervisningen, fordi deres faglige niveau er for lavt. Og lærerne beskriver yderligere, hvordan elevernes faglige niveau har indflydelse på, hvordan de kan undervise. Når

lærerne beskriver elevernes faglige niveau, beskriver de niveauet som udfordrende i forhold til at nå læringsmålene. Dette på tværs af fag, og det gælder både mundtlighed og skriftlighed. En lærer beskriver det således:

Ifølge læringsmålene. Der skal de jo kunne meget ilaa²² i ældstetrinnet. Men hvis man tænker på hele klassen, så er alle meget svage, selv i grønlandsk.

(Interview, lærer).

En anden lærer fortæller, da jeg spørger hende under et interview:

Interviewer: Du sagde det lidt den anden dag, at du følte, der var et mismatch mellem mål, altså det sat udefra, og så det, man ...

Lærer: Har at arbejde med. ... Det er, fordi hvis jeg læser målene for dansk, så skal vi jo kunne have en ubesværet hverdagssamtale på dansk. De skal kunne skrive varieret, en stil, hvor de skal kunne have en ... Hvor deres mening skal være tydelig. Hvem kan jeg have en ubesværet samtale med herinde? Jeg tror faktisk godt, jeg ville kunne med to af eleverne. Resten bliver lidt af en blanding. Vi har selvfølgelig halvandet år til at blive bedre til dansk, men tror sgu ikke, at deres... at der er mange af dem, der kan have en ubesværet samtale på dansk til næste år. ... Og jeg tænker, målene skulle jo helst være nogen, alle skulle kunne opfylde. Men det er bare sådan her, synes jeg tit. Øhm. Det der med at skrive en stil, der er jo vildt svært for dem. Og hvis de så også skal kunne skrive varieret. Altså, hallo. Jeg synes, jeg bruger meget tid på ting, jeg godt kunne tænke mig, de havde lært.

(Interview, lærer).

Det er ifølge denne lærer svært for dem at indfri læringsmålene, fordi der er et *mismatch* mellem læringsmål og elevernes faglighed. I citatet ovenfor kalder læreren elevernes faglige niveau, for *"det, man har at arbejde med"*, og senere siger samme lærer *"Jeg synes, jeg bruger meget tid på ting, jeg godt kunne tænke mig, de havde lært."* Eleverne og deres faglighed udtrykkes som et objekt, en ting, som *burde* være på et andet niveau for at kunne imødekomme målet: de centralt satte læringsmål. Det faglige niveau bliver gentagne gange beskrevet af lærerne. At lærerne oplever udfordringer med eleverne i forhold til at få dem til at deltage i undervisningen og i forhold til deres faglige niveau, genkendes i evalueringsrapporten af den grønlandske folkeskole foretaget af Danmarks

²² Ilaa betyder på grønlandsk ik'.

Evalueringsinstitut (2015). Heri peger lærerne på eleverne som *"den største enkeltudfordring"* for skolen. Og det pointeres, at det ikke er udfordringer i relation til elever med særlige behov, men udfordringer med elevernes adfærd (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015, s. 59). Når lærerne beskriver elevernes udfordrende adfærd, beskrives de som værende *"urolige eller aggressive elever, manglende respekt for skolen eller lærerne, mobning, forsømmelser, manglende engagement og motivation og manglende evne til koncentration og samarbejde"* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015, s. 59). Ud over elevernes adfærd, som ifølge flere lærere er udfordrende, påpeges elevernes sociale problemer og faglige niveau af lærerne som elementer, der har stor indflydelse på skolens hverdag. Endvidere beskriver rapporten, hvordan lærerne finder elevernes indsats i eksempelvis dansk- og engelskundervisningen som en større udfordring i forhold til at opnå læringsmålene i fagene end deres egen kompetencemæssige opkvalificering. Elevernes adfærd, i form af engagement, faglig indsats, koncentration og opførsel, og sociale problemer bliver således beskrevet som den største udfordring, skolen står over for, større end organisatoriske eller egne kompetencemæssige udfordringer (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015).

I det følgende vil jeg beskrive, hvordan disse to empiriske fund: lærernes fortællinger om eleverne som nogen, der ikke gør eller ikke kan, kan læses som et udtryk for et elev- og et lærersyn og et udtryk for, hvad der karakteriserer skolen som et praksisfællesskab, herunder et læringsfællesskab.

8.1.3 Lærernes fortællinger som udtryk for et elevsyn

Der er to perspektiver, der her skal fremhæves:

Det første perspektiv: Lærernes beskrivelser af eleverne kan læses som en indlejret institutionslogik af, hvad en elev er og skal være. En logik, som får indflydelse på netop, hvordan lærere taler om elever.

Det andet perspektiv: Lærernes beskrivelser af eleverne udtrykker et blik på eleven som et objekt, der skal lære noget bestemt.

I det følgende vil jeg belyse disse to perspektiver på lærernes fortællinger om eleverne og diskutere, hvordan de er et udtryk for et bestemt elevsyn.

Det første perspektiv: Som allerede beskrevet peger evalueringsrapporten fra 2015 (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015) på, at en af de største udfordringer i skolen, ifølge lærerne, er elevernes adfærd i form af blandt andet engagement. Dette er i tråd med, hvad lærerne i ovenstående afsnit giver udtryk for. Evalueringsrapporten understregede, at det er bemærkelsesværdigt, hvordan lærere anser eleverne som den største udfordring for skolen og i højere grad lagde udfordringen over på eleverne end tog den på sig selv som en pædagogisk udfordring, skolen måtte løse (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015).

Udtalelsen om at eleverne ikke har *"lært at gå rigtigt i skole"* og lærernes generelle fortællinger om eleverne kan ses som en udtryk for en række institutionslogikker (Christoffersen, 2017; Gilliam, 2010; Gulløv, 2017), som påvirker lærernes forståelse af, hvad en elev er og skal. Institutionslogikker skal forstås som indlejrede forståelser (logikker) af, hvad skolen skal, og hvordan eleverne skal indlejres i disse forståelser. Både Gilliam og Gulløv, som har beskrevet skolens institutionslogikker i en dansk kontekst,²³ og som til dels bygger deres analyser på Norbert Elias' teori om et samfunds civiliseringsprocesser og det civiliserede menneske, beskriver, hvordan skolen har en disciplinerende og civiliserende funktion, hvori skolen skal *transformere* elever til at blive civiliserede, lydige medborgere (Gilliam, 2010; Gulløv, 2017). I denne transformationsproces bliver elever ofte problematiseret, når de ikke lever op til de normer, samfundet har for en civiliseret medborger. Gilliam (2010) viser i et studie af børnehaveklasser i en dansk kontekst, hvordan lærerne ofte har et *"fokus på udisciplineret og uciviliseret adfærd, der ikke kan rummes"* (Gilliam, 2010, s. 162) i skolen. Dette får ifølge Gilliam den *"konsekvens, at børn, der ikke kan, ikke lærer eller modsætter sig tilpasningen til gruppen og de civiliserede omgangsformer, bliver „problematiske“ og „svære“ eller potentielle „diagnosebørn“*. Man kan derfor sige, at problematiseringen af børn er endnu en *institutionel logik* (Gilliam, 2010, s. 164). Ifølge Gilliam bliver elevernes adfærd problemet, når eleverne ikke lever op til lærernes forventninger for civiliseret adfærd. Når lærerne i interviews og uformelle samtaler giver udtryk for, at det er elevernes adfærd, der er den største udfordring i skolen, så kan dette altså anskues som institutionslogikker.

²³ Det er her relevant at inddrage danske analyser, dels fordi der ikke eksisterer grønlandske, dels fordi den grønlandske folkeskole idémæssigt, lovmæssigt og uddannelsesmæssigt bygger på et dansk fundament (Darnell & Hoëm, 1996; Lennert, 2021).

Institutionslogikker forankret i ideen om, at det er lærernes professionelle opgave at (ud)danne børn til at være medborgere, der kan agere på "rigtige" måder i forhold til samfundets normer og praksisser. Anders Øgaard (2015) diskuterer i sin afhandling om fjernundervisning i den grønlandske folkeskole, hvordan fjernundervisning er med til at skabe *professionelle elever*, det vil sige elever, som *"havde fokuseret deres samvær på skolearbejdet og havde taget selvstændigt ansvar for, at undervisningsaktiviteterne var lykkedes"* (Øgaard, 2015, s. 92). En professionel elev er altså én, der fokuserer på de faglige aktiviteter i undervisningen og arbejder med dem på selvstændig vis, netop det, som lærerne i mit empiriske materiale efterlyser ved eleverne. Øgaard understøtter her ideen om eleven som en, "der har lært at gå i skole", som en forståelse af, hvad en elev er. Når lærernes fortællinger om eleverne går på, at eleverne ikke gør det, de burde, altså ikke deltager, som lærerne forventer af dem, så udtrykkes en implicit forståelse fra lærernes side om, at *eleverne burde have lyst til at deltage*. Christoffersen (2017) problematiserer dette i sin afhandling ved at beskrive, hvordan skolen er omgærdet af en masse "skal'er", som eleverne skal indordne sig. Blandt andet, påpeger hun, antages det, at eleverne skal have lyst til skolen, selvom formål og læringsmål er udstedt på makroniveau af staten, fordi det er sådan, det er bestemt (Christoffersen, 2017). Christoffersen diskuterer, at fordi skolen har som erklæret formål at give lyst til læring og skole, så får eleverne også lyst til det. Eleverne opfattes *"som nogle, der får lyst af at skulle have det"* (Christoffersen, 2017, s. 62). Med det menes, at elevopfattelsen er, at elever får lyst til skolen, får lyst til at deltage i skolen, fordi det er det, skolen gør, og det er det, skolen skal. Logikken er: Skolen skal give lyst til læring, og så får elever lyst (Christoffersen, 2017). Empirisk er det bare ikke det, der i sker praksis, lærerne oplever netop ikke, at eleverne automatisk har lyst til at deltage. Dette resulterer i frustrationer hos lærerne og en problematisering af eleverne som helhed.

Det andet perspektiv: Ifølge uddannelsesforskeren Gert Biesta (Biesta, 2011, 2014, 2018) opererer uddannelse altid inden for tre domæner: kvalifikationsdomænet, socialisationsdomænet og subjektifikationsdomænet. Disse domæner dækker over områder, som alle udtrykker skolens formål. Uddannelse og undervisning handler om at *kvalificere* til, det vil sige udvikle de kompetencer og den viden, som er nødvendige for at leve et selvstændigt liv i en moderne verden, herunder at være i stand til at tage en uddannelse, få et arbejde og kunne leve et selvstændigt liv. Uddannelse handler også om

at *socialisere* elever til et samfund, således at de er i stand til at begå sig i samfundet i forhold til sociale, kulturelle og politiske traditioner og normer. På denne måde, hævder Biesta, er uddannelsessystemet et vigtigt sted for *"videreførelsen af kultur og tradition – både med hensyn til dens ønskværdige og ikke ønskværdige aspekter"* (Biesta, 2011, s. 32). Og slutteligt handler uddannelse om, ifølge Biesta, at give elevernes subjekter mulighed for at *"komme til syne"* som det unikke individ, det er (Biesta, 2011, s. 93). Det handler altså ikke om at "skabe" en bestemt type menneske, men give eleverne mulighed for at blive de mennesker, de kan være i verden. Det gælder om at sikre ethvert individs *unikhed*, det vil sige særegne, individuelle måde at være menneske på. Her er pointen at se elever som selvstændige, tænkende og handlende individer og ikke som objekter for samfundets, og herunder lærernes, intentioner og mål *"En sådan orientering handler derfor ikke kun om, hvordan vi kan få verden ind i vores børn og elever; den handler også – og måske først og fremmest – om, hvordan vi kan hjælpe vores børn og elever med at engagere sig i og således komme ind i verden"* (Biesta, 2014, s. 20).

Når lærerne omtaler eleverne som én gruppe, der ikke kan det, de burde, og ikke opfører sig på måder, som de burde, kan det ses som et udtryk for lærernes optagethed af, at eleverne skal formes og transformeres til at passe ind i de kvalifikations- og socialiseringskrav, som skolen netop har som formål. Lærerne er optagede af det, eleverne ikke kan og ikke gør, fordi det dels udfordrer lærernes mål om, at eleverne skal indfri læringsmålene, dels udfordrer lærernes forventninger om, at eleverne bør deltage i de faglige aktiviteter som elever, der har lært *"at gå rigtig i skole"*. Når lærerne fokuserer på elever som nogen, der ikke kan det, de burde kunne, rent fagligt, og det dermed er udfordrende at indfri læringsmålene, så vidner det om et fokus på skolens kvalifikationskrav. Ligeledes gælder det, når lærerne fokuserer på elever som nogen, der ikke gør det, de burde, i forhold til at deltage i undervisningen. Her er fokus på skolen som en socialiseringsarena, hvor det handler om at socialiseres ind i et samfund, hvor man opfører sig på bestemte måder i bestemte kontekster. Dette knytter sig til skolens institutionslogik, beskrevet ovenfor.

Med Biestas tre begreber vedrørende skolens formål træder et lærerfokus på skolens kvalificerings- og socialiseringsfunktion frem. Fokus på skolens subjektifikations-funktion kommer omvendt sjældent til udtryk hos lærerne. Dette ses eksempelvis i det indledende

eksempel om terminsprøven. Fokus for læreren i det eksempel er på alt det, eleverne ikke kan og gør i forbindelse med prøven, selv når en af eleverne får skrevet en del mere end de andre elever, så affejer læreren det med, at *"det ikke er særlig godt"*. Læreren fokuserer i eksemplet ikke på, hvad der skal til for at gøre eleven bedre. Det samme gælder i de andre læreres fortællinger om eleverne. De fokuserer på det, eleverne ikke kan og ikke gør, og ikke på, hvem eleverne er som subjekter, hvor de er på vej hen, og hvad de kan blive til. Lærerne fokuserer ikke på elevernes særegne måder at være på, og hvordan de kan være med til at åbne op for disse. Ifølge Biesta handler subjektifikation netop om *"emancipation, det vil sige mod måder at handle og være på, hvor man ikke blot accepterer den givne orden, således at forskellige måder at handle og være på bliver mulige"* (Biesta, 2014, s. 93). Med det eksplicitte fokus på det, eleverne ikke kan og gør, som kan være udtryk for indlejrede institutionslogikker og generelle forståelser af den rigtige, professionelle elev, bliver elevernes subjektifikations-processer, forstået som individuelle identitetsprocesser, sat i baggrunden. Lærernes fortællinger om eleverne udtrykker derved et begrænset syn på eleven som en, der skal kvalificeres til og socialiseres til et arbejdsmarked (i form af læringsmål) og til et samfund, men hvor hele elevens subjekt-udvikling træder i baggrunden.

Lærernes fortællinger om eleverne udtrykker et elevsyn, der dels er forankret i bestemte institutions-logikker af, hvad "den rigtige elev" er, dels karakteriserer et elevsyn som indlejret i en begrænset fortælling om eleven som en, der skal kvalificeres og socialiseres til samfundet. Et begrænset elevsyn, som ikke rummer blikket på eleven som et unikt subjekt, som skal stå i sin egen ret.

8.1.4 Lærernes fortællinger som udtryk for et syn på lærerrollen

I lærernes fortællinger om eleverne kommer et syn på deres egen lærerrolle frem. Synet på lærerrollen er tæt forbundet med lærerens syn på eleven.

Som vist i afsnittet ovenfor er synet på eleverne begrænset, idet det er præget af en tilgang, hvor elever i overvejende grad ses som nogen, der skal lære noget allerede defineret (eksempelvis læringsmål), de skal have nogle bestemte kvalifikationer og socialiseres til samfundets normer. At udvikle elevernes subjekter, åbne deres verdener for mulige måder at være i verden på, er i mindre grad med i lærernes syn på eleven. I dette syn, ligger der en implicit forestilling om, at netop dét er lærerens opgave: at bibringe dem

de fornødne kvalifikationer til at kunne tage en uddannelse og i sidste ende få et arbejde, og at blive socialiseret til samfundets normer og traditioner. Modsat er det ikke lærerens opgave at åbne op for forskellige måder at være menneske på. Det samme gælder i lærernes burde-fortællinger af eleverne og som nogen, der "ikke har lært at gå i skole". Heri anes ligeledes et syn på lærerrollen. Det rummes ikke i lærerens rolle, eller opgave, at gøre eleverne i stand til at "kunne gå i skole" eller motivere til at lære på andre måder. Synet er, lidt skarpt trukket op: Hvis eleverne ikke vil og ikke kan, så er det elevens problem.

Som allerede vist ovenfor, udspiller følgende sig, i den første del af terminsprøven:

1. del

Denne del foregår i klassen, hvor alle skal sidde i grupper og tale sammen om emnerne i hæftet (som er et hæfte fra tidligere års eksamens-opgave-hæfter). Kl. 9 starter denne del og varer en time. ... Inden de starter med at arbejde i grupperne, fortæller den tilstedeværende lærer at det kommer til at forløbe ligesom ved terminsprøve i grønlandsk. Alle elever er til stede og ankommet til tiden (ingen kommer for sent). Ikke alle elever har blyanter med og får en af læreren.

En elev rækker hånden op og spørger læreren, hvad de skal skrive på det udleverede gule ark (kladde-papir). Læreren siger: "Bare overskrifter og så'n I kan lave en brainstorm, og skriver ideer, mindmap og så'n." Han går tilbage til sit bord. Eleverne ved bordet går ikke i gang med nogle af lærerens forslag. De bladrer videre i hæftet og skriver lidt noter ned hver for sig.

Eleverne taler ikke så meget sammen i grupperne, men de taler mere sammen, end de gjorde mandag til grønlandsk. Der er mere gruppesnak om emnerne i hæftet i de første par minutter. Men ellers forløber meget på samme måde som ved terminsprøve i grønlandsk. De bladrer lidt igennem hæftet og taler lidt løst sammen.

(Feltobservation, terminsprøve).

I eksemplet er der noget, der tyder på, at eleverne ikke ved, hvordan man laver en brainstorm og et mindmap, og lærerens forklaring ansporer eller instruerer ikke eleverne til, *hvordan* de kan gøre, så de er i stand til det.

Sørensen & Levinsen (2019) giver et bud på lærerrollen i dag som et mangefold af nedenstående liste:

- *Designer: udarbejder planer, koncepter, programmer*

- *Oplægsholder: formidler faglige emner og problemstillinger*
- *Instruktør: viser fremgangsmåder og metoder*
- *Konsulent: rådgiver i faglige og organisatoriske sammenhænge*
- *Vejleder: udøver konstruktiv og kritisk sparring*
- *Facilitator: faciliterer læreprocesser*
- *Coach: åbner for uudnyttede evner og potentialer*
- *Vidensressource: udviser fagligt overblik og viden*
- *Animator: ansporer til fagligt at komme dybere og gøre bedre*
- *Moderator: sætter regler for deltagelse*
- *Opdrager: sætter regler for samvær*
- *Medlærer: lærer med og af eleverne*
- *Videnleder: organiserer og faciliterer en kultur for videndeling*
- *Procesledelse: styrer overordnet mange igangværende forløb*
- *Evaluator: vurderer og giver respons i forhold til proces og resultat.*

(Sørensen & Levinsen, 2019, s. 196)

Rollen er afhængig af undervisningssituationen og de læringsaktiviteter, læreren har sat i gang. Udgangspunktet for lærerrollerne og deres funktioner skal forstås ud fra de konsekvenser, et moderne videnssamfund²⁴ og den moderne teknologi giver for lærerne, eleverne og undervisningen (Sørensen & Levinsen, 2019). En pointe hos Sørensen & Levinsen er, at netop de nye teknologier kræver nye lærerroller for at uddanne elever til at deltage i videnssamfundet. Nye lærerroller, som før primært havde funktion af at være "instruktør og vidensformidler" (Sørensen & Levinsen, 2019, s. 196).

Selvom teknologien endnu ikke spillede en stor rolle på de skoler, som indgik i empiriindsamlingen, og selvom det, som Sørensen og Levinsen karakteriserer som *den hybride skole*, ikke nødvendigvis ville være en karakteristik, man endnu ville lægge ned over den grønlandske skole, så er der særligt tre grunde til at indtænke disse nye lærerroller og se dem som relevante også i den grønlandske skole.

²⁴ Hvorvidt Grønland kan karakteriseres som et videnssamfund, ligger uden for denne afhandling at vurdere. I analyse 4 argumenterer jeg for, at den grønlandske folkeskole skriver sig ind i nogle af de samme mål, som karakteriserer skolen i de vestlige videnssamfund.

For det første, fordi teknologien vinder større indpas, særligt med det nationalt anlagte Kivitsisa-projekt, hvor alle skoler og elever er blevet udstyret med Pads. Målet med projektet er en digital-baseret folkeskole, og der er i den forbindelse både udarbejdet undervisningsmateriale og blevet uddannet lærere til at kunne varetage den digitale udvikling lokalt ude på skolerne (Et løft af den grønlandske folkeskole – projektbeskrivelse, 2018). Derudover er der både tidligere, men også i forlængelse af Kivitsisa-projektet, anlagt forsøg med fjernundervisning, som også fordrer nye lærerroller (Øgaard, 2015; Ørngreen et al., 2022).

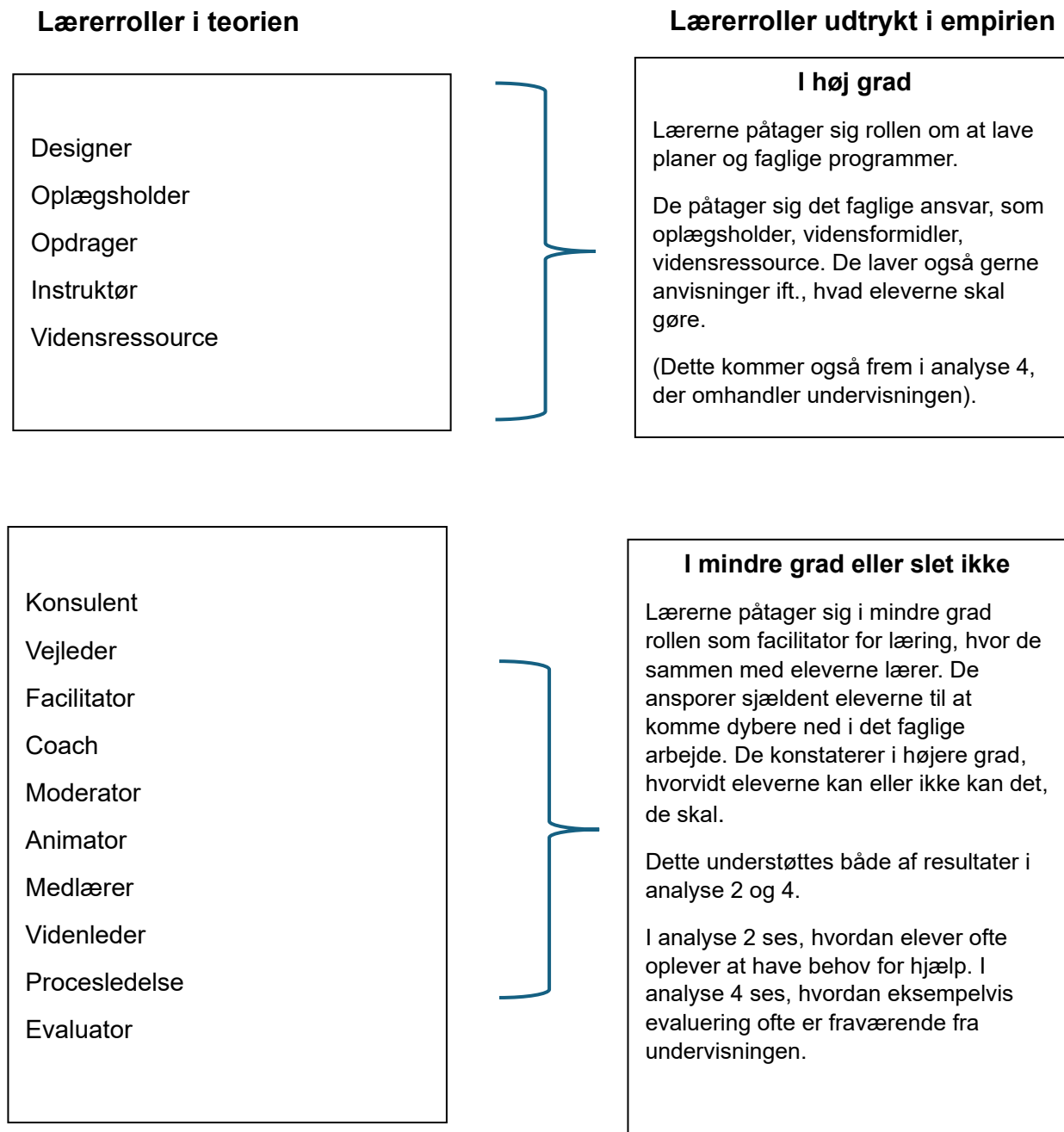
For det andet trækker både folkeskoleloven (Selvstyrets lovbekendtgørelse af Inatsisartutlov om folkeskolen, 2023) og pædagogikken i Kivitsisa-projektet på en forståelse af pædagogik og dannelse, hvor kompetencer som kreativitet, selvstændighed, omstillingsevne, medinddragelse er nøglebegreber. Disse kompetencer stemmer overens med de kompetencer, der efterspørges globalt i videnssamfundet (Castells, 2000), som kalder på en ny lærerrolle, der står i kontrast til tidligere tiders lærerrolle (Sørensen & Levinsen, 2019).

For det tredje er de grønlandske unge allerede brugere af de moderne teknologier og navigerer derigennem i den moderne, globaliserede verden som moderne medieforbrugere (Rygaard, 2017).

De nye lærerroller, som Sørensen & Levinsen (2019) beskriver, er således også relevante i en grønlandsk skolekontekst.

Undersøges lærernes beskrivelser af eleverne og deres egen undervisning med fokus på lærerrollen, bliver det tydeligt, at lærernes syn på deres egen rolle, det vil sige deres syn på de funktioner og roller, de har over for eleverne, er relativt begrænsede. Kobles lærernes fortællinger om eleverne og deres undervisning med Sørensen & Levinsens liste over lærerroller, bliver det analytisk tydeligere, hvilke roller lærerne påtager sig, og hvilke de ikke gør. Nedenstående figur er en beskrivelse af dette:

Figur 19: Oversigt over lærerroller



Figuren viser, at det at designe, være oplægsholder, instruktør og vidensressource er de mest gængse forståelser af lærerrollen, som kommer til udtryk, og som ses i mit empiriske materiale. Det er lærerens opgave at præsentere et fagligt indhold og planlægge undervisningen. At styre processer, anspore til at komme mere i dybden kommer hos lærerne til udtryk som et anliggende for eleven selv. Dette ses eksempelvis terminsprøveeksemplet, hvor eleverne, i den første del af terminsprøven, i grupper skal læse opgavehæftet igennem. Eleverne beder om hjælp, men læreren giver kun et

overordnet svar til eleverne i forhold til, hvad de kan gøre. De efterlades uden ideer til, hvad de reelt kan skrive, i form af for eksempel: *Hvad kunne en overskrift være? Hvilke ord kan knyttes til en brainstorm og mindmap.* Læreren går tilbage til sit bord og konstaterer, da eleverne i anden del af terminsprøven afleverer deres besvarelser: *"Ja, det var de jo hurtigt færdige med"* (klasserumsobservation). Det ses som anliggender for eleven at finde ud af, hvordan de skal arbejde med den faglige opgave – det er eleven, der skal deltage og arbejde med det. Det er ikke læreren, der skal gøre det. Som beskrevet i analyse 2 er der en lærer, der under en uformel samtale fortæller, at alle elever undtagen én dumpede matematik til terminsprøven, og i dansk var det ca. halvdelen af eleverne, der dumpede. Da vi snakker om det, siger læreren: *"Men sådan var det også året før"* (Feltnotat, uformel samtale med lærer). Lærerne evaluerer ikke disse resultater og undersøger ikke, hvilke fagligheder og metoder eleverne har behov for at udvikle for at kunne bestå, for på den baggrund at kunne etablere en plan, som kan hjælpe eleverne til at klare prøverne. Lidt skarpt sat op kan man sige, at lærerne lader eleverne dumpe, for de har ikke fået redskaberne til at kunne bestå. Eleverne kan det ikke rent fagligt, men lærerne lader eleverne selv lære det. Hvis lærerne evaluerede eksamensresultater og lavede undersøgelser over de fagligheder og metoder, eleverne har behov for, kunne det udvikle eleverne. Dette gælder også, hvis lærerne forberedte eleverne på, hvordan man går til en eksamen, for eksempel hvordan man laver en brainstorm, disponerer og opbygger en tekst.

Lærernes syn på lærerrollen peger således i retning af at have et relativt begrænset blik på, hvad der er lærerens rolle, og i højere grad være rettet mod, hvad det er eleverne burde kunne og gøre.

8.1.4.1 Sammenfatning af lærernes elev- og lærersyn og teoretisk perspektivering

Ud over at lærernes fortællinger om eleverne udtrykker et elev- og lærersyn, udtrykker fortællingerne også en karakteristik af skolen som et læringsfællesskab. Ovenstående to afsnit har vist følgende:

For det første er elevsynet begrænset og rummer en overvægt af burde-fortællinger i forhold til eleverne. Lærernes elevsyn er fokuseret på meget af det, eleverne ikke kan og gør.

For det andet er lærernes syn på egen lærerrolle præget af et begrænset blik på lærernes rolle og opgaver. Synet på lærerrollen er præget af et fokus på læreren som én, der planlægger undervisningen og videreformidler viden til eleverne.

Et praksisfællesskab er gjort op af deltagere, hvor *"beherskelse af viden og færdigheder forudsætter, at den nytilkomne bevæger sig i retning af fuld deltagelse i de sociokulturelle praksisser i et fællesskab. "Legitim perifer deltagelse" giver os mulighed for at tale om relationerne mellem nyankomne og veteraner og om aktiviteter, identiteter, artefakter og videns- og praksisfællesskaber. Den vedrører den proces, hvorigennem nyankomne bliver en del af et praksisfællesskab"* (Lave & Wenger, 2003, s. 31). Det vil sige, det gælder i skolen og undervisningen om, at elever, som er de nyankomne, bevæger sig mod mere og mere deltagelse i undervisningen og skolens virke gennem *fælles* arbejde med lærerne. *Relationen* mellem lærere og elever er afgørende for, at praksisfællesskabet kan anses som et læringsfællesskab, der giver mulighed for, at elever tilegner sig den viden og de færdigheder, som er målet med skolen og undervisningen. De ovenfor beskrevne fortællinger om eleverne udtrykker et praksisfællesskab, hvor relationen mellem lærere og elever og den *fælles* virksomhed, som karakteriserer et praksisfællesskab, er udfordret. Som vist i lærernes syn på deres lærerrolle er det at være medlærere ikke en rolle, lærerne påtager sig. I dét at være medlærere og udvikle videnledelse ligger en mulighed for fællesskabelse af læringsbaner, at elever og lærere *sammen* lærer. I lærernes fortællinger om eleverne anses eleverne som dem, der selv kan indfri læringsmålene, og fordi deres faglighed er for svag, er det svært for lærerne at gøre noget. Lærernes fortællinger rummer en magtesløshed og frustration i forhold til at få eleverne til at deltage. Og her er pointen, at den magtesløshed og frustration går på, at lærerne ikke kan få eleverne til at deltage i det, lærerne synes, eleverne skal deltage i. Det er lærerne, der udstikker, hvad eleverne burde have lyst til at deltage i, og ikke en fælles forhandling, som ifølge Wenger er et grundelement i et praksisfællesskab (Wenger, 1998). Essensen i et praksisfællesskab er, at alle deltagere, i denne kontekst lærere og elever, deltager på forskellige måder inden for praksisfællesskabets rammer (Lave & Wenger, 2003). Præmissen er, at lærerne, som er de erfarne i fællesskabet og er med til at sætte rammen for klassefællesskabet og læringsbanerne i klasserne, giver eleverne mulighed for at deltage med de forudsætninger, de har for at kunne deltage. Når lærerne *ikke* indgår i et fællesskab med eleverne om at lære, som eksempelvis situationen med brainstorm i

terminsprøven, så indgår lærerne ikke i en fælles læringsbane med eleverne. Og lærerne giver således ikke eleverne reel mulighed for at deltage. Hvis et praksisfællesskab er et fællesskab som situerer *"læringen i de deltagelsesbaner, hvori den får mening"* (Lave & Wenger, 2003, s. 101), som Lave og Wenger argumenterer for, så kan lærernes fortællinger om eleverne og deres eget syn på lærerrollen anses som et udtryk for en mangel på fælles deltagelses- og læringsbane. Lærernes burde-fortællinger om eleverne, hvor eleverne beskrives i generelle vendinger, kan anskues som en måde, hvor lærerne taler om eleverne med en "dem mod os-retorik". En "dem mod os-retorik" peger i retning af et praksisfællesskab, hvor det *fælles* er svækket. At det fælles er svækket i praksisfællesskabet, understreges af ovenstående analyser. Både elevsynet og synet på lærerrollen rummer et overvejende fokus på udvikling af kvalifikationer og til dels også socialisation, og i mindre grad på udvikling af elevens subjekt (Biesta, 2011, 2014, 2018). En pointe hos Biesta er, at eleverne hermed bliver mulige objekter for lærernes planer for undervisning og videreformidling af viden, når fokus er på kvalifikationer og socialisation og ikke elevernes egne, unikke måder at være i verden på.

Opsummerende har dette første afsnit undersøgt det første tema i denne analyse, der undersøger lærerne og deres tilgange til og syn på eleverne og undervisningen.

Kategorien: *Lærernes fortællinger om eleverne* har vist, at lærernes fortællinger om eleverne er karakteriseret af et begrænset syn på eleven og egen lærerrolle.

Fortællingerne udtrykker et blik på eleven som én, der burde kunne og gøre mere end det, lærerne synes, de gør. Eleverne lever ikke op til lærernes forventninger for, hvad en "rigtig elev" er. Samtidig fremstår lærernes fortællinger om eleverne som en "dem mod os-retorik", hvori læringsfællesskabet virker udfordret. Både i elevsynet og synet på lærerrollen træder et fokus på skolens som et sted, der skal kvalificere og socialisere elever frem, hvorimod skolen som en arena for udviklingen af elevers egne unikke subjekt, træder i baggrunden.

8.2 Lærernes syn på undervisningen

I dette afsnit undersøges den anden kategori: *Lærernes syn på undervisningen*.

Når lærerne beskriver deres undervisning og de didaktiske overvejelser, der ligger til grund for deres undervisning, bliver det tydeligt, at netop deres forståelse af undervisning i skolen er væsentlig at få viden om for at forstå, hvorfor de planlægger og gennemfører

undervisningen, som de gør. I interviews og uformelle samtaler med lærerne er det tydeligt, at deres syn på undervisningen får afgørende betydning på deres didaktiske valg og fravalg. Det grundlæggende resultat i lærernes syn på deres undervisning er lærernes overvejende fokus på faglig viden og faglige kompetencer. Dette fokus er grundlæggende i lærernes beskrivelser af deres didaktiske beskrivelser af undervisningen og beskrives eksplicit af lærerne selv. Resultatet understøttes af to implicite perspektiver på undervisningen, som kommer frem i samtalerne med lærerne: Det ene er, at elevernes interesser uden for skolen anvendes som et middel til opnå faglig viden, ikke som et mål i sig selv. Det andet kommer frem i deres beskrivelser af undervisning, "der går af sporet".

I det følgende udfolder jeg disse empiriske resultater for slutteligt at diskutere dem teoretisk.

8.2.1 Faglig viden og faglige kompetencer i fokus

Når lærerne beskriver, hvad de lægger vægt på i deres undervisning, er det tydeligt, at udgangspunktet for deres didaktiske overvejelser er udvikling af elevers faglige viden og faglige kompetencer. Samtlige lærere beskriver, hvordan læringsmålene og det, de skal kunne ifølge dem, er afsættet for deres undervisning. En lærer beskriver i et interview, hvordan hun egentlig har nogle andre ønsker for, hvad eleverne skal lære i hendes naturfagsundervisning:

Men jeg ved også, at de skal til prøve. Og jeg ved, det er multiple choice, og jeg ved, hvilke spørgsmål der kommer, nogenlunde, ikk'. Så det bliver jo også meget fakta, man bliver nødt til at have. Fordi vi har så få timer, som vi har. Til næste år har vi lidt flere timer. Men ja, det bliver måske nogen gange lidt teaching to the test, fordi der er så få timer og så 'n lidt "sørg nu for at få nogle gode notater, for så kan I bruge dem".

(Interview, lærer).

Læreren beskriver her, hvordan det, at eleverne kan præstere til deres afgangsprøve, trumfer hendes andre ønsker for undervisningen. Det bliver således faglighed i forhold til det, eleverne skal kunne til deres prøve, der er vigtigt i lærerens didaktiske overvejelser. Andre lærere beskriver, hvordan det er de faglige kompetencer, det at kunne vurdere, argumentere, lave resumeer, der er i fokus i deres undervisning. Lærerne har et helt tydeligt mål for, hvad eleverne skal lære i undervisningen. Mål, som bliver udgangspunkt for emne, faglig viden, og hvad eleverne skal gøre og tænke. En lærer fortæller om sin undervisning i religion:

Hos 9.a prøver jeg at få dem til at sige, hvad bibelteksten kunne handle om, at få dem til at vurdere "hvorfor sker det", "hvad betyder det for os, når der sker sådan nogle ting", når fx et ægtepar ikke kan få børn, "hvad betyder det så? Hvad medfølger det?"

(Interview, lærer).

Udgangspunktet er, at eleverne skal vurdere, hvad bibelteksten handler om, og så derefter vurdere det i forhold til sig selv. Det er bibelteksten og det at kunne vurdere, der er udgangspunktet for lærerens undervisning i religion. Læreren fortæller videre i interviewet, hvordan hun i undervisningen arbejder med at få eleverne til at tænke på en bestemt måde i forhold til at gå til og arbejde med teksten og det faglige indhold på en bestemt måde. Hun siger, at hun arbejder med at få eleverne til at forstå at:

Det er sådan her, du skal tænke. Hvad er det, teksten handler om, hvad er det vigtigste, når du skal lave et resume, hvad kan du huske? Hvem, hvad, hvor? Fortæl mig det. Når jeg gentagne gange har bedt [de] pågældende elever om at arbejde, tage sig tid, og at de skal tage sig sammen og prøve at lave noget, så kan det jo være, at fremskridtet kommer der, så gør de det ikke.

(Interview, lærer).

Læreren udtrykker her, at hvis eleverne kan tænke på en bestemt måde, forholde sig til teksten ved at stille nogle bestemte spørgsmål, så kan eleverne, med tiden, udvikle deres faglighed ved at *"fremskridtet kommer der"*. Læreren overvejer ikke, hvad hun selv kan gøre, og hvordan hun kan anvende andre didaktiske tilgange. Skarpt trukket op lader hun det være op til eleverne selv, med tiden, at få det lært.

En af Biestas teoretiske pointer er, at når læringsmål, det faglige indhold og de faglige kompetencer er det, der i vid udstrækning danner udgangspunktet for lærernes undervisning, er der en risiko for, at de to andre domæner overses (Biesta, 2011, 2014). Som vist i afsnittet om lærernes fortællinger om eleverne præger fokus på kvalifikationer og socialisation lærernes elevsyn og deres egen lærerrolle. Kvalifikationsdomænets dominans er en tendens, ifølge Biesta, som præger en stor del af undervisningen i den vestlige verden i dag. Det er således ikke enestående for de grønlandske lærere, at de i så overvejende grad er optaget af læringsmål. Når læringsmål får så dominerende en plads i lærernes forståelse af deres arbejde, så anes et behov for at styre læreprocessen og elevernes læring (Biesta, 2018). Der anes et behov for kontrol. Et behov for at forsøge at "styre" og "sikre" en læreproces (som eksempelvis at fokusere på indfrielse af læringsmål er et eksempel på).

Lærernes syn på undervisningen er altså præget af et eksplicit fokus på elevernes faglige viden og faglige kompetencer. Dette empiriske resultat er grundlæggende for lærernes syn på undervisningen.

Nedenfor undersøges de to implicitte perspektiver på lærernes tilgange til deres undervisning, som kom frem i interviews og uformelle samtaler med dem.

8.2.2 Elevernes interesser uden for skolen anvendes som et middel til opnå faglig viden, ikke som et mål i sig selv

Lærerne inddrager elevernes interesser i undervisningen, men når de gør det, gør de det i overvejende grad som et middel til at udvikle elevernes faglige viden. Et middel til at opnå læringsmålet. I lærernes didaktiske overvejelser indgår der ikke en umiddelbar sammenhæng mellem det, eleverne gør og kan uden for skolen, og det, som lærerne planlægger, at eleverne skal kunne og gøre i skolen. Det anses som to forskellige enheder i elevernes liv. Der ligger en forestilling om, at det, man er god til uden for skolen, ikke nødvendigvis er det, man skal bruge i skolen. Det er forskellige kompetencer.

En lærer fortæller:

For jeg er begyndt at spørge dem: "Hvorfor siger I sådan noget? I er jo ikke dumme. I er gode til så mange ting". Altså, det behøver jo ikke kun være skolen, de kan være gode til så mange andre ting. Men det var der, det hele begyndte at gå galt i min undervisning her til morgen, fordi de der drenge, der føler sig dumme.

(Interview, lærer).

Der ligger heri en forestilling om, at de kompetencer, det, eleverne kan uden for skolen, er noget andet end det, man skal kunne i skolen. Dette gælder også elevernes interesser. De interesser, eleverne har uden for skolen, kobles ikke til det indhold, man kan arbejde med i skolens undervisning. Dette betyder dog ikke, at elevernes interesser aldrig anvendes i undervisningen, men når det gør, anvendes det på et overfladisk niveau og ikke som et fagligt udviklende tema i sig selv.

Lærerne ved godt, hvad eleverne interesserer sig for uden for skolen, og lærerne oplever også, at når de tager udgangspunkt i elevernes interesser, så er det nemmere at få eleverne til at deltage. Det er ofte den måde, hvorpå elevernes interesser anvendes i undervisningen som et middel til at få eleverne til at deltage og derved udvikle deres faglighed i forhold til de gældende læringsmål. Og ikke som udgangspunkt for

undervisningen. En lærer fortæller, hvordan hun bruger drengenes interesse for computerspillet Fortnite:

Jeg bruger Fortnite-spillet som eksempelagtigt for at fange deres opmærksomhed. ... Jeg prøver at gøre emnerne interessante til det, de kan lide lige nu, musik, fx bandet BTS, som pigerne kan lide, eller Fortnite.

(Interview, lærer).

Fortnite, som drengene interesserer sig for, eller det koreanske boyband BTS, som pigerne interesserer sig for, bruger læreren som eksempel for at "gøre emnerne interessante".

Samme lærer fortæller, hvordan det er vigtigt, at undervisningen tager udgangspunkt i noget, der interesserer eleverne, ellers går det ikke. Hun underviser dem i samfundsfag, og politik interesserer dem ikke, og så er det svært for hende at få dem til at deltage:

Når der er noget, der interesserer dem i deres grupper, så går fint. Men hvis jeg har ramt ved siden af, så går det ikke.

(Interview, lærer).

Læreren fortæller om, hvordan hun inddrager elevernes interesser som åbning for den faglige proces. Det beskrives som noget, hun bliver nødt til at gøre, for ellers kan hun ikke få dem til at deltage. Det bliver således et middel til at udvikle elevernes læring. I et læringsteoretisk perspektiv er det en pointe hos John Dewey (Dewey, 1997/1938, 2011/1916), at skolen og undervisningen, for at den er relevant og udviklende, må bygge oven på de hverdagslivserfaringer i form af det, eleverne ved og kan, som eleverne har fra deres liv uden for skolen. En lærer fortæller eksempelvis hvordan:

Pigerne er glade for deres dyr. Drengene spiller Fortnite. [Elev X] spiller fodbold og Inuit Games (artic games) og var med til GM for noget tid siden. [Elev Y] er nok den, der er mest ude i naturen med sin far, som er fisker.

(Feltnotat, uformel samtale med lærer).

Men samme lærer kobler ikke disse elementer til sin undervisning. Ifølge Dewey ville den didaktiske opgave her bestå i at udvikle videre på de kompetencer, drengene eksempelvis har fået gennem fiskeri eller ved at være meget ude i naturen, ved netop at anvende dem i undervisningen.

Lærerne anvender således elevernes interesser, og erfaringer uden for skolen som middel til at udvikle elevers faglighed.

8.2.3 Når undervisningen går af sporet

Det andet perspektiv, der understreger lærernes fokus på det faglige, og som kommer frem implicit, ligger i deres beskrivelse af undervisning, ”der går af sporet” (Interview, lærer). Lærerne beskriver, hvordan der er noget andet end det rent faglige, som de også synes, eleverne skal lære. Men det bliver beskrevet som noget, der ikke hører til den almindelige undervisning. De inddrager det, fordi de synes, det er vigtigt, og fordi det er noget, de synes, eleverne skal lære. Nogle gange er det en del af den planlagte undervisning, og andre gange er det noget, der sker i undervisningen spontant.

En lærer beskriver, hvordan hun igen og igen havde udfordringer med en klasse, fordi hun ikke kunne få dem til at deltage i undervisningen. Hun fortæller i interviewet:

Jeg blev simpelthen så sur på dem, fordi de lavede ikke noget ... Og sådan havde det været et par uger. Og åååh, hvor blev jeg sur. Og så sagde jeg til dem, jeg var også blevet lidt hidsig, så sagde jeg til dem: at nu måtte de fandeme tage sig sammen, de var grønlandsk fremtid, og jeg blev bekymret for dem, når det var deres tilgang til at gå i skole, og de var færdige med at gå i skole lige om lidt, og det var fandeme dem, der skulle bære landet videre og sådan noget, ikk’.

(Interview, lærer).

I den efterfølgende undervisning, hvor læreren har klassen igen, tog hun en snak med eleverne om, hvorfor det er vigtigt, at de tager deres skole seriøst. Hun fortæller i interviewet, hvordan eleverne var sure på hende over det, hun havde sagt, og at hun derfra snakkede med dem om deres fremtid, om, hvilke jobs byen har brug for, og at de sammen fik oplistet byens jobmuligheder, og hvilke uddannelser de kræver. Læreren fortæller, hvordan at dét, at hun blev sur, og at de fik en snak om vigtigheden af skole og uddannelse, gjorde noget ved eleverne:

Men jeg tror alligevel, at jeg sagde noget, som gav dem noget at tænke over, og som de havde en mening om...

(Interview, lærer).

Det er altså vigtigt for læreren at ”give dem noget at tænke over”. Læreren havde et ønske om at få eleverne til at forstå meningen med deres skole og uddannelse, også i et samfundsperspektiv. Det interessante er, at når læreren fortæller om episoden, beskriver

hun den som *"det er nok ikke en god historie, det er nok mere en dårlig historie"* (interview lærer). Læreren ser det som en *dårlig historie*, hvor undervisningen glider væk fra det, undervisningen egentlig handler om. Den står som en enkeltstående episode, som tager sit udgangspunkt i, at hun bliver frustreret og sur på eleverne over deres manglende deltagelse i undervisningen. Det interessante er imidlertid, hvordan episoden ender med at formidle – og engagere eleverne – i en snak om deres fremtid og nytten af skole og uddannelse. Men det sker ikke intenderet. En anden lærer beskriver, hvordan hun inddrager visdomsord i sin undervisning og får eleverne til at læse dem højt, fordi hun gerne vil have eleverne til at tænke over, hvem de er, og hvad de kan blive til. Hun begrundet det med, at mange af børnene kommer fra hjem, hvor de ikke har det så godt:

På den måde så prøver jeg jo at sætte fokus på det gode, der er i deres hverdag og i deres liv, når alle andre ting ikke går.

(Interview, lærer).

Læreren forklarer det med:

Vi har mange sociale problemer. Det kan vi jo ikke skjule. Når jeg ved, at deres forældre ikke snakker med dem om personlig udvikling eller deres mål, hvad vi skal gøre som menneske for at deltage i samfundet, så gør jeg det via mine [timer]. Når jeg underviser, så kan det godt gå lidt af sporet.

(Interview, lærer).

Læreren vil noget med eleverne. Der er noget, hun gerne vil give dem med videre, som hun ved, de ikke får med hjemmefra. Citatet er interessant, fordi læreren kobler dét at ville noget med nogen, et grundelement i den pædagogiske gerning (Larsen, 2016), men læreren kobler det samtidig med en undervisning, der *"godt kan gå lidt af sporet"*. Hun går af sporet i forhold til faget, men ikke i forhold til at lære at være menneske. Som både er en del af folkeskolens erklærede formål i formålsparagraffen og det filosofiske og ideologiske tankegods, uddannelse bygger på. Det er ikke nødvendigvis at gå *"af sporet"*, men det er det i forhold til lærerforståelsen af, at det handler om ren faglighed. Når lærerne *"går lidt af sporet"* eller får eleverne engageret i emner, som vedrører dem selv og deres liv, så bevæger lærerne sig over i det område af uddannelse og undervisning, som ifølge Biesta vedrører udvikling af elever som subjekter, altså skolens subjektifikationsdomæne (Biesta, 2011, 2014, 2018). Ifølge Biesta handler dette domæne om at få elevers subjekter til at 'komme til syne' *"Forestillingen om at 'komme til syne' er*

udtryk for en uddannelsesmæssig interesse i menneskelig subjektivitet og subjektifikation, men uden en skabelon, dvs. uden en på forhånd defineret idé om, hvad det vil sige at være og eksistere som menneske" (Biesta, 2018, s. 93) . Det drejer sig således om at give plads, i undervisningen, til, at elever kan blive til dem, de er, og dette kan *kun* gøres, hvis netop lærerne *"går lidt af sporet"*, ikke lader det faglige dominere undervisningen. Når de andre lærere beskriver, hvordan de inddrager elementer, som de synes er vigtige for eleverne at lære, bliver det også ofte "undskyldt" eller betegnet som enkeltstående episoder, som læreren brugte tid på, fordi det simpelthen var vigtigt i det øjeblik. Det var ikke lærerens intention at snakke med eleverne om, "hvad de kan blive", og "hvad der er behov for" i eksemplet ovenfor, men det skete, fordi hun blev sur og savnede deres deltagelse. Indholdet i den episode kan beskrives som de elementer, dannelse og subjektivering handler om. Elementer og indhold ved undervisningen, hvis formål er subjektivering, vægtes ikke i lige så høj en grad som elevens faglige udvikling.

8.2.4 Sammenfatning

Lærerne har et overvejende fokus på udvikling af elevers faglige viden og faglige kompetencer. Dette fokus udtaler lærerne explicit, men det understøttes ligeledes implicit af lærerne selv ved deres beskrivelser af undervisning, "der går af sporet", og undervisning, hvor elevernes interesser uden for skolen anvendes som et middel til at opnå faglig viden, men ikke som et mål i sig selv. Elevernes interesser og hverdagslivserfaringer uden for skolen anvendes heller ikke i et læringsteoretisk perspektiv, altså i perspektiv af at udvikle videre på de interesser og hverdagslivserfaringer, eleverne allerede har. Dette ville netop ville være en læringsteoretisk pointe hos Dewey. Når elevers interesser, eller hverdagslivserfaringer, anvendes i undervisningen, anvendes de, fordi lærerne har erfaret, at det får eleverne til at deltage. Lærerne beskriver, hvordan de har emner, som de synes er vigtige for eleverne at lære noget om, men når de bruger dem i undervisningen, så beskrives undervisningen som en, "der går af sporet". Med Biestas begrebsapparat er det tydeligt, at lærerne har et markant fokus på udvikling af elevers kvalifikationer. Det er fagligheden, i form af læringsmål, der er fokus. Det virker til, at lærernes fokus på det faglige spænder ben for lærernes mulighed for at fokusere på mere subjektiverende elementer ved undervisningen. At kvalifikationsdomænet dominerer på bekostning af i særdeleshed subjektifikationsdomænet, er en pointe i Biestas teoretiske perspektiver på uddannelse og

undervisning. At lærerne ser undervisning, der vil noget mere med eleverne end den rent faglige udvikling, som en undervisning, der går af sporet, eller at de anvender elevernes interesser uden for skolen som et middel til at opnå faglig viden, eksemplificerer, hvordan kvalifikationsdomænet kommer til at dominere. Når lærerne eksempelvis anvender elevernes interesser uden for skolen som et middel til at få eleverne til at arbejde med det faglige indhold, så "overser" lærerne muligheden for at anvende disse interesser i perspektiv af udvikling af elevernes subjekter. Ifølge Biesta er pointen, at det er afgørende, at lærere "åbner" verden for elever gennem en *forstyrrelse* af deres kendte forståelse af verden (Biesta, 2018), da det netop er herigennem, at elever kan udvikle deres subjekter. Ifølge Biesta er pointen, at *"vores eksistens som subjekt netop ikke er i vores egne hænder, bliver så at sige ikke skabt indefra og ud, men kommer til syne som en respons på en adressering, en respons på en erfaring af at blive adresseret eller at blive tiltalt af hvad eller hvem, der er anderledes."* (Biesta, 2018, s. 62). At eksempelvis provokere eleverne, som læreren i undervisningen ovenfor gør, hvor hun får dem til at forholde sig til, hvad de skal med uddannelse og undervisning også i et samfundsperspektiv, er et eksempel på en situation, hvor læreren *adresserer* eleverne og får dem til at *respondere*. Deres eksistens bliver åbnet gennem provokation. Noget, læreren betegner som en ikke-intenderet handling og som eksempel på en undervisning, der går gal, men som ender med netop at vække eleverne og i perspektiv af skolens subjektifikations-funktion alt andet end mislykkedes. Den tyske pædagogikprofessor Thomas Ziehe diskuterer, at lærere må "bygge bro" mellem skoleverden og elevernes egen-verdener eller det, Ziehe beskriver som *"elevhorisonterne og skolens dannelseshensigter"* (Ziehe, 2004, s. 35). Ziehe argumenterer for, at lærere må anvende *"veldoserede fremmedheder"*, som skal forstås som elementer af ukendt stof, som *"ikke overvælder og som i høj grad er fordøjelige"* (Ziehe, 2004, s. 29). Pointen ifølge Ziehe er, at læreren må forsøge at udvide elevernes egen-verdener. Når en lærer eksempelvis beskriver, hvordan hun bliver nødt til at lade elever eksempelvis spille fodbold, fordi hun ikke kan få eleverne til at deltage i hendes undervisning ellers, så overvejes fodbold ikke som noget, der kan inddrages i undervisningen. For læreren er det enten faglighed og skole eller noget andet. De to kan ikke kombineres. Når lærerne har et så stærkt fokus på at opfylde læringsmål og udvikling af faglig viden og kompetencer, så er der en reel risiko, at dét at udvikle elever til selvstændige mennesker i deres egen ret, altså subjekter, overses.

8.3 Lærerne prøver, men famler pædagogisk og didaktisk

Den tredje kategori, der karakteriserer lærernes beskrivelser af deres undervisning, er, at de dels prøver, dels famler pædagogisk og didaktisk. Lærerne virker usikre, i forhold til hvad de skal gøre for at løfte elevernes faglige niveau eller få dem til at deltage i undervisningen. Dette bevirker, at de prøver forskellige didaktiske og pædagogiske tiltag i undervisningen, men de famler, for de ved reelt ikke, hvad de skal gøre, eller hvor de skal hen med eleverne. Det giver sig til udtryk ved, at de virker pædagogisk og didaktisk usikre. Grundlæggende skaber det en frustration hos lærerne, som i sidste ende giver sig til udslag i en opgivende tilgang til undervisningen.

Når jeg således argumenterer for, at lærerne famler pædagogisk og didaktisk, så dækker *"famlen"* over en usikkerhed i lærernes didaktiske og pædagogiske tilgang i praksis, som giver sig empirisk til udtryk i *"vi prøver og prøver"* (Interview, lærer), fordi de grundlæggende er i tvivl om hvad de skal gøre.

Dette afsnit vil blive struktureret omkring nedenstående tre underkategorier, hvor citaterne er empiriske lærercitater, som illustrerer indholdet i temaet. I det følgende gennemgår jeg disse underkategorier for til sidst at sammenfatte dem i en teoretisk perspektivering.

- *"Vi prøver og prøver"*: Lærerne prøver forskellige tiltag, både pædagogisk og didaktisk.
- *"Jeg har opgivet at have forventninger"*: Når lærerne har prøvet forskellige tiltag, ender de med at give op.
- *"Hvorfor er det, man vil, som man vil?"*: Lærerne er usikre på skolens retning.

8.3.1 "Vi prøver og prøver": Lærerne prøver forskellige tiltag, både pædagogisk og didaktisk

Prøve er en empirisk kodet kategori i form af et ord, som lærerne gentagne gange siger. De siger det i forbindelse med undervisningen og eleverne og den frustration, de oplever, fordi eleverne ikke gør og kan det, som lærerne forventer (jf. analyseafsnittet om lærernes elevsyn ovenfor). En lærer siger i et interview:

Jeg er bare ved at drukne i prøv, og prøv, og prøv, og der sker bare ingenting.

(Interview, lærer).

Læreren udtrykker en frustration over gentagne gange at forsøge at gøre nye tiltag, men uden at det hjælper. En anden lærer siger under en uformel samtale:

Det handler altid om, hvor dårligt alting går, vi har brug for viden om, hvad man kan gøre i undervisningen.

(Feltnotat, uformel samtale med lærer).

Læreren her udtrykker et ønske om konkret viden til didaktisk tilgang i undervisningen, fordi læreren er i tvivl om, hvad han skal gøre for at få den til at fungere. Han virker didaktisk usikker. En tredje lærer fortæller i en uformel samtale, at:

Hun indimellem godt kunne bruge én, der kom ind og sagde, hvad hun skulle gøre. Hun fortæller, hun lige har haft 10. klasse, og de forstår ikke, hvorfor de skal det, de skal. De forstår ikke, at de skal kunne skrive dansk.

(Feltnotat, uformel samtale med lærer).

Læreren her efterlyser, at hun får at vide, hvad hun skal gøre, når eleverne skal skrive, for det har hun svært ved at få dem til. Kategorien *Prøve* dækker således over det, at lærerne forsøger at gøre noget for at få eleverne til at deltage og for at imødekomme elevernes faglige niveau, men de er usikre på, hvad de skal gøre i praksis. En lærer beskriver, hvordan hun prøver at få eleverne til at deltage i undervisningen, men lige lidt hjælper det:

Interviewer: Jeg kan huske, da vi havde møde herinde – trinmøde – der sagde I, at det kunne føles, som om I skal trække alt ud af dem, og de bare sidder og venter. Er det sådan, du kan have det?

Lærer: Ja. Det er en talemåde, vi er blevet enige om. Fordi vi prøver jo. Hos 9.a prøver jeg at få dem til at sige, hvad bibelteksten kunne handle om, at få dem til at vurdere, "hvorfor sker det", hvad betyder det for os, når der sker sådan nogle ting, når fx et ægtepar ikke kan få børn, hvad betyder det så? Hvad med følger det? Men det gider de ikke.

(Interview, lærer).

Læreren beskriver, hvordan de som lærere prøver, og hvordan hun konkret prøver at få eleverne til at deltage i undervisningen, men lige lidt hjælper det, for eleverne vil ikke. På det trinmøde, som citatet referer til, kommer denne "prøven" til udtryk:

Læreren fortæller, at hun er begyndt at sige til eleverne: "Det er jer, der skal kæmpe, ikke mig", hun synes det hjælper lidt. De bliver enige om, at de skal huske at sige det til forældremødet i næste uge, at forældrene skal tale med deres børn om, at de skal være engageret, når de kommer i skolen.

At forsøge at tale med eleverne og at tale med forældrene er konkrete pædagogiske tiltag, lærerne forsøger sig med for at få eleverne til at deltage i undervisningen. En anden lærer fortæller i et interview, hvordan det indimellem virker, at hun giver eleverne "lov" til at spille fodbold, hvis de har lavet to ud af de tre ting, hun havde planlagt for undervisningen. Men det gælder ikke kun i forhold til at få eleverne til at deltage i undervisningen, at lærerne prøver og prøver, men også i forhold til det faglige niveau. Det faglige niveau er, som beskrevet ovenfor, ofte lavt ifølge lærerne. Det gør, at lærerne må finde egne veje i forhold til et "acceptabelt" fagligt niveau. En lærer beskriver, hvordan læringsmålene i dansk er urealistisk høje:

Mit mål er jo ikke, at de skal skrive varieret, det er bare, at de skal skrive ... Hvis jeg læser målene for dansk, så skal vi jo kunne have en ubesværet hverdagssamtale på dansk. De skal kunne skrive varieret, en stil, hvor de skal kunne have en, hvor deres mening skal være tydelig. Hvem kan jeg have en ubesværet samtale med herinde? ... Og jeg tænker, målene skulle jo helst være nogen, alle skulle kunne opfylde. Men det er bare sådan her, synes jeg tit. Øhm. Det der med at skrive en stil, der er jo vildt svært for dem. Og hvis de så også skal kunne skrive varieret. Altså, hallo.

(Interview, lærer).

Læreren har således nedjusteret sine egne mål for elevernes faglige udvikling, fordi læringsmålene ikke er realistiske, ifølge læreren. Hun prøver på den måde, på egen hånd, at få undervisningen til at fungere.

Et element ved denne "prøven" er, at lærerne ofte prøver hver for sig. En lærer fortæller eksempelvis, hvordan der er nogle faglige ting, hun godt kunne tænke sig, at eleverne havde lært på mellemtrinnet, og at hun reelt ikke ved, hvad eleverne lærer på de andre trin:

Jeg ved det faktisk ikke. Vi skal snart have fagmøde, så kunne jeg godt tænke mig at høre lidt. Jeg synes, jeg bruger meget tid på ting, jeg godt kunne tænke mig, de havde lært ... Jeg kunne godt tænke mig, at de var mere sikre i ordklasser. Fordi de bøger, jeg sætter dem til at læse, det er mellemtrins-bøger.

(Interview, lærer).

Læreren beskriver et konkret fagligt element (ordklasser), som hun godt kunne tænke sig, at eleverne havde lært på et tidligere trin. At eleverne ikke har lært det, betyder, at hun må give dem bøger og træne faglige elementer, som de burde have lært, og læreren bliver

dermed udfordret i at undervise på det faglige niveau, eleverne reelt burde være på. Læreren efterlyser en faglig snak om, hvordan de kan lære eleverne nogle grundlæggende faglige færdigheder, som de kan bygge videre på, på ældstetrinnet. Dette peger i retning af et lærerkollegie, der ikke har en faglig samtale om fagene og elevernes læring på tværs af trin. Videre i interviewet siger læreren:

Og jeg kunne egentlig godt forestille mig, at de har været igennem det. Så er det bare, hvordan det så skal sætte sig fast. Ligesom jeg for eksempel synes, at jeg har arbejdet rigtig meget med ordklasser sidste år.

(Interview, lærer).

Læreren påpeger her, at hun egentlig ikke mistænker lærerne på mellemtrinnet ikke at have gennemgået det faglige stof, for hun oplever selv at gennemgå fagligt stof, uden at eleverne rigtig lærer det. Derfor handler det om at finde ud af, *"hvordan det skal sætte sig fast"*. Det handler for lærerne om at finde ud af, hvordan eleverne kan lære det. Altså en helt grundlæggende didaktisk og læringsteoretisk samtale. Ud over denne fagprofessionelle efterspørgsel på, hvordan eleverne skal lære det ønskede faglige indhold, viser min øvrige empiri, at lærerne ofte mangler viden om eleverne i et fagligt og adfærdsmæssigt perspektiv. Eksempelvis spørger en lærer mig, under en klasserumsobservation *"Er han også sådan i de andre timer"* (Feltnotat, klasserumsobservation), da en elev ligger på gulvet og ikke deltager i den faglige aktivitet. Dette kunne tyde på, at det ville facilitere lærernes undervisning, hvis lærerne indgik i nogle fællesskaber, som havde fokus på eleverne og deres didaktiske og pædagogiske processer generelt.

"Vi prøver, og prøver" har således vist, hvordan lærerne prøver forskellige tilgange og tiltag i undervisningen, men grundlæggende giver udtryk for en pædagogisk og didaktisk famlen. En pædagogisk og didaktisk famlen, fordi de er usikre på, hvad de skal gøre.

8.3.2 "Jeg har opgivet": Når lærerne har prøvet forskellige didaktiske og pædagogiske tiltag, ender de med at opgive og resignere didaktisk

Denne underkategori omhandler, hvordan lærerne beskriver, at det får dem til at resignere – eller opgive – på det, de havde planlagt i undervisningen, når eleverne ikke deltager, som de havde håbet. I mine samtaler, både interviews og uformelle samtaler, beskriver lærerne på tværs af skole A og B, hvordan deres undervisning ofte ender med kopi-ark og "simple opgaver", fordi de ikke kan få eleverne til andet. En lærer fortæller i et interview,

hvordan de i en konkret episode endte med at resignere til kopi-ark, fordi de var i tvivl om, hvad de ellers skulle gøre. Det var en emneuge på ældstetrinnet, hvor de måtte lave planen om flere gange, fordi de havde udfordringer med at få eleverne til at deltage i det, de havde planlagt. Læreren beskriver, hvordan de to lærere forsøgte forskellige didaktiske tiltag, men lige lidt hjalp det i forhold til at få eleverne til at arbejde med de faglige aktiviteter:

Så vi kørte skiftehold, så det var kun en halv klasse ad gangen. Men det kunne de [eleverne] heller ikke styre, så gjorde de også alt muligt, de ikke måtte. Gik ned i butikken og lyttede ikke efter. Så til sidst endte vi med at sidde og lave kopi-ark og lave et eller andet tegning. Det gik virkelig i vasken.

(Interview, lærer).

Læreren fortæller om kaotiske undervisningssituationer, og hvor lærerne ender med at lade deres undervisning resignere didaktisk til "kopi-ark og lave et eller andet tegning".

Et andet eksempel udspiller sig på det førnævnte trinmøde, hvor en af lærerne siger:

at han synes, eleverne er "utilregnelige", og han siger: "Jeg har opgivet at have nogle forventninger til undervisningen, jeg går bare ind og ser, hvordan de er på dagen." De andre lærere nikker.

(Feltobservation, trinmøde).

Det, læreren siger, er, at han ikke ved, hvordan eleverne vil være til den enkelte undervisningstime, hvilket bevirker, at han ikke kan have forventninger til undervisningen. Elevernes adfærd bliver dermed styrende for, hvad læreren kan gøre i den enkelte undervisningstime. Det kan tolkes, som at læreren finder det svært at tage ansvaret for undervisningen.

At elevernes måder at være i undervisningen påvirker læreres professionelle virke, genkendes i forskningen. Forskning peger på, at teacher burnout, i form af blandt andet udmattelse og stress, er et fænomen i høj grad koblet op på elevers adfærd og deltagelse i undervisningen i form af "disengagement" (Aloe et al., 2014; Dicke et al., 2014; Ødegård, 2017). Når lærerne som vist ovenfor udtrykker, at de er ved at "drukne i prøv, prøv, prøv", eller "jeg har opgivet at have nogle forventninger", så kan set ses som et udtryk for udmattelse. Et studie fra 2010 (Ratcliff et al., 2010) har vist, hvad der kan ske, når lærere mislykkedes i deres arbejde med den adfærd, de finder forstyrrende i undervisningen. Studiet peger på en cyklus i elever og læreres adfærd, som forløber således "(1) student

misbehavior, (2) teachers' attempt to control the misbehavior, (3) student's persistence in continued misbehavior, (4) teacher retreating in frustration, and (5) an increase in student misbehavior" (Ratcliff et al., 2010, s. 309). Der er tale om en cyklus i adfærd, hvor lærere forsøger at arbejde med elevers adfærd, men når det ikke lykkes, ender de med at trække sig (retreating), hvilket ultimativt forstærker elevernes adfærd. Samme "trækkesig" anes i lærernes adfærd i denne afhandlings empiriske materiale. De er udmattede og ved ikke, hvad de skal stille op med elevernes manglende faglighed og lyst til deltage i undervisningen, hvilket bevirker, at de ender med at trække sig i forhold til at afprøve didaktiske muligheder og ender med at give kopi-ark.

8.3.3 "Hvorfor er det, man vil, som man vil?": Lærerne er usikre på skolens retning.

Den tredje underkategori, der viser sig empirisk, er en usikkerhed fra lærernes side om formålet og retningen med skolen som institution. Både lærere og ledere udtrykker en mangel på retning for skolen. Det er uklart for dem, hvad skolen skal, hvad den reelt skal uddanne til, og hvordan den skal gøre det. Den uklare retning gør, at lærere og ledere selv må finde på løsninger, og den lægger sig derfor som endnu et lag i lærernes prøven og famlen i skolens hverdagspraksis.

En lærer siger i et interview:

Som helhed skal man i hvert fald være enige om, hvad det er, man vil have børnene til at gøre, når de er færdige med skolen. Hvordan kan vi gøre det? ... Men samarbejdet mellem – og helhed som skolen – altså skolens mål. Hvorfor det er, man vil, som man vil ... Og når vi vil have børnene derhen, hvordan skal vi så få dem derhen. Den der flydende overgang, den er der stadigvæk ikke.

(Interview, lærer).

Det, læreren udtrykker, er en uklarhed om, i hvilken retning skolen egentlig skal gå i forhold til eleverne. *Hvad* skal eleverne reelt lære, hvad skal de reelt uddannes til, og *hvordan* skal lærerne (og skolen) gøre det. Læreren efterlyser denne afklaring. Man kunne sige, at lærerne er præget af en didaktisk usikkerhed. Det, der sker, når denne retning er uklar, er, at lærere – og skoleledere – selv må træffe valg, som gør det muligt at opretholde skolen som institution og skolens undervisning. En leder på en af skolerne beskriver, hvordan de på skolen må navigere mellem på den ene side eleverne og familiernes ønsker og det liv, de lever uden for skolen, og så skolens mål og krav på den

anden side. Lederen beskriver, hvordan de på skolen indimellem giver nogle elever fri, så de kan deltage i jagt- eller fiskeriaktiviteter med deres fædre (Feltnotat, uformel samtale med leder). Ligeledes fortæller lederen, hvordan en række bygdebørn fik fri i anledning af bygdens jubilæum, fordi:

Ja for om 25 år, så er der 250-års jubilæum, og så skal de børn være med til at arrangere det.

(Feltnotat, uformel samtale leder).

Lederen fortæller, hvordan de nogle gange må lave sådan nogle "undtagelser" og give eleverne fri, fordi de vurderer, at det, eleverne skal kunne uden for skolen, også har værdi for elevernes opvækst og dannelse.

Eksemplet beskriver en problematik, nogle skoler står med i hverdagen: at navigere mellem lokale forhold (elevernes behov for deltagelse i den lokale kultur) og institutionelle forhold (opretholdelse af skolens skema og undervisningstid). Lederen ovenfor navigerer og træffer det valg, de på skolen synes er mest bæredygtigt for eleverne. At ledelsen træffer deres egen beslutning på baggrund af egne bevæggrunde, udtrykker det, som læreren ovenfor efterlyser, en manglende fælles retning for skolen som institution. Hvad er det reelt, skolen skal (ud)danne til og hvordan. Et eksempel, der ligeledes understreger dette, er eksemplet ovenfor, hvor en lærer beskriver udfordringerne med læringsmål, som ikke matcher elevernes reelle faglige niveau, og læreren derfor selv har måtte nedjustere de faglige mål for sin undervisning. At lærerne og skolerne er efterladt til selv at beslutte, hvad der skal ske, fordi den overordnede retning for skolen er uklar, understøttes af særligt tre perspektiver på den grønlandske skole.

Det første perspektiv: Mitdlarak Lennert (2021) beskriver i sin afhandling om det grønlandske skolesystem, ud fra et styrings- og evaluerings-perspektiv, hvordan den grønlandske folkeskole er en skole, der er lykkedes med at udbrede grundskoleuddannelse til hele landet, men ikke er lykkedes med at udbrede læring (Lennert, 2021). Med det argumenterer hun for, at skolen er et system, der fungerer som skole med læringsmål, karakterer, stole og borde, men hvor den reelle kvalitetssikring af læring, og herunder retningen for den læring, er udeblevet. Dette efterlader skolen i en situation, hvor det er op til den enkelte skole, herunder ledelse og lærere, selv at vurdere, hvad der er kvalitet, og hvordan man sikrer læring, for systemet gør det ikke *"local contexts and*

conditions often mean that being in school mean being in a building that looks like a school with adults that look like teachers ... These schools have to follow the principles of the Education Act and the specified learning outcomes on a par with all other schools in the country. However, there is no systemic, scheduled or standardised follow-up, or consequences if level of quality is not met, as it is not even defined. This practice means that the purpose of the supervision is reduced to reporting - not to promote learning or develop the system" (Lennert, 2021, s. 211). Ifølge Lennert er der ingen fastsatte standarder fra national side for, hvad der menes med kvalitet, hvilket efterlader skolerne i et retningsløst vakuum, der i praksis afhænger af den enkelte skoles ressourcer og overbevisninger. Der mangler ifølge Lennert et kvalitetssikringssystem, der definerer kvalitet, og hvordan kvalitet kan styrkes (Lennert, 2021). Dette efterlader lærerne og skolerne til selv at afgøre, hvad de skal vurdere som kvalitet.

Det andet perspektiv: Den grønlandske skole er et system bundet op på to kulturelle forståelser. En vestlig uddannelseskultur på den ene side og en inuitkultur på den anden side (Christensen, 2015; Darnell & Hoëm, 1996; Lennert, 2021). Selvom dette perspektiv har været trukket frem i tidligere analysekapitler (se eksempelvis analyse 1), trækkes perspektivet frem her igen, fordi der er relevant i denne sammenhæng også. Når en leder beskriver, hvordan de må give eleverne fri for at deltage i jagt- og fiskeriaktiviteter, eller fordi der er jubilæum i bygden, så navigerer de i de to kulturer. På den ene side skal de tilgodese skolens krav om at opretholde årsnormen for undervisning, som den er udmøntet i folkeskolelove, og på den anden side skal de (ud)danne eleverne til at kunne tage del i kulturelle livsaspekter ved det at bo og leve i Grønland. Når læreren i afsnittet ovenfor beskriver, hvordan læringsmålene ikke er realistiske, og hun må sætte sine egne mål for, hvad de skal kunne, så navigerer hun også i to verdener – den virkelighed, man fastsætter fra central side (i form af nationalt formulerede læringsmål), men som ikke passer med den virkelighed, som skolen møder i praksis (forstået som de læringsforudsætninger, eleverne kommer med).

Det tredje perspektiv: I afhandlingens indledning beskrev jeg, hvordan skolen er et kontekstafhængigt system (Grønlands Økonomi 2022, 2022; Jensen & Mau Pedersen, 2020; Lennert, 2021). Landets infrastruktur gør, at de enkelte skoler rundtomkring i landet er overladt til den kontekstuelle virkelighed, der gør sig gældende det sted, hvori den enkelte skole er placeret. Den kontekstuelle virkelighed er eksempelvis de ledelses- og

lærermæssige ressourcer, der er til stede på den enkelte skole (Lennert, 2021). Disse varierer væsentligt fra skole til skole. Det drejer sig ligeledes om adgangen til internet, materialer og det omkringliggende samfunds kulturelle tilbud. Denne pointe understreger, at de enkelte skoler er "overladt" til den enkelte skoles kontekstuelle ressourcer.

Disse tre perspektiver peger således på, at lærerne må navigere i et felt, som er kendetegnet ved, at på den ene side står systemet med dets folkeskolelov og krav om kvalitetssikring, hvori kvalitet er uklart defineret, og på den anden side står den virkelighed, ledere og lærere uddanner til og i. Disse perspektiver koblet med de empiriske udsagn fra lærere – og ledere – hvori de udtrykker en usikkerhed omkring skolens retning, peger i retning af et system, som kan virke retningsløst, og hvor det er "overladt" til den enkelte lærer og leder at vurdere, hvad eleven skal uddannes til.

Biesta hævder, at *"vi ikke kan foretage vurderinger hvad angår uddannelsens kvalitet, hvis vi ikke er klar over, hvad vi rent faktisk forventer af den"* (Biesta, 2011, s. 87). Det giver altså med Biestas optik ikke mening at vurdere og diskutere uddannelsers indhold, hvis vi ikke først og fremmest er enige om, hvad målet med uddannelserne er. Når der er uklarhed om, hvad skolen skal, og hvad eleverne reelt skal lære i skolen, så bliver ledere og lærere efterladt med det, Biesta begrebssætter som et "tomt" læringsbegreb (Biesta, 2018). Et "tomt" læringsbegreb dækker over et sprog vedrørende læring, som mangler retning og indhold, hvor det er uklart, hvad eleverne skal lære og hvorfor. Læring er ikke et neutralt fænomen, når man som lærer underviser, har man definitionsretten og foretager implicit eller eksplicit *"en vurdering vedrørende forandring"* (Biesta, 2014, s. 22), og her er spørgsmålet, hvilken forandring man ønsker at skabe hos sine elever. Hvis retningen for læringsindholdet og formen, og her er det både tale om den kvalificerende, socialiserende og subjektiverende læring, ikke diskuteres og udfordres eksplicit, risikerer man at famle pædagogisk og didaktisk. Spørgsmål såsom, hvilke didaktiske tilgange kvalificerer, socialiserer og subjektiverer, forbliver uvisse, hvis de ikke stilles eksplicit. Dette efterlader lærere – og ledere – i et frustrerende vakuum, hvor de ikke ved, hvad de skal navigere efter, og hvad de reelt skal (ud)danne eleverne til. Dette efterlader ultimativt eleverne som "ofre" for de enkelte ledere og læreres egne fortolkninger af, hvad skolen skal, netop fordi skolen er et kontekstafhængigt system (Jensen & Mau Pedersen, 2020; Lennert, 2021). Heri ligger en fare for, at man som system i praksis af ledere og lærere, overser, at elever

altid "lærer *noget*, at de lærer det af en særlig *grund*, og at de lærer det fra *nogen*" (Biesta, 2018, s. 54). Hvad dette *noget*, eleverne lærer, forbliver dog implicit og tilfældigt.

De didaktiske og pædagogiske uklarheder lægger sig som grundklang for skolen og lærernes virke og forklarer til dels deres didaktiske og pædagogiske famlen – for hvad skal eleverne uddannes og dannes til? Og hvordan skal det gøres? For at gentage, hvad en lærer på en af skolerne sagde i et interview:

Hvorfor det er, man vil, som man vil... Og når vi vil have børnene derhen, hvordan skal vi så få dem derhen.

(Interview, lærer).

8.3.4 Sammenfatning og teoretisk perspektiv

Denne tredje kategori "lærerne prøver, men famler pædagogisk og didaktisk", som belyser denne analyse omhandlende lærernes tilgange til undervisningen og eleverne, har vist, at når lærerne beskriver deres undervisning, er det tydeligt, at de famler pædagogisk og didaktisk. Deres frustration over eleverne, som ikke kan og gør det, de forventer af dem, bevirker, at de i praksis ikke ved, hvad de skal gøre i undervisningen, de virker didaktisk usikre. Afsnittet har vist, hvordan lærernes famlen udtrykkes på tre niveauer:

- Lærerne prøver forskellige tiltag, både pædagogisk og didaktisk.
- Lærerne opgiver, når de prøvet forskellige tiltag.
- Lærerne er usikre på skolens retning.

Afsnittet har vist, hvordan lærerne prøver og famler pædagogisk og didaktisk, idet de giver udtryk for, at de ikke ved, hvordan de skal få eleverne til at deltage i undervisningen.

Lærerne famler i forhold til det, eleverne kan og gør i undervisningen, det vil sige både i forhold til deres faglige niveau og til deres deltagelse. Lærerne prøver sig frem og må finde egne løsninger, nogle gange i fællesskab med andre lærere, men i overvejende grad alene, de efterlyser fælles faglige diskussioner om, hvordan eleverne skal lære det faglige indhold. Den famlen, lærerne giver udtryk for, giver sig udslag i en frustration, som i forskningen genkendes som en udmattelse, der fører til, at lærerne didaktisk trækker sig og resignerer til en didaktik, hvor de eksempelvis ender med at give kopi-ark.

Yderligere peger lærernes famlen også på en generel usikkerhed om skolens retning og formål på et institutionelt niveau. Der hersker en usikkerhed både blandt lærere og ledere om, hvad det egentlig er, skolen skal uddanne til, og hvordan dette skal gøres i praksis. Denne usikkerhed understøttes af eksisterende perspektiver på den grønlandske folkeskole som et system, der både er kontekstafhængig og placeret mellem en inuitkultur og et vestligt uddannelsessystem. Dette kan efterlade skolen, herunder lærere og ledere, med et tomt læringsbegreb, hvori det fremstår uklart, hvad eleverne egentlig skal lære.

Med inddragelse af Wengers (Lave & Wenger, 2003; Wenger, 1998) teoretiske blikretning på skolen som et praksisfællesskab, hvor elevers deltagelse skal forstås ud fra, peger dette afsnit i retning af et praksisfællesskab, der er udfordret i sin kerne. Kernen i praksisfællesskabet, altså skolen, er udfordret i forhold til at være en institution, der kvalificerer, socialiserer og subjektiverer eleverne som er de indlejrede formålsdomæner, uddannelse opererer inden for (jf. Biestas teoretiske blik på uddannelse). Dette udfoldes i dette sammenfattende afsnit.

Begrebet *legitim perifer deltagelse* dækker som tidligere nævnt over medlemmers deltagelse i et praksisfællesskab. Begrebet giver mulighed for at forstå, hvordan medlemmer deltager, og hvorfor de deltager, som de gør. I en skole er lærerne de erfarne, fuldgældige medlemmer, der opretholder og repræsenterer skolen. Eleverne er de nyankomne, som bevæger sig i retning af fuld deltagelse. Lave og Wenger argumenterer for, at *"Legitim perifer deltagelse er – som en måde hvorpå de relaterede konflikter udspiller sig i praksis- meget mere end blot en læreproces for nyankomne. Der er tale om en reciprok relation mellem personer og praksis. Det betyder, at lærlinges bevægelse i retning af fuld deltagelse i et praksisfællesskab ikke finder sted i statisk kontekst. Selve praksis er i bevægelse"* (Lave & Wenger, 2003, s. 99). Det betyder, at den måde, medlemmerne deltager på, udtrykker relationen mellem eksempelvis lærere og elever i praksisfællesskabet. Og derfor udtrykker lærernes deltagelse og deres måde at være i praksisfællesskabet på egenskaber ved praksisfællesskabet. Relationens betydning for deltagelsen er tydelig i dette afsnits analyser, idet lærernes tilgange til undervisningen er præget af deres forventninger til og deres oplevelser med eleverne. Når lærerne oplever, at eleverne ikke kan og gør det, de forventer af dem, resignerer de didaktisk. Relationen mellem lærer og elever er således en *reciprok relation*, der har afgørende indvirkning på praksis. At lærerne er didaktisk usikre og resignerer didaktisk, vidner om nogle lærere,

som selvom de er fuldgyltige medlemmer af praksis, agerer som perifere deltagere. Lave og Wenger hævder netop, *"at bevæge sig i retning af fuld deltagelse i praksis indebærer ... en voksende fornemmelse af identitet som mesterpraktiker"* (Lave & Wenger, 2003, s. 95). Når lærere trækker sig didaktisk og virker didaktisk usikre, så fremstår de ikke som havende *identitet som mesterpraktiker*. Det vidner således om et praksisfællesskab, som er udfordret i sin kerne, når de erfarne, de fuldgyltige medlemmer, lærerne, trækker sig og ikke virker sikre i dét, der er deres grundlæggende virke: didaktikken. Ifølge Wenger bør blikket rettes mod *"strukturen i den sociale praksis"* (Wenger, 2003, s. 96), fordi *"ved at betragte læring som en del af social praksis har vi rettet opmærksomheden mod strukturen i den sociale praksis i stedet for at give den pædagogiske struktur privilegeret status som kilden til læring"* (Wenger, 2003, s. 96). Når lærerne resignerer og virker perifere i deres deltagelse, så vidner det om en social praksis, hvor den reciprokke afhængighed lærere og elever imellem er udfordret. En udfordring, som, ifølge Wenger, er af større betydning for elevers læring end lærernes undervisningsplaner.

En pointe hos Lave og Wenger er, at *"mening forhandles socialt"*, og at *"at læring, tænkning og indsigt er relationer mellem mennesker i aktivitet i, med og udsprunget af den socialt og kulturelt strukturerede verden"* (Lave & Wenger, 2003, s. 47). Lærernes didaktiske resignation og deres generelle didaktiske og pædagogiske famlen kan således både ses som et udtryk for, at de har udfordringer med elever, der ikke kan og gør det, de forventer, men også at de arbejder i et system, hvor målet og retningen er uklar, dermed bliver de overladt til at prøve sig frem, og i sidste ende resignere, fordi det er det, der giver mest mening for dem.

8.4 Afsluttende sammenfatning af hele kapitlet

Denne analyse har undersøgt lærernes tilgange til undervisningen og eleverne med det sigte at søge at forstå og forklare lærernes didaktiske og pædagogiske bevæggrunde for at agere, som de gør i skolen og i undervisningen over for eleverne. Kapitlet har været struktureret omkring tre empiriske kategorier: (1) *lærernes fortællinger om eleverne*, (2) *lærernes syn på undervisningen* og (3) *lærerne prøver, men famler pædagogisk og didaktisk*. Analyserne har trukket på Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber og Gert Biestas blik på uddannelsers formål. På baggrund af lærerinterviews og uformelle samtaler har kapitlet kort opsummerende vist følgende:

Analysen af kategorien *Lærernes fortællinger om eleverne* viste et elevsyn, et syn på lærerrollen og et læringsfællesskab, som er udfordret i praksis. Lærernes fortællinger om eleverne udtrykker et elevsyn karakteriseret af burde-fortællinger, idet de fokuserer på det, eleverne ikke kan og ikke gør, men som lærerne forventer, at de netop burde kunne og burde gøre i undervisningen. Elevsynet rummer således en række forventninger til eleven som én, der *"har lært at gå rigtig i skole"* (citater, lærer), og som har lyst til at deltage i skolens undervisning. Derved udtrykker lærerne et begrænset elevsyn, som bevirker, at lærerne overvejende har et fagligt fokus på eleven. Der er en fare for, at dette elevsyn overser udviklingen af eleven som *et unikt subjekt*. Elevsynet kan ses som dels et udtryk for indlejrede institutionslogikker, af hvad "den rigtige elev" er og kan, dels som et udtryk for kulturelle spændinger mellem det, eleven er og kan uden for skolen, og de forventninger, lærerne har til eleverne i skolen. Analyserne peger på, at lærerrollen, fra lærernes perspektiv, har fokus på formidling af (faglig) viden og udvikling af (faglige) kompetencer. Lærernes fortællinger om eleverne og de udtrykte elev- og lærersyn peger på et praksisfællesskab, hvor læringsfællesskabet er udfordret. Dette understøttes af lærernes "dem mod os-retorik. Som netop peger i retning af et praksisfællesskab, hvor det *fælles* er svækket.

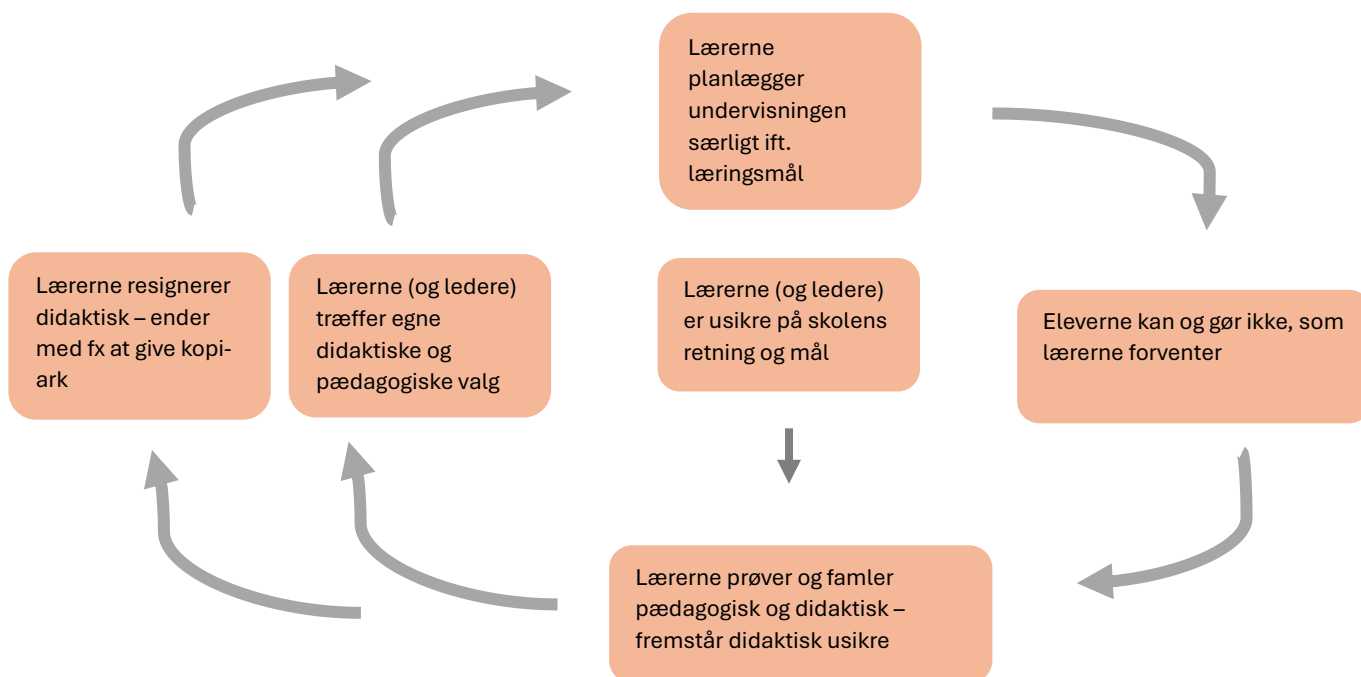
I analyse af kategorien *Lærernes syn på undervisningen* blev det vist, hvordan lærernes syn på undervisningen, forstået som målet med undervisningen, får afgørende betydning for deres didaktiske fokus. Lærernes mål med undervisningen går i overvejende grad på faglig viden og faglige kompetencer, som de er beskrevet i læringsmål. Dette understreges af to implicite perspektiver på deres undervisning, hvor det ene perspektiv beskriver, hvordan elevernes interesser uden for skolen anvendes som et middel til opnå faglig viden, ikke som et mål i sig selv, og det andet perspektiv kommer frem, når lærerne beskriver undervisning, "der går af sporet". Lærerne anvender elevernes interesser uden for skolen i deres undervisning for at få eleverne til at deltage i undervisningen. Og Læreren beskriver en type undervisning, hvor de *vil* noget med eleverne, som rækker ud over de faglige læringsmål for undervisningen, som undervisning, "der går af sporet". Det vidner om den status, fagligheden får i lærernes syn på undervisningen. Som diskuteret i analysen får det den konsekvens, at lærerne overser muligheder for mere socialiserende og subjektiverende udviklingsmuligheder hos eleverne,

Den tredje og sidste analyse *Lærerne prøver, men famler pædagogisk og didaktisk* viste, hvordan lærerne virker didaktisk usikre og ikke ved, hvordan de skal få eleverne til at kunne og gøre mere i undervisningen. Denne didaktiske og pædagogiske famlen, som giver sig til udslag i en frustration og usikkerhed hos lærerne, bevirker i sidste ende, at lærerne resignerer pædagogisk og didaktisk og eksempelvis ender med "give kopi-ark". Derudover viste dette afsnit, at lærerne virker usikre i forhold til skolens retning og formål. De udtaler, at de er usikre på, hvad eleverne rent faktisk skal lære i skolen, og de efterspørger en fælles afklaring af netop dette. At lærerne på den ene side famler i forhold til det, eleverne kan og gør i undervisningen, og på den anden side er usikre på skolens retning og formål, efterlader lærerne didaktisk usikre og som nogle, der træffer deres egne beslutninger ud fra, hvad de finder bedst. Praksisfællesskabet, som skolen er, fremstår dermed udfordret i sin kerne, idet lærerne ikke fremstår som erfarne mesterpraktikere, der er fuldgældige deltagere i skolens virke, men i højere grad agerer ud fra en perifer, i form af en didaktisk usikker, position. Lærernes didaktiske resignation, og deres generelle didaktiske og pædagogiske famlen, kan således både ses som et udtryk for, at de har udfordringer med elever, der ikke kan og gør det, de forventer, men også at de arbejder i et system, hvor målet og retningen er uklar, dermed bliver de overladt til at prøve sig frem og i sidste ende resignere, fordi det er det, der giver mest mening for dem.

Kapitlets resultater peger således på en række aspekter, der har betydning for lærernes syn på og tilgange til eleverne og undervisningen. Aspekter, som viser et grundlæggende paradoks ved lærernes arbejde: Lærerne har lysten til at undervise og (ud)danne eleverne, men ender med at opgive og resignere i praksis, fordi eleverne ikke lever op til deres forventninger af en "rigtig elev", og fordi de er usikre på skolens retning og mål.

Paradokset kan visualiseres via følgende model:

Figur 20: Grundlæggende paradoks i lærernes adfærd



Når lærerne planlægger en undervisning, gør de det under forudsætning af en række forventninger til elevernes faglige niveau og deltagelse i den planlagte undervisning. Ofte oplever lærerne, at eleverne ikke lever op til disse forventninger. Det medfører, at lærerne afprøver forskellige didaktiske og pædagogiske tiltag, men de oplever sjældent, at det hjælper. Lærerne opgiver herefter og *resignerer pædagogisk og didaktisk* og ender, som en af lærerne beskriver *"Jeg har opgivet at have nogle forventninger til undervisningen, jeg går bare ind og ser, hvordan de er på dagen"* (feltobservation, trinmøde). En faktor, der ligeledes spiller ind på lærernes resignation, er, at lærerne er usikre på skolens retning og formål. De er usikre på, hvad de reelt er med til at uddanne til. Dette påvirker også lærernes didaktiske og pædagogiske famlen.

Det kan synes paradoksalt, at eleverne er dem, der får lærerne til at resignere, i og med at eleverne netop er dem, der er hele grundlaget for lærernes professionelle virke. Det kan ligeledes synes paradoksalt, at lærerne finder skolens retning og mål så uklar, at de bliver usikre på deres didaktik og pædagogik, i og med at skolens retning og mål er en samfunds bærende institution, hvis mål står beskrevet i folkeskoleloven. Som vist i analyserne peger kapitlet på et praksisfællesskab, som er udfordret på flere niveauer.

Praksisfællesskabet er udfordret i forhold til at virke som ét læringsfællesskab. Lærernes beskrivelser af eleverne er karakteriseret af en "dem mod os-retorik", dette forstærker billedet af et lærer-elev-praksisfællesskab, som ikke er *fælles* om elevernes læring. Derudover peger det analytiske resultat på, at lærerne virker didaktisk usikre, at lærerne, som er de erfarne medlemmer af skolen som praksisfællesskab, ofte agerer som perifere deltagere i dette praksisfællesskab. Pointen i Wengers og Lave og Wengers teori om praksisfællesskaber og situeret læring er, at lærere og elever *sammen* danner rammen om den fælles læringsbane- og historie, som præger deres muligheder og udfordringer for deltagelse – og læring. Lærernes deltagelse i skolen, herunder deres tilgange til undervisningen og eleverne, får indflydelse på den læring, som eleverne møder i skolen. At den fælles læringshistorie er udfordret, og at lærerne resignerer, vidner om en struktur i den sociale praksis, som er udfordret både på det fælles og på medlemmers forbundne afhængighed af hinanden.

9 Analyse 4: Undervisningen

Denne analyse har undervisningen som omdrejningspunkt. Kapitlet undersøger, hvad der karakteriserer den undervisning, som lærere og elever mødes om i skolens hverdag, og som udgør en væsentlig del af elevers skoleoplevelser. Hvor analyse 2 undersøgte eleverne i skolen, og analyse 3 undersøgte lærernes perspektiv på eleverne og skolen, fokuserer denne analyse på undervisningen ud fra et didaktisk perspektiv, som den udfolder sig i praksis. Målet er at få viden om, hvad der didaktisk karakteriserer undervisningen, med fokus på undervisningens form og indhold, og diskutere, hvilke konsekvenser dette har for den undervisning, eleverne møder.

Kapitlet tager udgangspunkt i tema 4, som er et af de fire temaer, der på baggrund af arbejde i felten, teoretisk indhentede perspektiver og kodning af det empiriske materiale er udviklet (se kapitel 5, for uddybning). Tema 4's empiriske felt er undervisningen. Kapitlet er analytisk baseret på kodning af både klasserumsobservationer af undervisning på skole A og B og kvalitative elev-besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen vedrørende deres oplevelse af deres undervisning i samtlige fag. De empirisk udviklede kategorier, peger på en undervisning, der er karakteriseret ved at være:

- Ensformig, bog- og opgavebaseret undervisning på tværs af fag
- Hverdagsfjern i indhold, form og formidling
- Lærerstyret
- Forstyrret og urolig
- Didaktisk udfordret.

Når disse empiriske resultater kobles med teoretiske blikretninger på uddannelse og undervisning, primært hentet hos John Dewey (1996/1938, 2009/1933, 2011/1916), peger kapitlet på en undervisning, der kan karakteriseres som værende traditionel i sin form og indhold og i højere grad uddanner til et industrisamfund end et videnssamfund og en grønlandsk kultur. Og en undervisning, der er udfordret i sin didaktiske grundessens.

Analytisk struktureres kapitlet omkring først en indledende analyse, der fokuserer på en overordnet karakteristik af undervisningen. Dette gøres dels med baggrund i elevbesvarelser fra spørgeskemaundersøgelsen, dels på baggrund af klasserumsobservationer af undervisning. Derefter struktureres analysen omkring de fem

empirisk kodede kategorier, som tilsammen understøtter, nuancerer og eksemplificerer pointerne fra den indledende analyse.

Som redegjort for i metode-afsnittet er spørgeskemaundersøgelsen udført i samarbejde med en kollega. Dele af de resultater, der nedenfor præsenteres i forbindelse med besvarelser fra spørgeskemaundersøgelsen, er derfor tidligere præsenteret, analyseret og diskuteret (Demant-Poort & Andersen, 2023). Artiklen er baseret på den kvantitative del af spørgeskemaundersøgelsen. Nedenstående analyse anvender kvalitative resultater fra spørgeskemaundersøgelsen, feltobservationer og interviews med lærere, og inddrager andre teoretiske perspektiver på resultaterne.

9.1 En overordnet karakteristik af undervisningen

Eleverne er i spørgeskemaundersøgelsen blevet spurgt: *”Beskriv en undervisning i [fag], som den oftest foregår.”* De er blevet spurgt ind til samtlige fag i skolen. Besvarelserne, som er kodet og kategoriseret i NVivo, giver et indblik i, hvad der karakteriserer undervisningen ifølge eleverne selv. Nedenfor følger først et overblik over, hvilke ord eleverne bruger, når de beskriver deres undervisning. Dernæst zoomer jeg ind på fagene matematik, grønlandsk, samfundsfag og naturfag for at undersøge besvarelserne i dybden.

På baggrund af en ord-søgning (word frequency query) i NVivo fremkommer følgende ord²⁵ inden for hvert fag:

Tabel 6: Oversigt over beskrivelser af undervisning

Matematik	Dansk	Grønlandsk	Engelsk	Samfundsfag	Religion	Naturfag	Biologi	Fysik/Kemi	Naturgeografi
Opgaver Matematik Arbejder Bøger Matikkut	Opgaver Dansk Læser Bøger Arbejder Skriver	Opgaver Grønlandsk Læser Minittomerit Bøger	Opgaver Engelsk Bøger Arbejder Læser	Opgaver Læser Bøger Samfundsfag Arbejder	Læser Bøger Opgaver Religion	Opgaver Bøger Arbejder Naturen Læser	Opgaver Bøger Læser Biologi Arbejder	Forsøg Fysik Opgaver Læser Bøger	Opgaver Læser Bøger Arbejder Skriver

²⁵ Ord på under fire bogstaver er ekskluderet, yderligere er der ekskluderet ord, der ikke siger noget i sig selv. Følgende liste dækker disse ord: laver, ikke, sjovt, vores, noget.

Ovenstående ord er de ord, som flest elever har brugt til at beskrive deres undervisning i de respektive fag. Skemaet giver således et overordnet indblik i, hvad der, med elevernes ord, foregår mest af i deres undervisning. Det bliver tydeligt, at *bøger, opgaver, skriver og læser* er aspekter, der karakteriserer undervisningen på tværs af fag. Det peger i retning af en didaktik, der er ensformig på tværs af fag, og hvor det er en traditionel tilgang til undervisningen, der dominerer. Den ensformige didaktik understreges af fraværet af fagdidaktiske ord. Fagdidaktik repræsenterer et fags særegne metodik, videns- og dannelsesmål og rummer både formidling af specifik faglig viden, specifikke dannelsesidealer og særlige metoder for undervisningspraksis (Jank & Meyer, 2010; E. Krogh et al., 2017; Sjøberg, 2009). I ovenstående skema er disse fagdidaktiske aspekter ved undervisningen dog ikke tydelige. Fysik/Kemi er det eneste fag, som har en fagdidaktisk aktivitet i besvarelsene, i form af forsøg. Ordene *bøger, skriver og læser* peger yderligere i retning af en traditionel undervisning, kendetegnet ved, at elever passivt modtager viden fra læreren (Dewey, 1996/1938), og hvor bøger er *"hovedkilden til fortidens traditioner og visdom, mens lærerne er de formidlende organer, som bringer eleverne i en effektiv forbindelse med materialet"* (Dewey, 1996/1938, s. 34).

I det følgende zoomer jeg ind på besvarelsene for matematik, grønlandsk, samfundsfag og naturfag. Elevernes besvarelser kan inddeles i fire kategorier:

Hvordan undervises der: Beskrivelser af formen for undervisningen.

Hvad undervises der i: Beskrivelser af indholdet i undervisningen.

Med hvad undervises der: Beskrivelser af de midler og medier, der anvendes i undervisningen.

Hvor meget laves der i undervisningen: Beskrivelser af, hvor meget eller hvor lidt eleverne laver i deres undervisning.

De fire kategorier dækker over aspekter ved undervisningen, som elevbesvarelsene centrerer sig omkring, og som dermed fylder en del i disse besvarelser. De to første kategorier: 'Hvordan' og 'i hvad' undervises der, genkendes i didaktisk teori som didaktiske grundbegreber (Jank & Meyer, 2010). Den tredje kategori: 'Med hvad' undervises der, fylder en meget stor del i elevernes besvarelser, de midler og medier, der anvendes, fremstår ofte som omdrejningspunktet for selve undervisningen. Den sidste kategori 'hvor

meget laves der i undervisningen', er en kategori, der går igen i elevbesvarelsene. Elevbesvarelsene inden for denne kategori går på, hvorvidt eleverne oplever, at de laver noget eller ej i deres undervisning.

I det følgende præsenteres disse empiriske resultater i et skema for hvert fag. Derefter analyseres der samlet på resultaterne.

Tabel 7: Oversigt over elevbesvarelses for matematikundervisning

	Hvordan undervises der	Hvad undervises der i	Med hvad undervises der	Hvor meget laves der i undervisningen
Matematik	- Fokus på at blive færdig - Bogbaseret - Arbejder med opgaver - Lærerstyret	Regning, regnearter, plus, minus, procent-regning, tabelregning	Tavlen, Bøger (matematikkut, Rema), hæfter, arbejdsbøger, kopiark, få nævner computer og Pad	Alt fra: Vi laver altid noget, til vi laver ikke noget Overvægt af "vi laver ikke noget"
	Eksempler på elevbesvarelses til spørgeskema-spørgsmål Q39: Beskriv en time i matematik, som den oftest foregår: <i>At vi arbejder i bogen med nogle x antal sider og når vi er færdige(hvis vi bliver færdige) spiller vi kasino</i> <i>Rema atuakkanik suliaqartarpugut matikkullu matematikfessor/Vi arbejder med bøger Rema, Matikkut og Matematikfessor</i> <i>I matematik arbejder vi meget i vores arbejdstog: Matematrix. Læren forklare meget ved tavlen og er der altid hvis vi har brug for hjælp</i> <i>Suliaqartarpugut suliassartaani, kisiat aamma suliaqanngikulasarluta saniatigut rema ingerlattarlugit/Vi har opgaver, men laver ofte ikke noget, ved siden af kører vi med Rema</i>			

Tabel 8: Oversigt over elevbesvarelser for grønlandskundervisning

	Hvordan undervises der	Hvad undervises der i	Med hvad undervises der	Hvor meget laves der i undervisningen
Grønlandsk	- Bogbaseret - Arbejder med opgaver og repeterende øvelser - Skriver - Læser - Fremlæggelser - Lærerstyret	Grammatik, diktat, læsetræning, analyse, historiefortælling, skrivning (tegnsætning, at skrive sætninger)	Bøger (Minittornerit, Naleqqat), hæfter, arbejdsbøger, kopiark, få nævner computer og iPad	Alt fra: Vi laver altid noget, til vi laver ikke noget Overvægt af "vi laver ikke noget"
	Eksempler på elevbesvarelser til spørgeskema-spørgsmål Q33: Beskriv en time i grønlandsk, som den oftest foregår: <i>Ullut tamaasa atuffarissartarpungut. minittornerit suliarisarpangut. Oqaasilerineq suliarisarpangut. allaqqissaarneq. Allaaserinninneq/Læsetræning hver dag. Lave Minittornerit. Laver grammatik. Formskrivning. Skriftlige opgaver.</i> <i>Vi starter med en introduktion af fx tre sider, hvor læreren forklarer hvad vi skal også skal vi lave de sider.</i> <i>Vi sætter os på vores stol og arbejder i bogen hver gang</i> <i>Suliaqartarpungut ilinniartitisup aaliagigaanik/Vi arbejder med opgave som læreren har valgt.</i>			

Tabel 9: Oversigt over elevbesvarelser for samfundsfagsundervisning

	Hvordan undervises der	Hvad undervises der i	Med hvad undervises der	Hvor meget laves der i undervisningen
Samfundsfag	- Bogbaseret - Læser, skriver, fremlæggelser, diskussioner, - Undersøger emner - Ser film - Lærerstyret	Forskellige emner, vedrørende samfundet: politik, rigsfællesskabet, kulturer, grønlandsk historie og samfundsforhold	Bøger, hæfter, computer/iPad, film	Alt fra: Vi laver altid noget, til vi laver ikke noget Overvægt af "vi laver ikke noget"
Eksempler på elevbesvarelser til spørgeskema-spørgsmål Q40: Beskriv en time i samfundsfag, som den oftest foregår: <i>I atsisartut sammisarpagut ipad-ikkut misissorlugit/Vi har om Inatsiartut og undersøger på Ipad.</i> <i>Atuffatsinneq. immitsinnnullu atuffanneq. paasisangut allattarpangut. sammisatsinnut tunngasumik filmertarpungut/Får oplæsning. Læser op for hinanden. Skrive om det vi finder frem. Ser film om det vi arbejder med.</i> <i>inuiaqatigiileraangatta atuakkanik atuariarluta ilinniartitsisup apeqqutit akisassanik allattarpoq apeqqutit akereeraangatsigi tullianut ingerlasarpungut/Når vi har samfundsfag læser vi bøger og læreren skriver spørgsmål vi skal svare, når vi har svaret går vi videre til den næste.</i> <i>Suliaqarpiarn ajorpug/Vi laver ikke rigtigt noget.</i>				

Tabel 10: Oversigt over elevbesvarelser for naturfagsundervisning

	Hvordan undervises der	Hvad undervises der i	Med hvad undervises der	Hvor meget laves der i undervisningen
Naturfag	- Bogbaseret - Opgaver - Ude i naturen - Forsøg - Læser, ser film, skriver - Lærerstyret	Specifikke emner: verden, fotosyntesen, naturen, dyr, forurening	Bøger, bogsystemer, film, computer/iPad, Internettet	Alt fra: Vi laver altid noget, til vi laver ikke noget Overvægt af "vi laver ikke noget"
	Eksempler på elevbesvarelser til spørgeskema-spørgsmål Q43: Beskriv en time i naturfag, som den oftest foregår: <i>Atuakkani allaqqasut malillungit misileraasarpungut/Vi laver forsøg ud fra bogen.</i> <i>Atuariarluta suliasartaani suliasat akiorarlugit/Vi læser og så svarer vi opgaverne dertil.</i> <i>Mineral-it misissortarpagut atuakkanik suliqarluta, pinngoqqaatillu/Vi undersøger mineraler og laver opgaver i bøger og har om grundstoffer.</i> <i>Pinngortitami aneerneq allanneq atuarneq/Være ude i naturen, skrive, læse.</i>			

Af skemaet ses, hvordan undervisningen er karakteriseret ved en i overvejende grad ensformig, bog- og opgavebaseret undervisning, hvor læsning, skrivning, opgaveløsning, diskussioner og fremlæggelser er de gængse arbejdsmetoder på tværs af fagene. Der er små forskelle fagene imellem. Eksempelvis er samfundsfag i højere grad emnebaseret og præget af diskussioner, fremlæggelser og film. Naturfag er omvendt præget af at være ude i naturen og forsøg. Alle fire fag fremstår bogbaserede og lærerstyret forstået, som at bøger i høj grad er udgangs- og omdrejningspunktet for undervisningen, og det er læreren, der initierer og strukturerer undervisningen. Undervisningen er i høj grad styret af bogsystemer inden for de respektive fag, undtagen i samfundsfag. I alle fag udtrykker eleverne undervisningen på et kontinuum spændende over en undervisning, hvor eleverne "ikke laver noget", til undervisning, hvor "vi altid laver noget". I alle er der en overvægt af besvarelser, der går på: "Vi laver ikke noget". Resultatet peger på en undervisning præget af, at elever ikke altid oplever, at de laver noget i undervisningen.

Analyse af klasserumsobservationer understøtter disse resultater fra spørgeskemaundersøgelsen.

9.1.2 Ens metodisk grundrytme

På baggrund af analyse af samtlige klasserumsobservationer er det tydeligt, at undervisningens form, på tværs af fag og skoler, følger en ens metodisk grundrytme (Jank & Meyer, 2010, s. 92). *Den metodiske grundrytme* i undervisningen (se bilag 7, som skematisk sammenfatter dette) kan karakteriseres ved, at det er læreren, der starter undervisningen ved først at få alle elever til at blive klar til timen, hvorefter dagens program introduceres, oftest ved, at det skrives op på tavlen. Dernæst følger selve undervisningstimen, hvor læreren enten forklarer et fagligt emne ved tavlen eller sætter eleverne i gang med en aktivitet. Når eleverne er færdige med denne aktivitet, tjekker læreren det, eleven lige har lavet, eller sætter eleven eller hele klassen i gang med en ny aktivitet. Løbende går læreren rundt og hjælper eller får dem i gang med at arbejde med de faglige aktiviteter. Sådan fortsætter undervisningen. Imens er undervisningstiden generelt karakteriseret af en række forstyrrelser og uro enten fra lærere eller elever i form af lærere, der rettesætter elever, eller elever, der laver noget andet end den faglige aktivitet. Afslutningen på timen er oftest karakteriseret ved, at læreren eller eleverne konstaterer, at tiden er gået. Afslutningen på de faglige aktiviteter sker ofte hurtigt og uden fælles afslutning eller opsamling. Ifølge Jank & Meyer består undervisningens metodiske grundrytme i en *indledningsfase*, *bearbejdningsfase* og *opsamlingsfase* (Jank & Meyer, 2010, s. 92). I indledningsfasen er fokus på at sætte en fælles retning for "*det sags-, menings- eller problemforhold, der skal arbejdes med*" (Jank & Meyer, 2010, s. 92). Denne fase er typisk anført af læreren. Med andre ord er det i indledningsfasen læreren, der sætter retningen for det, der skal arbejdes med i den gældende undervisningstime. I bearbejdningsfasen er det eleverne, der arbejder med det faglige indhold. Her er det eleverne, der arbejder og dermed har "*den førende rolle*" (Jank & Meyer, 2010, s. 92). I opsamlingsfasen er det både lærere og elever, der sammen samler op på det faglige arbejde, der har foregået i bearbejdningsfasen, her er der eksempelvis fokus på forståelse og anvendelse af det faglige indhold. Fasen lægger op til, at både elever og lærere spiller en fælles styrende rolle (Jank & Meyer, 2010).

I den observerede undervisning er langt størstedelen af undervisningstimerne *uden* en egentlig indledning, hvor mål eller motivation for dagens faglige aktiviteter eller emner italesættes og introduceres fra lærerens side. Det samme gælder afslutningen på timen. Afslutningen på timen er *uden* en egentlig afslutning i form af opsamling, fælles og/eller i forhold til den enkelte elevs bearbejdelse og læring.

I det følgende nuanceres, understøttes og eksemplificeres ovenstående resultater. Dette gøres på baggrund af de fem empirisk kodede kategorier, præsenteret indledningsvist, og som ovenstående peger i retning af. En undervisning kendetegnet ved: en ensformig, bog- og opgavebaseret undervisning på tværs af fag; et hverdagsfjernt indhold; en lærerstyret undervisning; forstyrrelser og uro og en didaktisk udfordret undervisning.

9.2 En ensformig, bog- og opgavebaseret undervisning på tværs af fag

I matematik, grønlandsk, samfundsfag og naturfag kan elevernes beskrivelser af deres undervisning sammenfattes på følgende måde:

I matematik beskriver eleverne en undervisning, hvor formen er karakteriseret ved, at læreren forklarer et emne ved tavlen, hvorefter eleverne så arbejder med dette i deres opgavebøger eller arbejds hæfter. Dette gøres enten individuelt eller i grupper eller med hjælp fra læreren. I elevernes besvarelser fremstår bøgerne som omdrejningspunktet for undervisningen, særligt bogsystemerne Rema og Matematikkut. Den opgavebaserede undervisningsform understreges af et fokus på at blive færdig med opgaverne for så derefter at kunne lave noget andet.

I Grønlandsk beskriver eleverne, hvordan formen for deres undervisning er bog- og opgavebaseret med en del repeterende øvelser. Yderligere er formen for undervisningen karakteriseret ved, at eleverne skriver, læser og laver fremlæggelser. Læsning kan foregå enten ved, at eleverne selv læser, eller ved, at læreren læser højt

I samfundsfag beskriver eleverne formen for deres undervisning som værende bogbaseret forstået, som at bøger udgør udgangspunktet for deres undervisningen. De læser i eller får læst højt fra og skriver i bøger. Derudover er undervisningen kendetegnet ved læsning, skrivning, fremlæggelser, diskussioner, undersøgelse af emner og at se film.

I naturfag beskriver eleverne en undervisning, hvor de læser bøger og laver opgaver i deres arbejdshæfter. En del af undervisningen går med at være ude i naturen, her går de blandt andet ture og undersøger ting. De læser, ser film og skriver. At udføre forsøg nævnes af en lille gruppe elever.

Elevernes beskrivelser, koblet med resultater præsenteret i den indledende analyse ovenfor, peger på en undervisning, der er ensformig, bog- og opgavebaseret i sin form. Den ensformige undervisning kommer til udtryk ved, at didaktikken i overvejende grad fremstår ens på tværs af fag. De faglige aktiviteter både dem, der kommer til udtryk i elevbesvarelser og i undervisningsaktiviteter, spænder grundlæggende over følgende:

Tavle/iPad-undervisning: Dette bruges ofte til at gennemgå det faglige indhold. Dette suppleres ofte med løbende plenum-spørgsmål til eleverne.

Plenum-spørgsmål fra læreren, som (nogle) elever svarer på.

Diskussioner og fremlæggelser.

Film og internet til at blive præsenteret for emner og undersøge emner i dybden.

Opgaver i opgavehæfter, kopiark og hæfter.

Læsning: individuel læsning, højtlesning fra læreren, højtlesning fra elever.

Fælles løsning af opgaver fra opgavehæfter eller kopiark i plenum ved tavlen.

Skrive i hæfter: svare på spørgsmål fra læreren, skrive noter fra tavlen, skrive historier, skrive analyser.

Begrebskort, vendespil, quiz.

Spændvidden i de faglige aktiviteter er således ikke stor og fremstår grundlæggende ens på tværs af fag. Det skal dog bemærkes, at der er små variationer fagene imellem. Således er der flere fremlæggelser og diskussioner i samfundsfag end dansk og matematik. Og naturfag er karakteriseret ved, at eleverne er mere udenfor end i eksempelvis matematik og samfundsfag.

De faglige aktiviteter er i praksis karakteriseret ved, at de tager udgangspunkt i bøger, og at den ene faglige aktivitet følger den anden i form af opgaver, elever skal løse for så at få en ny opgave, der skal løses. Det bogbaserede står frem som et dominerende aspekt ved undervisningen. Bøgerne fungerer som udgangspunktet og omdrejningspunktet for de faglige aktiviteter. Det er i bøgerne, eleverne læser om det faglige indhold, og det er i

bøgerne, eleverne laver de faglige aktiviteter. Det er i høj grad bogsystemer inden for de respektive fag, der anvendes i undervisningen. Som et supplement til bøger anvendes et stort antal af kopiark, som eleverne skal arbejde med. Den bogbaserede undervisning understreger den opgavebaserede undervisningsform, som beskrevet i oversigten over undervisningens metodiske grundrytme. Den giver sig til udtryk ved en form, hvor de faglige aktiviteter typisk består af opgaver, der præsenteres af læreren og skal løses af eleven. Løbende kommer læreren hen til eleverne og tjekker det, de har lavet, og giver dem en ny opgave, ofte i form af opgavebøger (eksempelvis grammatikbøger) eller kopiark. Dette illustreres gennem elevers adfærd, der er karakteriseret ved, at der ligger et fokus på at blive færdig med opgaverne for så at få en ny og blive færdig med den. Dette ses i følgende eksempel:

Tre af eleverne går straks i gang. Læreren går over til elev 4 og fortæller ham, hvad han skal gøre, det hele står på grønlandsk, og det forstår han ikke. Læreren fortæller, at han skal krydse de værdier af, han er enig med. De tre elever, der gik i gang med det samme, krydser flittigt af. To af disse tre elever læser det højt for hinanden og krydser hurtigt af. Én af eleverne siger "done", strækker sig, gaber og triller på stolen over til læreren og elev 4. En af de andre elever har krydset af, smider arket over i bunken til de andre ark og gaber.

(Klasserumsobservation).

Eksemplet viser, hvordan det for eleverne handler om at udføre opgaverne. Få dem overstået for så at råbe "done" og kommer videre til det næste.

Som beskrevet i den indledende analyse understreges den ensformige didaktik ligeledes i fraværet af en tydelig fagdidaktik i elevernes beskrivelser af deres undervisning. Dette skal ikke forstås således, at fagdidaktikken er fuldstændig fraværende, eller at fagene ikke arbejder med deres respektive metoder. Der læses, skrives og analyseres i sprogfagene. Og der regnes i matematik. Fagene trækker på fagdidaktiske elementer, men disse fremstår sidestillet med en række andre mere almindelige aspekter ved undervisningen, som går igen på tværs af fag i elevbesvarelserne. Derved opleves undervisningen på tværs af fag ens.

I eksempelvis naturfag er fagdidaktikken karakteriseret ved undersøgelsesbaseret didaktik (Demant-Poort, 2016; L. B. Krogh & Andersen, 2017), hvor blandt andet praktisk arbejde gennem forsøg og eksperimenter udvikler elevers naturfaglige viden (Sjøberg, 2009). I

elevbesvarelseserne og klasserumsobservationer af undervisningen inden for naturfag²⁶ er den undersøgelsesbaserede undervisning ikke en arbejdsmetode, der står tydeligt frem. Dette ses også i ovenstående skema over elevbesvarelses på spørgeskemaspørgsmålet ”beskriv en time i naturfag, som den oftest foregår”, om end fysik er det fag, hvor forsøg som fagdidaktisk element bliver beskrevet af elever som værende en del af undervisningen. Dette flugter med Lars Demant-Poort (2016), som i sin afhandling om naturfagsundervisning i den Grønlandske folkeskole peger på en bogbaseret naturfagsundervisning, hvor en undersøgende undervisning ofte er fraværende. Dog peger besvarelses i spørgeskemaundersøgelsen på, at undervisningen i naturfag adskiller sig fra de andre fag ved, at undervisningen indimellem foregår udenfor i naturen.

I matematik fremstår undervisningen i både i elevbesvarelseserne og klasserumsobservationer af undervisningen opgaveorienteret. Dette flugter med den karakteristiske fagdidaktik inden for matematik (Blomhøj, 2017). Matematik er fagdidaktisk karakteriseret ved en opgave- og øvelsesbaseret didaktik *”Arbejde med matematisk problemløsning forstået som opgaver, hvor eleverne udfordres til selv at være matematisk aktive ved at kombinere tidligere tilegnet viden og metoder og ved selv at foretage forskellige undersøgelser, er anerkendt som et velegnet didaktisk middel til matematiklæring”* (Blomhøj, 2017, s. 203–204). I elevernes besvarelses fremstår undervisningen opgavebaseret, men dog ikke i en problemløsende forstand. Opgaverne beskrives som nogen, der skal løses i arbejdshæfter, og hvor målet er at blive færdig. Dette er ligeledes kendetegnet ved de observerede matematiktimer.

Udfordringen ved en svag fagdidaktik er, at det enkelte fags viden, metoder og dannelseperspektiver bliver fraværende *”fagdidaktikkens centrale interesse er de faglige kundskabsområders potentialer for indsigt i verden, deres vidensstrukturer, metoder til vidensproduktion og produktformer, og med det udgangspunkt fokuseres der på det særlige faglige bidrag til uddannelsesoverordnede kompetence og dannelsesmål”* (Krogh

²⁶ Klasserumsobservationer af undervisning inden for naturfag gælder fagene biologi og naturgeografi på begge skoler. Faget naturfag deles på ældstetrinnet i fagene biologi, fysik/kemi og naturgeografi. For at højne anonymiseringsgraden skelner jeg i afhandlingens empiriske eksempler ikke mellem biologi og naturgeografi. Når elevbesvarelses i spørgeskemaundersøgelsen går på faget ”naturfag”, gælder disse besvarelses således kun for mellemtrins-elever og ikke ældstetrins-elever

et al., 2017, s. 221–222). Når elever eksempelvis ikke møder en tydelig matematisk fagdidaktik, udfordres muligheden for at lære matematik. Yderligere udfordres muligheden for at forholde sig problemløsende og undersøgende til hverdagslige problemstillinger. Sjøberg (2009) argumenterer eksempelvis for, at kendskab til naturfaglig metode gør eleven i stand til at stille spørgsmål og søge nye svar på udfordringer. Fraværet af en tydelig fagdidaktik har således indflydelse på den rent faglige læring, men også på bredere metodiske og dannelsesmæssige perspektiver for elevernes alsidige udvikling.

9.3 Hverdagsfjern undervisning i indhold, form og formidling

Indholdet i undervisningen er karakteriseret ved at være hverdagsfjern i sin formidling og sin form. Det faglige indhold i undervisningen formidles ved brug af ofte hverdagsfjerne eksempler og forklaringer. Hverdagsfjern undervisning skal forstås som en undervisning, der ikke kobler sig til elevernes hverdagslivserfaringer (jf. Dewey erfaringsbegreb – se kapitel 4). Dette gælder i forhold til viden, men også i måder at gøre ting på. Eksempelvis kan stillesiddende undervisning, hvor man er passivt placeret ved borde, forekomme hverdagsfjern, hvis hverdagslivet uden for skolen er karakteriseret ved det modsatte i form af eksempelvis at være udenfor og dyrke sport eller gå på jagt.

Når elevernes besvarelser på spørgsmålet i spørgeskemaundersøgelsen: *Beskriv en time i [fag] som den oftest foregår*, beskriver indholdet i undervisningen, gør følgende sig gældende inden for fagene matematik, grønlandsk, samfundsfag og naturfag:

Matematik: Indholdet i undervisningen bliver beskrevet med klassiske matematiske begreber. Der arbejdes med regning, tabeller, plus, minus, procentregning osv.

Grønlandsk: Indholdet i undervisningen bliver beskrevet med klassiske sprogfagsbegreber: grammatik, diktater, tegnsætning, skrivning, analyse, læsetræning og historiefortælling.

Samfundsfag: indholdet i samfundsfagsundervisningen bliver beskrevet ud fra specifikke emner. Det er et mangefold af emner, der beskrives, når elevernes svar udtrykker indholdet i samfundsfagsundervisningen. Emnerne vedrører områder som politik, rigsfællesskabet, kulturer, verdenshistorie, grønlandsk historie og samfundsforhold.

Naturfag: Når elevernes besvarelser går på indholdet i undervisningen, træder specifikke emner frem, for eksempel: verden, fotosyntesen, naturen, fyr, forurening, mineraler, grundstoffer.

I matematik og grønlandsk består det faglige indhold i høj grad af specifikke faglige kompetencer som at kunne regne, lave grammatik eller læse. I samfundsfag og naturfag er indholdet, ifølge elevernes beskrivelser, mere emnespecifikt, således at indholdet i samfundsfag ofte centrerer sig om politik og samfundsforhold, hvor naturfag ofte centrerer sig om naturfaglige fænomener. Det bliver fagenes faglige fænomener og metoder, der er omdrejningspunktet for det, der arbejdes med i undervisningen. Og dette fremstår hverdagsfjernt, fordi det faglige indhold i sit indhold, form og formidling ikke kobler sig til elevernes hverdagsliv uden for skolen.

Nedenfor præsenteres et længere observationsuddrag for en undervisningstime i naturfag på ældstetrinnet, hvor det faglige omdrejningspunkt er fotosyntesen. Jeg har valgt ikke at korte eksemplet ned, da det giver indsigt i en hverdagsfjern undervisningsproces:

De andre elever kigger op på tavlen, hvor læreren er i gang med at tegne et træ og en sol på tavlen og viser, ligesom i sidste uge, hvordan fotosyntesen opstår. Hun forklarer, mens hun gestikulerer og tegner. Hun siger så: "Skriv det her ned i jeres hæfter, for det skal I bruge senere: fotosyntese sker kun om dagen."

Alle elever skriver: "Fotosyntese sker kun om dagen" ned i deres hæfter.

Elev 1 rejser sig og går over til sin plante i vindueskarmen. Han kigger på den og siger: "It's done", og så går han tilbage til sin plads. Elev 2 rejser sig og går over til en plante i vindueskarmen. Han tager den med over til håndvasken, sætter den tilbage og sætter sig tilbage på sin plads. Der er forholdsvis stille i lokalet, der er ikke nogen, der snakker sammen. Læreren står ved tavlen og skriver nu: "respiration" på tavlen og beder eleverne om at skrive det ned. De skribler alle lidt sløvt og langsomt i deres hæfter, mens de kigger op på tavlen og ned i hæftet. Læreren fortsætter med at forklare og skrive på tavlen. Læreren skriver så og siger: "mitokondrier" og tegner en lille rund ting, der ligner en mitokondrie på et blad. Hun siger: "Det må I gerne skrive ned." Kort efter siger hun: "Når I har skrevet ned, skal jeg se jeres hæfter." Hun står ved tavlen og kigger ud på eleverne, når hun siger det. Der er stadig stille i lokalet. Når de er færdige med at skrive "mitokondrier", går læreren rundt blandt eleverne. Hun bladrer i deres hæfter og viser tilbage til sidste gang, hvor de tegnede mitokondrier i deres hæfter, og viser hver enkelt elev det. Der er stille i lokalet, mens hun går rundt. Der er nærmest søvnigt herinde. Elev 3 ligger med hovedet ind over bordet, som om han sover. Læreren står igen ved tavlen og skriver ting og tegner på tavlen omkring fotosyntesen. Elev 4, 5, 2 og 1 skriver det ned, som læreren skriver og tegner på tavlen.

Elev 2 og 5 begynder at pjatte lidt, lege med deres hænder mod hinanden, mens de små-fniser og griner.

Læreren skriver "forbrænding" på tavlen og skriver nu det grønlandske ord for det. Hun spørger, om de har hørt om det ord før? Ingen elever svarer hende. Der er helt stille.

Elev 3 "sover" ind over bordet, elev 4 kigger ud i luften, elev 2 og 5 snakker lidt med hinanden. Elev 1 er den eneste elev, der kigger op på læreren og skriver det ned, hun skriver på tavlen. Læreren taler med en høj og energisk stemme, hun forklarer, mens hun tegner på tavlen, og når hun er færdig, vender hun sig om mod eleverne og stiller dem spørgsmål.

Læreren siger nu: "Nu skriver jeg en ligning ned, som I skal bruge i Jeopardy". Alle elever, undtagen elev 3, kigger op på tavlen. Læreren skriver formelen for fotosyntesen og siger til eleverne, at de skal skrive den ned i deres hæfter. Det gør de. De kigger op på tavlen og skriver ned. Elev 2 snakker lidt imens, han siger formelen højt.

Læreren står ved tegningen, hun har tegnet på tavlen, som hun har tegnet de sidste gange. Et træ, et blad en sol osv. Læreren forklarer: "Herovre laver bladet kuldioxid" og på tegningen af et blad, hun har tegnet på tavlen. Hun fortsætter: "og herovre bruger bladet kuldioxid".

(Klasserumsobservation).

Eksemplet viser en undervisningstime i naturfag på ældstetrinnet, hvor det faglige indhold, fotosyntesen, er omdrejningspunktet for undervisningen. Måden, fotosyntesen bliver formidlet på, gennem en tegning af træer og blade på tavlen, og måden, hvorpå eleverne sidder ved deres borde og skriver i deres hæfter, når deres lærer siger, de skal, illustrerer en undervisning, der er hverdagsfjern i sin formidling og sin form:

Formidlingen er hverdagsfjern, også fordi den anvender elementer såsom træer og blade, som ikke er gængse hverdagsfænomener i Grønland.²⁷

Formen er hverdagsfjern, fordi den er karakteriseret ved en lærer, der står ved en tavle, og elever, der sidder og skriver. En form, der står i kontrast til elevernes måder at være og lære på uden for skolen.

Ifølge John Dewey må erfaringsudvikling være karakteriseret ved kontinuitet mellem erfaringer uden for skolen og det, der skal læres i skolen. Hos Dewey er det en væsentlig

²⁷ Træer finder du i Sydgrønland, om end stadig ikke i et omfang som andre steder i eksempelvis Danmark. Uden at ophæve kravet om anonymisering af stedet for feltarbejdet er undervisningen med fotosyntesen observeret på en skole nord for Nuuk og dermed langt fra vildtvoksende træer.

pointe at erfaringsudvikling ikke sker i et isoleret tomrum. Der må netop bygges bro mellem tidligere erfaringer og de nye erfaringer, der skal udvikles. Erfaringsudvikling, som er en proces, der foregår på baggrund af deltagelse i meningsfulde aktiviteter.

Meningsfulde aktiviteter forløber under undersøgende processer, hvor *"doing becomes a trying; an experiment with the world to find out what it is like; the undergoing becomes instruction – discovery of the connection of things"* (Dewey, 2011/1916, s. 78). Denne *discovery of the connection of things* udvikles ved at gøre, handle, eksperimentere, tænke og prøve sig frem, både med hovedet og kroppen.

Undervisningen i fotosyntesen fremstår i dette perspektiv som en isoleret aktivitet, der netop foregår i et tomrum, afkoblet fra elevernes erfaringsverden uden for skolen.

Når undervisning i matematik eksempelvis beskrives som karakteriseret ved regning eller "plusser og minus", er omdrejningspunktet for undervisningen matematiske fænomener, som i sig selv ikke har en organisk kobling til elevernes liv uden for skolen. Forbindelsen skabes først, idet de kobles til meningsfuld aktivitet. Klasserumsobservationer af undervisningen viser imidlertid, at dette ikke sker. En overvejende del af undervisningen er netop karakteriseret ved en bog- og opgavebaseret undervisning, hvor arbejdet med for eksempel plusser og minusser sker i opgavebøger, mens eleverne sidder ved deres borde og udfylder opgavearkene.

Det er en væsentlig pointe, at det hverdagsfjerne både går på formidling og form og ikke blot indhold. I det empiriske materiale er der eksempler på undervisning, der tager udgangspunkt i elevernes formodede erfaringsverden, men hvor selve formen ikke lægger op til en kobling til elevernes hverdagsviden og dermed stadig fremstår afkoblet. Dette ses eksempelvis i følgende relativt lange observationsuddrag, hvor eleverne i et sprogfag skal læse en artikel om en grønlandsk sanger, som alle eleverne kender. Igen præsenteres uddraget i en fuld længde for at give indblik i undervisningsprocessen:

Elev 1 læser resten af artiklen (om sangeren, Paninnguaq Jensen). Hun fortsætter bare med at læse. Det virker til, at hun gerne vil. Der er forholdsvis stille, mens hun læser højt. Der er ingen af de andre elever, der læser med, de stirrer enten ud i luften eller leger med deres blyanter og kigger ned i bordet. Da elev 1 er færdig med at læse artiklen, tager læreren ordet og taler med eleverne om teksten. Det er kun elev 1, der svarer på lærerens spørgsmål, og det er kun de to, der har en samtale om teksten. De andre er i deres egen verden og svarer ikke på lærerens spørgsmål. Efter lidt tid forklarer læreren, hvad de nu skal. Alle rejser sig og henter deres hæfter ovre på

hylderne. Elev 1 og 2 synger, mens de henter deres hæfter. ... Læreren skriver de spørgsmål, som interviewer har stillet Paninnguaq Jensen i artiklen, op på tavlen. Eleverne skal nu svare på spørgsmålene ud fra sig selv i deres hæfter. Imens har elev 3 stadig ikke fundet sit hæfte, han pjatter med elev 4 ved hylderne. De griner og snakker. Elev 5 og 6 går i gang med at skrive med det samme. Det gør elev 2 og 1 også. De koncentrerer sig alle. Elev 7 står oppe ved katederet og spidser blyant. Der er lidt stille i lokalet. Elev 5 og 6 går i stå ved et af spørgsmålene, de kigger ud i luften og snakker lidt sammen. Læreren går af sig selv ned til dem og taler lidt med dem om spørgsmålet. De smiler og virker glade. Elev 3 har fundet sit hæfte, og han og elev 4 har sat sig på deres pladser. ... Elev 1 sidder med sin telefon, hende og elev 2 deler høretelefoner, mens de hører musik på elev 1's telefon. De synger med på de sange, de hører. ... Elev 3 og 4 pjatter med hinanden. De drejer rundt på stolene og leger med deres blyanter. De griner højlydt. De skriver ingenting i deres hæfter. De taler også lidt med læreren om forskellige ting – ikke faglige. ... Læreren siger, at eleverne nu skal skrive i deres hæfter, hvem Paninnguaq Jensen er. De får 30 minutter.

Elev 3 og 4 fjoller. Elev 1 kigger ud i luften. Elev 3 kigger ned i bordet. Læreren snakker med elev 5, 7 og 6 om Paninnguaq Jensen. Efter lidt tid går drengene i gang med at skrive ned i deres hæfter, og læreren sætter sig tilbage til katederet og sin stol. Elev 3 viser læreren "se!", at han har skrevet to linjer – han viser hende sit hæfte. Hun kigger over på det og siger: "Torrak" (betyder "godt" på grønlandsk). Elev 2 skriver lidt. Elev 7 og 6 er gået i gang med at tegne i deres hæfter. Elev 3 og 4 taler om forskellige ting. De stiller læreren et spørgsmål. Og nu har læreren og elev 4, 3 og 5 (som blander sig i snakken fra sin plads) en snak om, hvad de gør, hvis telepost går konkurs og de ikke kan bruge telefon mere. De virker til at have almindelig hyggesnak. Læreren stopper nu "hyggesnakken" og siger til elev 3, at: "I kan også skrive, hvor hun er fra." Elev 3 spørger: "Hvor er hun fra?" Læreren svarer: "Upervavik." Elev 3 skriver ned. ... Læreren rejser sig og stiller sig ved tavlen. Der er lidt opbrud i klassen, alle laver forskellige ting og snakker sammen med dem, de sidder ved siden af. Ingen skriver længere. Elev 3 og 4 pjatter, griner og drejer rundt på deres stole.

(Klasserumsobservation).

Eksemplet viser en undervisning, der tager afsæt i grønlandsk popkultur (sangeren Paninnguaq Jensen), og hvor eleverne blandt andet skal skrive om sig selv. Derved trækker undervisningen tråde til elevernes hverdagsliv og det, de kender uden for skolen. Men formen for undervisningen er stadig hverdagsfjern og afkoblet fra deres måder at være på uden for skolen. Eleverne læser op i plenum fra en printet artikel, de skal skrive i deres hæfter, hvor de svarer på spørgsmål, som læreren har udarbejdet. Dette får betydning for elevernes adfærd omkring det faglige arbejde, som er kendetegnet ved en lav grad af fordybelse og koncentration.

9.4 Lærerstyret

At undervisningen kan karakteriseres som lærerstyret, kommer til udtryk ved, at det er læreren, der *strukturerer* undervisningens form og indhold og *initierer* al aktivitet i undervisningen. Dette ses i klasserumsobservationer af undervisningen, hvor det er tydeligt, at det er læreren, der styrer undervisningens metodiske grundrytme (jf. indledende analyse ovenfor). Undervisningen starter med, at læreren forklarer, hvad der skal ske i timen, hvorefter læreren sætter eleverne i gang med det, de skal, derefter løser eleverne de opgaver, de skal, enten i grupper, individuelt eller ved hjælp fra læreren, hvorefter læreren giver dem en ny opgave, hvis de bliver færdige. Det er læreren, der initierer og bestemmer, hvad eleverne skal lave og hvordan. Det er heri, det lærerstyrede ligger. Fra læreren kommer ind i undervisningen, til undervisningen slutter, er det læreren, der styrer og strukturerer al aktivitet. Dette gælder både i forhold til, hvad der skal arbejdes med i undervisningen, og hvordan der skal arbejdes med det. Eleverne bliver ikke inddraget til beslutningsprocesser om arbejdsformen og har dermed ikke muligheder for at komme med ideer og derved være deltagere i didaktiske processer. Dette kan kobles til analytiske resultater i analyse 2, hvor elevernes måder at være på i undervisningen karakteriseres som en asuki-adfærd. Denne adfærd er netop kendetegnet ved at være afventende. Eleverne afventer lærerne og deres planer for og styring af undervisningen

Ud over at det er læreren, der initierer størstedelen af de faglige aktiviteter, initierer lærerne også de faglige samtaler. Undervisningen er præget af plenumspørgsmål, hvor læreren står ved tavlen og stiller spørgsmål ud til eleverne. Plenumsamtaler er karakteriseret ved recitationsmetoden (Hattie & Yates, 2014), som er karakteriseret ved en såkaldt Initiation-Response-Evaluation-metode (denne metode kendes særligt under forkortelsen IRE-cyklussen). Metoden består i, at læreren initierer en samtale ved at stille et spørgsmål, eleverne responderer ved at give et svar på lærerens spørgsmål, hvorefter læreren evaluerer svaret. Denne metode er klassisk i undervisningssammenhænge og karakteriserer en lærerstyret lærer elev-samtale, hvor læreren forsøger at få gang i en faglig samtale (Hattie & Yates, 2014). Udfordringen ved denne metode for samtale i undervisningen er blandt andet, at niveauet for spørgsmålene ofte forbliver på et redegørende niveau, der er få elever, der er aktive ad gangen, typisk ofte kun den ene eller de få elever, der svarer på spørgsmålene, og samtidig bliver samtalerne *"i deres natur forudsigelige, fagligt orienterede, men ustimulerende. Der er et emne, der skal dækkes,*

viden der skal assimileres, og resultater der skal opnås” (Hattie & Yates, 2014, s. 80). Den kritiseres for, at det ofte kun er få, der svarer på spørgsmålene, og dette genkendes i de empiriske klasserumsobservationer af undervisningen, hvor plenumspørgsmål er kendetegnet ved, at det primært er læreren og enkelte elever, der har en samtale, imens de resterende elever ikke er deltagende.

Ud over at styre de faglige samtaler gennem IRE-metoden kommer det lærerstyrede yderligere til udtryk i en særlig adfærd i undervisningen, kendetegnet ved, at ”læreren siger, eleverne gør”. Læreren siger, at eleverne skal finde deres bøger, hvorefter de finder deres bøger. Dette ses blandt andet i eksemplet fra undervisningen i naturfag på ældstetrinnet, som blev præsenteret ovenfor. I eksemplet forklarer læreren om fotosyntesen og siger så:

”Skriv det her ned i jeres hæfter, for det skal I bruge senere: Fotosyntese sker kun om dagen”

Alle elever skriver: ”Fotosyntese sker kun om dagen” ned i deres hæfter. ...

Læreren siger nu: ”Nu skriver jeg en ligning ned, som I skal bruge i Jeopardy.” Alle elever, undtagen én elev, kigger op på tavlen. Læreren skriver formelen for fotosyntesen og siger til eleverne, at de skal skrive den ned i deres hæfter. Det gør de. De kigger op på tavlen og skriver ned. En anden elev snakker lidt imens, han siger formelen højt.

(Klasserumsobservation).

Denne lærerstyring, hvor læreren siger, hvad og hvordan eleverne skal gøre tingene, hvorefter eleverne gør det, går igen på tværs af klasserumsobservationer. Det er en væsentlig empirisk pointe, at den kobler sig på elevernes kropslige adfærd. Læreren siger, at de skal skrive ned, og så gør de det. Læreren siger, at de skal åbne bogen, og så gør de det. Dette må ikke forveksles med, at eleverne følger med og er optagede af det faglige indhold.

At undervisningen er lærerstyret, er kendetegnet ved, at det er læreren, der strukturerer og initierer al aktivitet i undervisningen, dette gælder både i form, indhold og kropslig adfærd.

9.5 Forstyrrelser og uro i undervisningen

Forstyrrelser og uro præger undervisningen gennem elever og lærere, der skiftevis afbryder muligheden for faglig fordybelse.

I analyse 2 viste jeg, hvordan eleveres adfærd i undervisningen er kendetegnet ved at "gå ind og ud af fagligheden", hvilket bidrager til forstyrrelser i undervisningen. Som beskrevet i analyse 2 understøttes dette ligeledes af resultater i Evalueringen af Den Grønlandske Folkeskole (2015), hvor der peges på, at lærere oplever uro som en nærværende og udfordrende del af den almindelig undervisning (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015). Som ligeledes beskrevet i analyse 2 hæmmer de kontinuerlige forstyrrelser muligheden for flow og fordybelse i undervisningen. Når der zoomes ind på undervisningen, som dette kapitel gør, så er det tydeligt, at disse forstyrrelser dog ikke kun er foranlediget af eleverne, men også af lærerne. Undervisningen er altså ud over elev-forstyrrelser også karakteriseret af, at lærerne afbryder undervisningens mulighed for flow og fordybelse (Knoop, 2004). Når lærerne forstyrrer undervisningen, gøres det ofte i form adfærdsregulerende udsagn til eleverne, typisk ved brug af ord som "Schy", "Stop det", "Følg med", "Læg den mobiltelefon". Lærerne kommer ofte med disse udsagn, når de oplever, nogle elever ikke følger med eller ikke arbejder med det faglige indhold, som de skal. I praksis fylder disse adfærdsregulerende udsagn en stor del af undervisningen, og de går typisk ind og forstyrrer den faglige fordybelse, fordi læreren for at få nogle elever til at følge med afbryder den faglige aktivitet, som andre elever er i gang med. Et empirisk eksempel på dette:

Nu er det elev 1's tur til at læse op. Elev 2 og 3 snakker imens – de læser ikke, de kigger på hinanden og ikke ned i arket. Læreren afbryder elev 1, der er i gang med at læse, og "sch'er" på elev 2 og 3 og beder dem stoppe med at snakke. De stopper, og kigger ned i artiklen for en kort stund. Elev 1 fortsætter med at læse.

(Klasserumsobservation).

Læreren afbryder her eleven, som er i gang med at læse, og selve den seance stopper således for bagefter at blive genoptaget.

Et længere eksempel fra en undervisningstime i et sprogfag viser, hvordan undervisningen er præget af forstyrrelser både fra elever og lærere, og hvordan den får indflydelse på undervisningen som helhed. Eksemplet viser en oplæsningssituation, hvor eleverne skal gentage lærerens oplæsning for bagefter at læse op enkeltvis:

Alle har slået op i hæftet. Læreren står op og begynder at læse op. Elev 1 er den eneste, der gentager ham. Elev 2 og 3 snakker. Læreren reagerer på det og råber: "Hey". Drengene fniser lidt og kigger så op på ham.

Læreren fortsætter med at læse op, og eleverne gentager det, han har sagt, undtagen elev 4. Hun siger ikke noget. Indimellem stiller læreren spørgsmål til forskellige ord i teksten – han spørger, hvad det betyder på dansk eller grønlandsk.

Elev 1 og 5 ligger lænende ind over deres bord. Læreren: "[elev 5], vær med!". Elev 5 sætter sig op.

Elev 2 og 3 pjatter. Elev 6 ligger hen over bordet.

Der er roligt i lokalet. Elev 2 og 3 er de eneste, der snakker, griner og pjatter. ... Læreren ser elev 2's AirPods i ørerne: "Tag dem ud," siger han. Elev 2 tager dem ikke ud. ... Elev 1 sidder med benene op på bordet, han virker til at slappe af. Han snakker og fjoller, griner lidt med elev 2. Læreren råber pludselig: "Stooooooooop" for at få dem til at stoppe. De stopper. Og oplæsningen fortsætter. Efter læreren har læst op og eleverne har gentaget det, skal eleverne igen læse op individuelt. Nu er det elev 2s tur til at læse op. Han fortsætter efter punktummet. Læreren stopper ham: "Nej nej – der var punktum." Elev 2 stopper med at læse. Det er kun den, der læser, der kigger ned i teksten og er koncentreret, de andre enten kigger ud i luften eller snakker sammen med hinanden.

(Klasserumsobservation).

Denne faglige aktivitet, oplæsning, afbrydes kontinuerligt af både lærer og elever. Det efterlader en undervisning, hvor den faglige aktivitet kontinuerligt afbrydes, stoppes, for så at genoptages.

Som vist i analyse 2 kan disse forstyrrelser have indflydelse på læreprocesser i undervisningen og elevers læring (Day et al., 2015; Nordahl et al., 2009; Plaugborg, 2019). Forstyrrelser både fra elever og lærere dominerer undervisningen og afbryder kontinuerligt de faglige aktiviteter, herunder muligheden for faglig fordybelse.

9.6 En didaktisk udfordret undervisning

Undervisningen fremstår didaktisk udfordret, idet grundlæggende didaktiske undervisningstrin ofte fremstår som svage elementer i undervisningen. Som vist i den indledende analyse er undervisningens metodiske grundrytme i høj grad kendetegnet ved at fravær af en egentlig indledende og opsamlende fase. Dette understreges af, at formål og feedback/evaluering i den observerede undervisning ofte er fraværende elementer.

De fleste undervisningstimer foregår ved, at læreren kommer ind i lokalet og skriver dagens program på tavlen for derefter at påbegynde dagens undervisningstime. Ikke en eneste observeret undervisningstime har beskrevet for eleverne, hvad målet eller formålet med undervisningen er.

Et eksempel på indledning af undervisning:

Læreren sætter sig på stolen og kigger ud på eleverne og siger: "Today I have 2 things for you to do", hun finder kopiark, som er i hendes taske, hun tager dem ud, rejser sig og begynder at uddele hæfter med kopiark, hun forklarer, at det er "a little story on the one side and questions on the other, you'll have to answer", bagefter forklarer hun det på grønlandsk. Da læreren har delt dem ud til alle eleverne, forklaret det på engelsk og grønlandsk, sætter sig hun på sin plads.

En elev spørger ud i rummet – som stadig er stille – "should we start now?"

Læreren siger: "Mhhh" og nikker.

Der er stilhed i lokalet.

Alle finder selv blyanter og går i gang med at bladre i hæftet og arbejde.

(Klasserumsobservation).

Eksemplet illustrerer, hvordan undervisningen indledes med forklaring af, hvad der skal ske i den pågældende undervisningstime, men ikke hvorfor det skal ske, og hvad eleverne skal nå rent læringsmæssigt.

Eksempler på afslutning af undervisningstimer:

Læreren gaber, sætter sig ved katederet og taler til elev 1: "[elev 1], listen to what I read and answer questions afterwards." Hun begynder at læse op for ham på grønlandsk. Hun tager et Illustreret Videnskab blad op. Der er stille i lokalet imens. Elev 2 kigger på læreren og lytter. Elev 2 og 3 svarer/gætter på spørgsmålene, de griner og svarer hurtigt og energisk. Læreren: "Naaarj" og spørger elev 4 om svaret. Elev 4 svarer. Læreren stiller flere spørgsmål på grønlandsk, elev 2 og 3 svarer hurtigt og glade. Elev 4 og 1 svarer ikke. De drejer rundt på deres stole og kigger ud i luften. Efter lidt tid er kl. 11.30, og timen er slut. Der er opbrud. Læreren begynder at pakke sammen, og elev 2 og 3 skynder sig ud af lokalet. Læreren fortæller mig, at den sidste opgave var en opgave, der går ud på at træne hukommelsen fra Illustreret Videnskab, som hun selv har oversat til grønlandsk.

(Klasserumsobservation).

Undervisningen slutter ved, at læreren med en enkelt elev indleder en faglig aktivitet. Andre elever kobler sig til og svarer på det. Elev 1, som aktiviteten var tiltænkt, deltager ikke. Da klokken er 11.30, slutter undervisningen brat. Der er ingen fælles afslutning, hvor

det faglige indhold bearbejdes fælles eller individuelt. Det samme genkendes i nedenstående eksempel. Her er undervisningen generelt præget af elever, der går rundt i klasserummet og ikke deltager i den faglige aktivitet, som er at skrive en analyse på baggrund af nogle bøger, som læreren har uddelt til dem:

Nogle af drengene går nu rundt i lokalet. En af drengene kaster med bogen. Læreren stopper det med et højt: "HEY!" En anden pige går også lidt rundt i lokalet nu. En anden pige er gået på toilettet. Drengene går rundt og "besøger hinanden".

Kl. 13.20 lægger de alle bøgerne på plads, da læreren siger, at de skal begynde at pakke sammen. Der opstår totalt opbrud. Snak, grin og gåen rundt. Løb og råb.

(Klasserumsobservation).

I eksemplet ses, hvordan afslutningen på timen forløber uden en reel afslutning.

I det følgende inddrager jeg Jank & Meyer (2010), idet de har et begrebsapparat til den praktiske udførsel af undervisning. Ifølge dem indeholder en undervisningstime typisk følgende trin:

- *Timens åbning – motivation – opvarmning – koncentration – lægge stemningen – forberedelse – sætte mål*
- *Anslag – orientering – overblik – lede på vej*
- *Formulering – bearbejdning – fordybelse – problematisering – polarisering – konfrontation – fremmedgørelse*
- *Opsamling af resultater – sammenfatning – sammenligning – dokumentation*
- *Fæstnelse – øvelse – anvendelse*
- *Se fremad – perspektivere*
- *Gentagelse.*

(Jank & Meyer, 2010, s. 88)

Nogle af de indledende og afsluttende trin, Jank & Meyer oplister, er fraværende i de observerede undervisningstimer. Timens indledende trin i form af motivation, sætte mål, orientering, og lede på vej genfindes sjældent i undervisningen. Ligeledes gælder undervisningens afsluttende trin i form af sammenfatninger, fæstnelse, anvendelser, se fremad og perspektivering. I disse indledende og afsluttende trin er der et fravær af mål- og formålssætning af undervisningen og ligeledes et fravær af evaluering af elevernes læreprocesser og af undervisningen. Som beskrevet i den indledende analyse over

undervisningens metodiske grundrytme er langt størstedelen af undervisningstimerne *uden* en egentlig indledning og *uden* en egentlig afslutning på undervisningen. Fraværet af en egentlig indledning og afslutning understreges af manglen på evaluering. Evaluering, blandt andet i form af feedback på elevers arbejde og læreprocesser, fremstår ligeledes som et fraværende didaktisk element. I elevbesvarelserne vedrørende, hvad der kendetegner deres undervisningstimer, nævner eleverne ikke mål for undervisningen eller faglige aktiviteter som et element. Evaluering af undervisningen, deres arbejde eller læreprocesser som aspekter ved deres undervisning nævnes indimellem, dog sjældent. Evaluering i form af feedback anvendes mest i form af en tjekliste, hvor læreren tjekker, om en aktivitet er fuldført, for dernæst at give eleverne en ny faglig aktivitet. Enkelte elevbesvarelser beskriver, at de evaluerer i undervisningen. Langt størstedelen af tiden er evaluering/feedback forbeholdt en "tjek" af det, eleverne har lavet:

Elev 1: "Done". Læreren går ned til ham og ser det igennem, han har lavet, hun siger så: "You should work on this", og sætter ham i gang med en ny opgave.

Elev 2 er også færdig nu. Læreren går ned til hende og ser det, hun har lavet, igennem. Læreren siger: "Ajungilaq" (detyder "det er fint" på grønlandsk) og viser, hvad hun skal gå i gang med.

(Klasserumsobservation).

Elev 1 kigger over på læreren og siger "færdig". Læreren går over til hende i et roligt tempo. Læreren kigger på det, hun har lavet, og sætter hende i gang med en ny opgave.

(Klasserumsobservation).

Eksemplerne viser, hvordan læreren "tjekker", hvad eleverne har lavet, for derefter at sætte dem i gang med noget nyt. Dette tyder på en svag grad af evaluering og feedback i undervisningen. Evaluering i form af feedback er væsentlig for elevens læreproces, fordi det sætter eleven i stand til at *"komme videre, at finde på, at planlægge, at justere, at gentænke"* (Hattie & Yates, 2014, s. 106). Stovgaard (2023) diskuterer, hvordan mål for undervisning og elevers læring sammen med didaktisk evaluering ud fra et lærerperspektiv kan "kvalificere undervisningen" og ud fra et elevperspektiv kan styrke *"motivation, oplevelsen af meningsfuldhed og valg af relevante læringsstrategier"* (Stovgaard, 2023,

182). Når mål, formål og evaluering, feedback er fraværende fra undervisningen, udfordres undervisningen både for læreres mulighed for at gøre undervisningen fagligt god og for eleverne i forhold til at opleve en motiverende, meningsfuld og læringsgivende undervisning.

Når de indledende og afsluttende trin i undervisningen ofte er fraværende i undervisningen, og mål og evaluering som didaktiske elementer ofte udebliver, så fremstår undervisningen i sin grundform didaktisk udfordret.

9.7 Sammenfatning og perspektivering: En udfordret undervisning på mikro- og makroniveau

Denne analyse peger på en undervisning, der er udfordret på en række didaktiske parametre. Med inddragelse af et didaktisk perspektiv (Jank & Meyer, 2010) og et undervisnings- og uddannelsesteoretisk perspektiv (Biesta, 2014; Dewey, 1997/1938) på analysens resultater peger dette afsnit på, at undervisningen synes udfordret på to niveauer, et didaktisk mikroniveau og et uddannelses-makro-niveau. En undervisning, der er udfordret i sin didaktiske grundstruktur, og en undervisning, der er udfordret i sin grundlæggende retning i forhold til, hvad den uddanner til. Slutteligt sættes analysens resultater i en kulturel kontekst og peger på, at de didaktiske udfordringer kan anskues som en indlejret problematik ved et sådant, postkolonialt uddannelses- og undervisningssystem.

9.7.1 Det didaktiske perspektiv: En udfordret undervisning på mikroniveau

Ifølge de didaktiske teoretikere Jank & Meyer (2010) kan undervisning inddeles i tre grundformer: en kursuspræget-, en individuel- og en kooperativ-undervisningsform. Analysens resultater peger på en undervisning, der bærer præg af at være domineret af det, Jank & Meyer beskriver som kursuspræget- og individuel undervisning (Jank & Meyer, 2010). *Den kursusprægede undervisning* har fokus på faglig formidling og kommer empirisk til udtryk ved blandt andet, at undervisningen i høj grad er *lærerstyret*, herunder at lærerrollen er karakteriseret ved en lærerrolle, hvor formidling af fagligt indhold er i fokus for undervisningen. *Den individuelle undervisning* har fokus på individuel ”*selvorganiseret læring*” (Jank & Meyer, 2010, s. 46). Her er den enkelte elevs læreprocesser omdrejningspunktet for undervisningen. Den individuelle undervisningsform kommer empirisk til udtryk ved, at en stor del af de faglige aktiviteter er kendetegnet ved at

være opgavebaseret i sin form, forstået som faglige opgaver, som eleven skal løse enten alene eller som gruppearbejde. *Den kooperative undervisning* er kendetegnet ved problembaseret undervisning, særlig i form af projektarbejde. Fokus er her på problemløsning og teamsamarbejde (Jank & Meyer, 2010, s. 47). Det skal her begrebsmæssigt specificeres, at når jeg anvender Jank & Meyers begreb om kooperativ undervisning, så skal kooperativ i denne afhandling ikke forstås snævert, men bredt, herunder også omfattende kollaborative processer for undervisning og læring. I de analytiske resultater fremstår en kooperativ undervisningsform nærmest fraværende. Udfordringen ved den kursusprægede undervisning er ifølge Jank & Meyer, at denne undervisningsform gør det *"vanskeligt at opdrage til selvstændighed"* (Jank & Meyer, 2010, s. 48), hvorimod den kooperative undervisningsform netop er velegnet til at *"opbygge handlekompetence"* (Jank & Meyer, 2010, s. 48). Dette er væsentligt at have for øje, når undervisningen netop er domineret af den kursusprægede undervisningsform, og hvor den kooperative undervisningsform i overvejende grad er fraværende. Den individuelle undervisningsform er ifølge Jank & Meyer velegnet til at *"øve og fæstne, til gentagelse og kontrol af det lærte"* (Jank & Meyer, 2010, s. 48). At denne undervisningsform er velegnet til dette, udfordres af de analytiske fund. Når en overvejende del af undervisningen er kendetegnet ved, at den er karakteriseret ved forstyrrelser, hvori mulighed for flow og fordybelse er udfordret, og at didaktiske grundelementer i form af formåls- og evalueringsprocesser i høj grad er fraværende, så udfordres mulighederne for at øve, kontrollere og fæstne viden. Noget tyder således på, at de (læringsmæssige) muligheder, der ligger i den individuelle undervisningsform, er udfordret i den observerede undervisning.

Yderligere viser de analytiske fund, at undervisningen i høj grad er præget af didaktiske gentagelser. Det er de samme faglige aktiviteter, der præger undervisningen. Undervisningen bærer således præg af at være didaktisk begrænset. Dette står i kontrast til det, eleverne har som ønsker for deres undervisning, og som har betydning for, hvordan de oplever deres undervisning. I analyse 2, del 1, hvor elevernes syn på deres undervisning blev beskrevet, blev det vist, at eleverne ønsker en undervisning, der er varieret, og som ikke er stillesiddende og bogbaseret. Som vist i denne analyse er det i praksis ofte det, eleverne møder. En varieret undervisning fordrer et bredt didaktisk repertoire fra lærernes side. Men i praksis er det ikke altid det, de møder. De møder oftest

en undervisning, der trækker på de samme faglige aktiviteter på tværs af fag. Det kan efterlade undervisningen ensformig, gentagende og unuanceret i sit udtryk.

De analytiske fund peger således i retning af en undervisning, som fremstår udfordret i sin didaktiske grundstruktur. Dette peger på en undervisning, der i et didaktisk perspektiv, er udfordret på mikroniveau.

9.7.2 Det uddannelsesteoretiske perspektiv: En udfordret undervisning på makroniveau

Den kursusprægede undervisningsform peger sammen med resultaterne fra analysen om undervisningens didaktik på en traditionel undervisning, hvor der er fokus på faglig, indholdsmæssig formidling. Dette fokus på faglig, indholdsmæssig formidling trækker tråde til en undervisning, der kan synes at være mere optaget af undervisning og uddannelse, der skal kvalificere elever med den viden, der er behov for, for at gå videre i uddannelsessystemet, og som er ekspliciteret i eksempelvis nationalt fastsatte læringsmål, end et sted, der er optaget af elevers socialisering eller subjektivering (Biesta, 2014). Gert Biestas uddannelsesteoretiske blik på uddannelse og undervisning argumenterer med begreberne kvalifikation, socialisation, subjektifikation, for at uddannelse og undervisning altid besidder alle tre funktioner, men at det i praksis ofte vil være en eller flere af disse funktioner, der dominerer i den praktiske udmøntning af uddannelse og undervisning (Biesta, 2014). Man kan diskutere, at når den daglige undervisning har et overvejende fokus på faglig formidling eller individuel løsning af opgaver, og hvor en kooperativ eller problembaseret undervisning med fokus på selvstændighed og handlekompetence er mindre dominerende elementer, så udfordres muligheden for at inddrage og udvikle subjekter i deres egen ret. Subjektifikationsprocesser i uddannelse og undervisning handler om at gøre *"det muligt for dem, der uddannes, at blive mere autonome og uafhængige i tænkning og handling"* (Biesta, 2011, s. 32). Dette kan synes vanskeligt, når undervisningsformen ofte er domineret af en kursuspræget- og individualiserende undervisningsform, hvor mulighed for selvstændig tænkning og handlen netop er udfordret.

Undervisningen kan argumenteres for at være traditionel og uddanne til et industrisamfund, afkoblet fra den kulturelle kontekst, den er en del af. Dette kan den, fordi undervisningen synes at trække tråde til en traditionel forståelse af læring og didaktik, som

hørte industrisamfundets læringspraksis til, og som fremstår hverdagsfjern i sin undervisningspraksis. Traditionel undervisning beskrives som en undervisning, der er indlejret i en forståelse af viden som noget, der skal overføres fra lærer til elev i en proces, hvor elever passivt sidder og lytter på lærerens formidling af det faglige indhold (Dewey, 1996/1938). Dewey argumenterer for, at kroppen her afkobles fra læreprocesserne, fordi der ikke er en organisk sammenhæng mellem indholdet i det, der skal læres, og måden det læres på. Afkoblede handlinger bliver ofte mekaniske i deres udtryk. Som eksempelvis når læreren siger: "Skriv det her ned", og eleverne så skriver det ned. Ifølge Dewey skaber den ensformige undervisning en *"slags ensartet ubevægelighed, og dette medvirker igen til at fastholde lærestoffet og opremsningerne i ensformighed"* (Dewey, 1996/1938, s. 71). Ifølge Dewey er undersøgelse, herunder refleksiv tænkning, afgørende for at få kroppen koblet til læreprocessen. Gennem undersøgelse og en "prøven sig frem" (Dewey, 2011/1916) forsøger individet at finde ud af, hvordan tingene hænger sammen. Men undervisningen er netop ikke præget af en undersøgende og "prøven sig frem"-tilgang. Den er præget af, at læreren siger: "Gør det her", og så gør eleverne, typisk i form af at skrive eller udfylde opgaveark. Yderligere understreger de analytiske fund, at undervisningen er præget af et hverdagsfjernt indhold og en hverdagsfjern formidling, pointen om, at undervisningen i høj grad er præget af en traditionel forståelse af undervisning. Dette, fordi en undervisning, der ikke tager udgangspunkt i elevernes hverdagsliv, netop efterlader den erfaringsudvikling, der er målet med undervisning, i et erfaringsmæssigt tomrum, hvori der ikke sikres kontinuitet i denne erfaringsudvikling. Den efterlader udviklingen af nye erfaringer afkoblet fra den verden, de skal anvendes i.

Undervisningen synes i forlængelse af dette at repræsentere et industrisamfundets læringspraksis (Sørensen & Levinsen, 2019; Trilling & Hood, 1999). Denne læringspraksis er blandt andet kendetegnet ved *"teacher as knowledge source; primarily fact-based; drill and practice; Theoretical abstract principles and surveys og classroom-bounded"* (Trilling & Hood, 1999, s. 11). Altså en læringspraksis, hvor læreren er videnskilden, hvor øvelser og rutiner præger undervisningen, og hvor teoretiske, abstrakte principper, som eksempelvis at "regne, plusse og minus" i matematik, eller ved at lære om fotosyntesen ved at få den skrevet op på en tavle med anvendelse af hverdagsfjerne elementer, er kendetegnet for undervisningen. Den uddannelsesteoretiske pointe ved en industrisamfundets læringspraksis er, at den uddanner til et industrisamfund og den viden

og de kompetencer, der er behov for der (Sørensen & Levinsen, 2019; Trilling & Hood, 1999). Det kan således tyde på, at dele af undervisningen i folkeskolen indimellem uddanner til et industrisamfund. En undervisning, der udfolder en industrisamfundets læringspraksis, udfordrer muligheden for at uddanne elever til det samfund, de er og skal være en del af efter endt folkeskole.

Den moderne verden er ikke længere kendetegnet ved et industrisamfund, men et videnssamfund. Der er behov for borgere, der blandt andet besidder problemløsende handlekompetence herunder kritisk og kreativ tænkning (OECD, 2005; Sørensen & Levinsen, 2019; Trilling & Hood, 1999). Disse kompetencer, et videnssamfund kalder på, efterspørges i Grønland i et samfundsøkonomisk og uddannelsesstrategisk perspektiv (Departementet for Uddannelse, Kultur og Kirke, 2024) og genfindes eksempelvis i formålsparagraffen for den grønlandske folkeskole, i folkeskolelovens § 2, stk. 2:

"Folkeskolen skal tilbyde et sundt og trygt læringsmiljø, der fremmer elevens evne til selvstændig tænkning og kritisk stillingtagen, evne til at give udtryk for egne meninger, holdninger og følelser samt målrettethed, omstillingsevne, engagement og kreativitet"

(Selvstyrets lovbekendtgørelse af Inatsisartutlov om folkeskolen, 2023). Ifølge Trilling & Hood er forskellen på måden, man lærer på i industrisamfundet kontra videnssamfundet, at *"learning through facts, drill and practice, and rules and procedures was so adaptive in the Industrial Age, now learning through projects and problems, inquiry and design, discovery, and invention is more fitting for the times"* (Trilling & Hood, 1999, s. 10). En undervisning, der eksempelvis er ensformig og lærerstyret, læner sig op ad industrisamfundets læringspraksis, hvor netop rutiner og øvelser, eksempelvis gennem opgaver, er beskrivende for undervisningen. Omvendt er videnssamfundets læringspraksis, i form af eksempelvis undersøgelser, projekter og problembaseret undervisning, i overvejende grad fraværende fra den observerede undervisningen.

Udfordringen ved dette er, ifølge Holm Sørensen og Levinsen, at eleverne ikke udvikler de behov for netop problemløsning, kritisk og kreativ tænkning, som er essentiel for en borger i videnssamfundet. Omvendt er dét, eleverne lærer, *"en svar-på-spørgsmål-og-løse-opgave-attitude, som er reaktiv, og som peger tilbage mod en industrisamfundsattitude"* (Sørensen & Levinsen, 2019, s. 49). Eleverne gøres hermed ikke parate til at deltage i det videnssamfund, de er en del af, og som efterspørges nationalt (Departementet for

Uddannelse, Kultur og Kirke, 2024; Selvstyrets bekendtgørelse om trinformål samt fagformål og læringsmål for folkeskolens fag og fagområder, 2023).

9.7.3 Et kulturelt perspektiv på didaktikken

Det er et politisk ekspliciteret mål for uddannelse og undervisning i folkeskolen, at den er kulturbaseret (Departementet for Uddannelse, Kultur og Kirke, 2024). Skolereformen Atuarfitsialak fra 2002 var et forsøg på at udvikle og implementere en folkeskole, der pædagogisk og didaktisk passer til den grønlandske kultur (Tharp G. et al., 2009). Det har været, og er således til stadighed, et ønske at koble undervisningen til en grønlandsk kultur. En undervisning der fremstår hverdagsfjern og uddanner til de behov et industrisamfund havde kan synes at udfordre behovet for en uddannelse og undervisning, der lærer eleverne om deres kultur og med udgangspunkt i deres kultur.

Ovenfor peger jeg på en læringsteoretisk udfordring i at undervisningen synes hverdagsfjern i form, indhold og formidling, og dermed ikke kobler sig til elevernes erfaringsverden udenfor skolen. I perspektiv af uddannelse og undervisning i postkoloniale samfund er dette ofte en udfordring for disse uddannelsessystemer (Battiste, 2013; Tulloch, 2023; Pirbhai-Illich et al., 2017). Som beskrevet i analyse 1 er uddannelsessystemer i postkoloniale samfund ofte præget af at være afkoblet fra de indfødtes måder at lære og være på. Der opstår ontologiske og epistemologiske sammenstød (Battiste, 2013). De epistemologiske sammenstød mellem de to videnssystemer består ifølge Battiste (2013) i, at *“Indigenous science is not a collection of observations, facts, and measurements, but rather a dynamic, living process of watching, listening, connecting, responding, and renewing”* (Battiste, 2013, s. 121). En række casestudier har belyst, hvordan undervisning, der tager afsæt i *indigenous knowledge*, giver bedre læringsmuligheder for elever eller studerende i postkoloniale samfund (Smith, Tuck., & Yang, 201; Pirbhai-Illich et al., 2017; Lipka, 1991), fordi denne type undervisning netop tager afsæt i en kulturelevant videns-forståelse som Battiste (2013) beskriver ovenfor. Lipka (1991) viser hvordan interaktionerne mellem lærere og elever stiger, når en inuitlærer centrerer undervisningen i kultur-specifikke måder for dialog og interaktion. I ovenstående analyser peger jeg på, hvordan IRE-kommunikationsformen i praksis ikke fungerer optimalt, fordi eleverne ikke responderer på lærernes spørgsmål. Lipka (1991) peger i sin artikel på netop dette som et problem, fordi det står i kontrast til måder at

kulturspecifikke måder at kommunikere på hos Inuit. Dette medfører både ubehagelige oplevelser for elever og lærere og en ufrugtbar kommunikation. Christensen (2015) har i sin afhandling vist, hvordan grønlandske elevers læreprocesser, når de går på jagt, forløber gennem *"improvisation, kontekstualisering og imitation"* (Christensen, 2015) (se analyse 1, for uddybning). Lipka viser i sit studie, hvordan dette i praksis kan foregå *"He does not want to reinforce dependence on verbal instruction during activities that call for observation. Instead, he is expecting them to visually follow the demonstration. He allows the students to move from their seats to get a closer look at his work or the work of one of their classmates. He is not necessarily the major focal point during this lesson; he shares the instructional load with the other group members"* (Lipka, 1991, s. 214). En sådan undervisning bygger videre på indigenous måder at lære og være på og vil give mulighed for at koble undervisning i skolen til den kultur, eleverne er en del af udenfor skolen.

Et eksempel på et Grønlandsk forsøg på at koble kulturen og uddannelse findes i universitetsregi, hvor der netop er udviklet Grønlands første biologi uddannelse: *Sila*. Et eksplicit mål med uddannelsen har været at bygge videre på de erfaringer og den viden, som mange grønlændere har fra deres opvækst og liv med naturen (Larsen, 2024). Dette gør den på flere måder, blandt andet ved at have et Grønlandsk navn, *Sila*. Hvert kursusmodul er bygget op omkring biologiske fænomener i landet, og undervisningen tager udgangspunkt i feltarbejde i den grønlandske natur og kultur (Ilisimatusarfik/University of Greenland, 2024b). Et eksempel er kurset *Puisi* (*puisi* betyder sæl på Grønlandsk). Her består kursusindholdet blandt andet i, at *"De studerende tager på feltarbejde med fangere og lærer derigennem om sælfangst, vejr- og isforhold, sæsonvariationer, arter, dyrenes adfærd og sikkerhedsforhold ved fangst"* (Ilisimatusarfik/University of Greenland, 2024b, s. 31). Uddannelsen kobler sig således direkte til de studerendes erfaringsverden ved at tage udgangspunkt i de fænomener de kender derfra, og ved at inddrage måder at lære om fænomener på gennem eksempelvis feltarbejde. Uddannelsen viser, hvordan der kan udvikles pædagogisk og didaktisk, så den grønlandske kultur inddrages, både i form og indhold, og dermed kobles til de lærendes læreprocesser.

Afslutningsvis kan det virke paradoksalt, at det faglige fokus, der præger undervisningen, som netop er at kvalificere elever med de kompetencer og den viden, som elever har brug

for, i praksis uddanner til et industrisamfund. Undervisningen udtrykker således et mismatch mellem det, den uddanner til, og det, der er ønsket, at den uddanner til.

Dette kapitel peger således på en undervisning, der er udfordret *både* i et mikro- og makro perspektiv. I et mikroperspektiv er undervisningen udfordret på det didaktiske niveau, i forhold til den daglige undervisning og undervisningen som et læringsrum. Kapitlet viser en undervisning, der er udfordret i forhold til at skabe hensigtsmæssige betingelser for læring, også i et kulturelt perspektiv. I et makroperspektiv er undervisningen udfordret i forhold til at uddanne til det samfund og den kultur, eleverne skal være en del af og arbejde i senere.

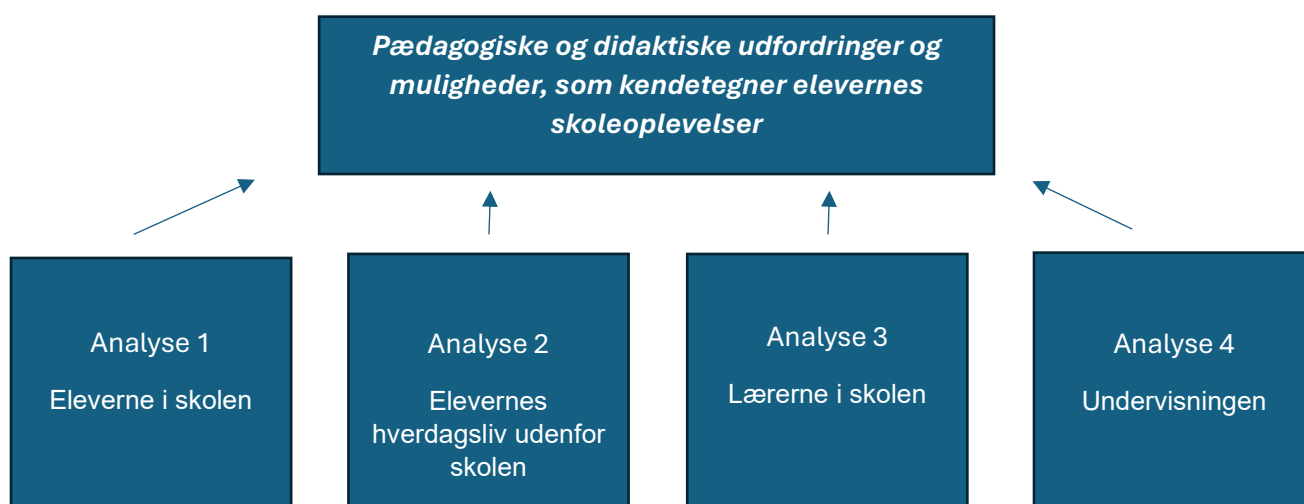
10 Sammenfatning og konkluderende betragtninger

I dette kapitel, sammenfattes analysens resultater, med udgangspunkt i forskningsspørgsmålet:

Hvilke pædagogiske og didaktiske udfordringer og muligheder kendetegner elevernes skoleoplevelser, og hvilken betydning kan disse få for eleverne?

På baggrund af et kvantitativt og kvalitativt empirisk materiale har afhandlingen gennem fire analyser undersøgt dette. De fire analyser er på denne baggrund struktureret omkring en række empirisk kodede kategorier, der undersøger hver deres empiriske felt, i relation til forskningsspørgsmålet:

Figur 21: Oversigt over forskningsspørgsmål og analyser



Idet analyserne har hvert deres empiriske felt som omdrejningspunkt, tilbyder de fire analyser tilsammen et alsidigt blik på elevers skoleoplevelser.

I dette afsluttende kapitel samler jeg analyserne i en række konkluderende betragtninger over forskningsspørgsmålet. Her peger jeg på en række konkrete pædagogiske og didaktiske udfordringer og muligheder, som kendetegner den skole, eleverne møder og er en del af, og dernæst fokuserer jeg på, hvilke betydninger disse skoleoplevelser kan have

for eleverne. Afslutningsvis redegør jeg for afhandlingens videns-bidrag i forhold til den praksis og det forskningsfelt, afhandlingen skriver sig ind i.

10.1 Elevers skoleoplevelser i lyset af pædagogiske og didaktiske muligheder og udfordringer i skolen

Når de fire analyser sammenholdes, står en række pædagogiske og didaktiske muligheder og udfordringer frem. Muligheder og udfordringer, som danner konteksten for elevers skoleoplevelser, og hvorfra man kan søge at forstå betydningen af skoleoplevelserne for eleverne.

Disse muligheder og udfordringer vedrører følgende:

Mulighed 1: Elever og lærere vil gerne, og det sociale bærer et potentiale.

Mulighed 2: Mulighederne i stedsspecifik pædagogik, særligt i et dekoloniseringsperspektiv

Udfordring 1: Skolens som et læringsfællesskab – og fagligt udviklende læringsarena– er udfordret.

Udfordring 2: Elever gøres til objekter

Udfordring 3: Skolen fremstår afkoblet fra elevers hverdagsliv

Nedenfor vil jeg udfolde disse muligheder og udfordringer.

10.1.1 Mulighed 1: Elever og lærere vil gerne og det sociale bærer et potentiale

En konklusion i afhandlingen er, at eleverne generelt er glade for deres skole. De møder op, og de vil gerne deltage og lære. Det sociale er det aspekt, ved deres skole, som eleverne er mest glade for. Det sociale, og hvordan det påvirker elevernes oplevelse af undervisningen som mere eller mindre spændende, dækker over: *at de samarbejder med hinanden; når de er sammen med klassekammerater; når de har det godt eller dårligt i klassen; når de andre opfører sig ordentligt, og når der ikke bliver drillet i klassen.* Ordet "fællesskab" går igen i elevernes svar, hvilket indikerer, at dette er meget vigtigt for dem. Det er ikke tilstrækkeligt at have det godt med kun én anden elev. Eleverne beskriver det sociale som vigtigt både for trivsel i klassen og for at kunne lære og fordybe sig i det faglige indhold.

I analyse 2 viste resultaterne, at det sociale har indflydelse på elevernes måder at være i undervisningen på. Det sociale har indflydelse, *både* når orienterer sig væk og mod de faglige aktiviteter i undervisningen. En højt læsningssituation i en undervisningstime illustrerer dette. I situationen læser størstedelen af eleverne ikke med, og læreren springer de to elever over, som ikke kan læse grønlandsk. En elev vender sig om mod en af dem, der bliver sprunget over, og insisterer på, at han skal læse, hvilket lykkedes. Det er ikke læreren, men en elev, der får den anden elev til at deltage i den faglige aktivitet.

I 2022 udkom Den Nationale Strategi Mod Mobning i regi af førskole, skole og ungdomsuddannelser (Grønlands Selvstyre, 2022). I denne opfordres der blandt andet til, at der i skolens undervisning arbejdes med styrke *”den sociale fællesskabstrivsel”* (Grønlands Selvstyre, 2022, s. 7). Elevernes fokus på det sociale, og fællesskabets betydning for deres oplevelse af undervisningen sammenholdt med den eksisterende viden om mobning på landets skoler, fremhæver vigtigheden af at fokusere på elevernes fællesskaber i skolen. Der ligger således et pædagogisk og didaktisk potentiale i at tage afsæt i det sociale, i den didaktiske udformning af undervisningen, herunder blandt andet gennem udviklingen af det kollaborative.

10.1.2 Mulighed 2: Mulighederne i en stedsspecifik pædagogik, særligt i et dekoloniseringsperspektiv

Analyse 1 viste, at elevernes hverdagslivserfaringer rummer en række veludviklede kompetencer inden for deltagelse i generelle ungdomslivsaktiviteter og naturaktiviteter. Når elever deltager i disse, udvikler de kompetencer i form af erfaringer med måder at lære og være på. Analysen pegede ligeledes på, at disse hverdagslivserfaringer i en vis grad er koblet op til de muligheder, der er på det enkelte sted. Gennem en stedsbaseret pædagogik er det muligt at knytte elevernes hverdagslivserfaringer til skolens undervisning. Analyse 2 viste, at eleverne konkret efterspørger en undervisning, hvor de kommer uden for skolen, men også hvor de lærer om faglige emner, som er relevante for deres hverdagsliv uden for skolen.

Med reference til stedsbaseret pædagogik ligger der et pædagogisk og didaktisk potentiale i at lade planlægning og gennemførsel af undervisning tage sit udgangspunkt i de stedsspecifikke ressourcer. I analyserne blev det tydeligt, at undervisningen og lærerne har et dominerende fokus på elevers faglige udvikling. En stedsspecifik pædagogik

rummer et socialiserende aspekt og giver mulighed for at uddanne elever med udgangspunkt i og til det liv, de er og skal være en del af uden for skolen. Skolen er et kontekstafhængigt system, som påvirker undervisningen og kan have negativ indflydelse herpå, fordi det efterlader eleverne med en undervisning, der afhænger af den enkelte skole og lærers ressourcer samt pædagogiske og didaktisk valg og fravalg. Med en stedsspecifik pædagogik er det muligt at tilpasse skolen til det lokalsamfund og de elevforudsætninger, eleverne tager med ind i skolen. I analyserne er der eksempler på, hvordan ledere og lærere træffer beslutninger vedrørende eleverne ud fra, hvad de finder mest hensigtsmæssigt. Eksempelvis fortæller en leder, hvordan de på skolen giver elever fri, så de kan deltage i jagt- og fiskeriaktiviteter. På tværs af analyserne er det tydeligt, hvordan skolens indlejring i både en dansk og grønlandsk kultur virker ind på skolen og sætter den i en retningsløs position. Siden 1990'erne har der eksisteret et politisk ønske om at basere folkeskolen på den grønlandske kultur. En stedsspecifik pædagogik rummer et potentiale til dette. Som påpeget i analyse 1 rummer den stedsspecifikke pædagogik netop et potentiale i forhold til at dekolonialisere uddannelse, fordi det giver mulighed for at inddrage de måder at lære og være på, som kendetegner den grønlandske kultur.

Et behov for dekolonialisering af uddannelse står tydeligere frem, når analyse 2 og 4 sammenholdes. Analyse 2 peger på, at elevernes adfærd i skolen kan karakteriseres som en asuki-adfærd - en adfærd, hvor de er afventende og opgivende. Analyse 4 peger på en undervisning, der er traditionel i sin form og i sit indhold. Som påpeget er en uddannelse i postkoloniale samfund ofte indlejret i udfordringer, fordi der opstår ontologiske og epistemologiske sammenstød (Battiste, 2013). Der opstår sammenstød i forskellige videns-forståelser. Analyse 4 peger på en undervisning, der ikke inddrager elevernes måder at lære og være på udenfor skolen. En inddragelse af en stedsspecifik pædagogik, herunder eksempelvis udeskole som didaktik, rummer et potentiale for netop at inddrage dette.

10.1.3 Udfordring 1: Skolen som et læringsfællesskab og fagligt udviklende læringsarena – er udfordret

Gennem analyserne er det flere gange blevet vist, at noget tyder på, at læringsfællesskabet mellem lærere og elever i undervisningen er udfordret. Yderligere peger analyserne, når de sammenholdes med hinanden, i retning af, at det ikke kun er læringsfællesskabet, men også selve undervisningen, der er udfordret.

Analyse 2, der omhandler eleverne i skolen, og analyse 3, der omhandler lærerne, viser, hvordan henholdsvis eleverne og lærerne resignerer i undervisningen. Elevernes adfærd i undervisningen er karakteriseret ved det, jeg begrebsætter som en asuki-adfærd. En adfærd, hvor eleverne indtager en opgivende og afventende rolle i undervisningen.

Lærernes adfærd er kendetegnet ved, at de famler pædagogisk og didaktisk, og ligeledes resignerer i undervisningen, fordi eleverne ikke lever op til deres forventninger af, hvad de burde kunne og burde gøre. På tværs af analyserne er det tydeligt, at undervisningen er lærerstyret og kendetegnet ved et fravær af fælles forhandlinger og drøftelser vedrørende det faglige indhold. Der er, i undervisningen, et fravær af fællesskabende og elevinddragende aktiviteter. Dette understreges i analyse 4, der omhandler undervisningen. Her står det tydeligt, at undervisningen er traditionel i sin didaktik og ikke lægger op til kollaborative og problembaserede undervisningsformer. I perspektiv af Etienne Wengers begreb om praksisfællesskaber peger disse analyser således på en praksis i form af et læringsfællesskab, der er grundlæggende udfordret.

Læringsfællesskabet udfordres, når lærere og elever trækker sig fra hinanden i skolen og undervisningen og ikke indgår i forhandlende og fællesskabende aktiviteter.

Undervisningen, som er karakteriseret ved at være lærerstyret og lærerinitieret, giver ikke eleverne mulighed for, eller mod på, at indgå i elevroller, hvor de kan være medspillere i udvikling og løsning af faglige aktiviteter og problemstillinger.

At undervisningen er udfordret som fagligt udviklende læringsarena, står frem på en række områder. Det gælder i forhold til *muligheden for faglig fordybelse, didaktikken er udfordret i form og indhold, og udviklingen af læreprocesser foregår i et tomrum*. Dette vil jeg redegøre for i det følgende:

Muligheden for faglig fordybelse er udfordret: I analyse 2 blev det vist, hvordan elevernes adfærd i skolen er karakteriseret ved en kontinuerlig zigzagbevægelse ind og ud af fagligheden. Denne bevægelse er kendetegnet ved bevægelser mod og væk fra de faglige aktiviteter. Når eleverne orienterer sig *væk fra* de faglige aktiviteter, medfører deres adfærd ofte uro og forstyrrelser i undervisningen, som udfordrer muligheden for flow i undervisningen. Dette kommer også til udtryk gennem lærerforstyrrelser, som ligeledes afbryder undervisningens flow og i sidste ende elevernes mulighed for fordybelse og faglig udvikling i undervisningen.

Didaktikken er udfordret i form og indhold: Analyse 4 peger på en undervisning, der fremstår didaktisk mangelfuld og ensformig, og som i sin didaktiske grundstruktur er udfordret. Konkret viser analysen, at undervisningen, på tværs af det empiriske materiale, ikke indeholder en egentlig indledende og opsamlende fase. Undervisningen er kendetegnet ved et fravær af formål og feedback/evaluering. Analysen peger på, at når formål, mål, evaluering og feedback mangler i undervisningen, bliver det vanskeligt for lærerne at sikre en fagligt god undervisning. Samtidig bliver det svært for eleverne at opleve, at undervisningen har en retning, og at undervisningen er motiverende og meningsfuld.

Udviklingen af læreprocesser foregår uden bro mellem elevernes hverdagslivserfaringer og det, der foregår inde i skolen: Analyse 1 viste, hvordan eleverne uden for skolen gør sig en række hverdagslivs- og stedsspecifikke erfaringer. Disse erfaringer kan beskrives som elevforudsætninger. Analyse 4 viste en undervisning, der er bogbaseret og hverdagsfjern i form og indhold. Når analyse 1 og analyse 4 sammenholdes, peger det i retning af, at der mangler "en bro" mellem elevernes hverdagslivserfaringer og det, der foregår i skolen. Skolen og undervisningen tager således i mindre grad højde for elevernes forudsætninger. Dette forklarer muligvis elevernes store behov for faglig hjælp. Et behov, som ofte frustrerer lærerne, fordi eleverne "burde" kunne det. En udfordring ved, at skolen ikke inddrager elevernes hverdagslivserfaringer, understreges yderligere af den gennemgående analytiske pointe, at skole repræsenterer en vestlig skolekultur, altså en anden kultur end den, der repræsenterer elevernes hverdagslivserfaringer, som er præget af en inuit-kultur. Der er således fare for, at skolen, for nogle fremstår endnu mere afkoblet fra deres hverdagsliv, fordi den netop trækker på en kultur, der er anderledes end det, de kender uden for skolen. Når skolen ikke bygger bro mellem elevernes hverdagsliv og de faglige elementer inde i skolen, opstår der med John Deweys begreber et tomrum for læreprocessen. En teoretisk pointe hos Dewey er netop, at der skal sikres kontinuitet i erfaringsudviklingen. Denne kontinuitet udfordres, når elevernes hverdagslivserfaringer i mindre grad inddrages i undervisningen. Ud over at læreprocesserne i nogen grad foregår afkoblet fra elevernes hverdagslivserfaringer, hvor kontinuiteten mellem tidligere erfaringer udfordres, peger analyse 3 på, at retningen for skolesystemet er uklar. Dette har betydning for lærerne og deres tilgang til undervisningen og eleverne. Analysen viser, at lærere og ledere er usikre på, hvad eleverne reelt skal lære i skolen, og hvad formålet med skolen er.

Dette efterlader lærere didaktiske usikre, hvilket igen får indflydelse på de læreprocesser, de didaktisk sætter rammen omkring.

Disse tre perspektiver tegner et billede af skole og undervisning, der er udfordret i forhold til at fungere som fagligt udviklende læringsarena.

De fire analyser peger samlet på en undervisning, der er udfordret i forhold til undervisningen som et læringsfællesskab og undervisningen som en fagligt udviklende læringsarena.

10.1.4 Udfordring 2: Elever gøres til objekter

Analyserne af lærerne og undervisningen (analyse 3 og 4) viser en undervisning, der er lærerstyret. Lærerne udtrykker et begrænset syn på eleven, og undervisningen er kendetegnet ved en begrænset didaktik.

Ifølge Etienne Wenger er en pointe, at medlemmers deltagelse i et praksisfællesskab skal forstås i lyset af de muligheder for deltagelse, praksisfællesskabet giver adgang til. Når undervisningen er styret af lærerne i en sådan grad, hvor eleverne ikke har mulighed for at have indflydelse på form, indhold og formål med undervisningen, så udfordres elevernes reelle adgang til deltagelse. Reel mulighed for forhandling, medinddragelse og kollaboration i læreprocesser er fraværende i den observerede undervisning. En teoretisk pointe hos Wenger er, at når elever ikke inddrages på deres præmisser, og når praksisfællesskabet ikke inviterer nyankomne ind i reelle deltagelsesroller, marginaliseres de nyankomne og de forbliver perifere deltagerere på kanten af praksisfællesskabets praksis. Dette bevirker, at elevernes mulighed for at deltage ud fra deres forudsætninger svækkes.

Dette understøttes analytisk, når analyse 2 og analyse 4 sammenholdes. Et af de analytiske resultater i analyse 2 går på, at eleverne har behov for stilladseret lærerhjælp. Eleverne udtrykker selv et behov for lærerhjælp i form af forståelige forklaringer, og det kommer ligeledes til syne i den observerede undervisning. Analyse 4 viser, at formidling og forklaring af det faglige indhold kan karakteriseres som hverdagsfjern. Den måde, hvorpå der formidles, forklares og arbejdes med det faglige indhold på, er ofte ved at tage udgangspunkt i fagenes fænomener eller med eksempler ikke umiddelbart genkendelige fra elevernes hverdagsliv uden for skolen. Eksempelvis undervises der i naturfag på

ældstetrinnet i fotosyntesen ved at tegne et træ, blade og solen på en tavle på et sted, hvor træer og blade ikke er en del af naturen uden for skolen. Elevernes behov for lærerhjælp står herved i kontrast til den tilgang til undervisning, som lærerne anvender. Dette efterlader eleverne uden reelle muligheder for at kunne deltage i undervisningen og i deres egne læreprocesser. Når elever ikke tilbydes reelle deltagelsesroller, bliver de ikke tilbudt reelle muligheder for at lære. Dette gælder også i forhold den didaktik eleverne møder i undervisningen. Den begrænsede didaktik, der kendetegner undervisningen, betyder, at eleverne ikke præsenteres for et mangefold af måder at deltage og lære på. Et gennemgående eksempel i analyserne er et eksempel fra en terminsprøve på en af skolerne. En gruppe af piger spørger om hjælp til, hvad de skal gøre i den første del af terminsprøven. Læreren forklarer dem, at de kan lave en brainstorm, og bagefter går han igen. Pigerne efterlades uden reel mulighed for at udføre den faglige opgave, fordi de ikke endnu har lært at lave en brainstorm på det tidspunkt, hvor læreren forventer, at de kan det til terminsprøven. Dette udfordrer elevernes muligheder for reelt at gennemføre den første del af terminsprøven, fordi de ikke har lært, hvordan de skal gøre det

Disse udfordringer i muligheder for at deltage i skolen og undervisningen kan medføre, at elever bliver gjort til objekter for skolens og lærernes ønsker. Koblet med, at folkeskolen navigerer i to verdener, en vestlig og en inuitkultur, kan det forstærke denne objektivisering. Lanås beskriver i en afhandling fra Nordfinland (Lanås, 2011), hvordan elever uden for skolen er subjekter i deres eget liv, men idet de rykker ind i skolen, bliver de objekter for andre. Noget i mit empiriske materiale tyder på, at det samme er på spil her. Elevernes måde at være på uden for skolen, som analyse 1 undersøgte, er markant anderledes end den asuki-adfærd, de udviser i analyse 2. Dette kan være et udtryk for den forskydning i at være henholdsvis subjekt i eget liv, kontra objekt i skolens liv.

En sammenholdning af analyse 1 og 4 peger ligeledes på en skole og undervisning, der - i form og indhold - er udfordret i forhold til at inddrage elevernes måder at lære og være på udenfor skolen. Dette er, som påpeget, en udfordring i postkoloniale uddannelsessystemer (Smith, Tuck., & Yang, 201; Pirbhai-Illich et al., 2017; Lipka, 1991). Når elevernes måder at lære og være på - eksempelvis gennem *imitation*, *kontekstualisering* og *imitation* (Christensen, 2015), som karakteriserer deres læreprocesser når de går på jagt - ofte ikke inddrages i skolens undervisning, men de i stedet skal følge en undervisning og lære om et indhold, der i nogen grad ikke tager udgangspunkt i deres viden og velkendte måder at

lære på, så er der en yderligere risiko for, at de gøres til objekter i deres egne læreprocesser. Analyse 2 viser, hvordan elevernes adfærd i skolen kan karakteriseres som en asuki-adfærd. Denne adfærd dækker over en afventende og opgivende adfærd i skolen. Det kan diskuteres, om netop denne adfærd kan forklares ud fra dét perspektiv, at de møder et system og en undervisning som ikke altid inddrager deres specifikke måder at lære og være på, og derved gør dem til objekter for skolens mål og måder at lære på.

At eleverne gøres til objekter i deres egen skole- og læreproces, udfordrer deres subjektudvikling og meningen med det at gå i skole. Analyserne peger på, hvordan deltagelse og mening hænger sammen, og er tæt forbundet med den praksis, de bliver sat i.

Subjektudviklingen er grundlaget for at udvikle mennesker i deres egen ret. Når elever forbliver perifere deltagere i deres skole og undervisning, så anes konturerne af en undervisning og skole, hvor den enkeltes subjektudvikling kommer i baggrunden og den faglige udvikling i forgrunden for undervisningen.

At skole og undervisning gør elever til objekter for deres egen læreproces, kan medføre, at det mest meningsfulde er at gribe til en deltagelsesform, hvor man resignerer fra den igangværende praksis. Elevernes resignation i undervisningen kan anskues som et resultat af at være i en kontekst, hvor de bliver sat i objektgørende deltagelsespositioner. Dette peger på en undervisning, der er udfordret i forhold til at udvikle elevernes subjekter, herunder deres mulighed for deltagelse i undervisningen. Elever efterlades som objekter for lærernes og skolens mål, i sidste ende kan dette få indflydelse på, hvorvidt skolen og undervisningen opleves meningsfuld for eleverne.

10.1.5 Udfordring 3: Skolen fremstår afkoblet fra elevers hverdagsliv

Skolen fremstår grundlæggende afkoblet fra elevernes hverdagslivserfaringer. Dette gælder i forhold til undervisningen, men også i forhold til skolen som institution.

Når analyserne læses op imod hinanden, fremstår elevernes hverdagslivserfaringer, herunder også de stedsspecifikke erfaringer, afkoblet fra og i kontrast til didaktiske tilgange og lærernes forventninger til eleverne i skolen. Udfordringen består i, at skolen og undervisningen uddanner til noget, som ikke er umiddelbart genkendeligt i elevernes liv uden for skolen. Skolen synes at uddanne væk fra det lokalsamfund, og den kultur,

eleverne kender og er en del af uden for skolen. Eleverne bliver derved deltagere i en skole, der repræsenterer en anden måde at lære og være i verden på. Dette kommer særligt til udtryk gennem lærernes burde-fortællinger og understøttes af de læreprocesser, der foregår henholdsvis i og uden for skolen, som på baggrund af analyse 1 og 4 fremstår afkoblede fra hinanden.

Lærernes burde-fortællinger rummer en problematisering af eleverne, som kan anskues som modsætninger imellem, hvad lærere forventer af elever, og hvordan elever agerer i skolen. I det empiriske materiale er lærernes "burde-fortællinger" om eleverne massive og i generelle vendinger, og ikke blot fortællinger om enkelte elever. At lærere taler om elever som nogen, der burde kunne og gøre andet end det, de kan og gør, er ikke enestående for den grønlandske skole. Studier fra eksempelvis Canada og Finland, altså andre arktiske lande, viser samme tendens (Berger et al., 2006; Lanas, 2011). Her bliver udfordringerne, som lærerne oplever med eleverne, koblet op på forskelle i kulturelle og stedsspecifikke forståelser mellem lærere og elever, som så manifesterer sig i et clash mellem lærerforventninger til elevers adfærd og elevernes adfærd i praksis. I artiklen "the predictable influences of culture clash, current practice, and colonialism on punctuality, attendance and achievement in Nunavut schools" (Berger et al., 2006) beskriver Berger, Epp & Møller, hvordan der i mødet mellem en vestlig skolekultur og inuitkultur nødvendigvis vil opstå modstridende forståelser af skolens formål, og hvordan man som elev bør deltage i skolen. De to forståelser har ikke nødvendigvis den samme forståelse af, hvad skolens kvalificerende og socialiserende funktion består af. En problematik ved postkoloniale uddannelsessystemer, består i at de lærende marginaliseres, fordi systemet bygger på en anden videns-forståelse end den gældende for den specifikke kultur (Battiste, 2013). Ligeledes viser undersøgelser, hvordan de unge netop lever deres liv spændt ud mellem på den ene side moderne, globaliserede liv og på den anden side mere traditionelle, kulturspecifikke grønlandske liv (Flora, 2007; Rygaard, 2017). Som vist i analyse 1 er pointen, at stedet, har betydning for, hvad eleverne kan, gør, ved og synes fra deres liv *uden for skolen*. *Stedet* bidrager med en række erfaringer, som knytter sig til de muligheder for deltagelse, der er på dette sted. Det kan eksempelvis være musik, jagt eller erfaringer fra fritidsjob og praktik. Disse stedsspecifikke erfaringer, eleverne tager med fra deres liv uden for skolen i form af hverdagslivserfaringer, kan stå i skarp kontrast til skolens logikker for, hvad man kan og gør i en skole. Dette gælder ligeledes i forhold til det

kulturelle perspektiv. Når eleverne uden for skolen får hverdagslivserfaringer, der ofte repræsenterer en anden kultur end den, skolen repræsenterer, så kan lærernes problematisering af eleverne ses som et udtryk for uoverensstemmelser mellem lærernes forventninger til eleverne på den ene side og elevernes kulturelle liv uden for skolen på den anden side.

Elevernes læreprocesser i skolen fremstår kontrastfyldte i forhold til deres læreprocesser uden for skolen. Analyse 1 viste, at eleverne, i deres hverdagsliv uden for skolen indgår i en række aktiviteter. Når elever deltager i disse aktiviteter, udvikler de en række erfaringer, som kan karakteriseres som generelle ungdomserfaringer og naturerfaringer.

Naturerfaringer kobler sig yderligere til specifikke kulturerfaringer. I analyse 1 beskrev jeg med henvisning til Suna Christensens (2015) forskning kendetegnene ved unges læreprocesser uden for skolen, når de unge deltager i eksempelvis jagt. Gennem konkrete læreprocesser i form af *improvisering, kontekstualisering, og imitation* (Christensen, 2015) lærer de unge, hvordan man går på jagt, fiskeri eller fangst. Processen er i sin form fremadskuende. De lærer ved at agere i situationen, gennem kropslig og psykisk tilstedeværelse, hvordan man gør og skal gøre fremadrettet for at kunne nedlægge et dyr. Analyse 4 viste en undervisning, der kan karakteriseres som traditionel. Traditionel, i den forstand at den er indlejret i en forståelse af viden som noget, der skal overføres fra lærer til elev i en proces, hvor elever passivt sidder og lytter på lærerens formidling af det faglige indhold. En sådan undervisning, står i kontrast til den måde at lære på, som eleverne kender til uden for skolen. De læreprocesser, som Christensen beskriver, er kendetegnet ved en organisk sammenhæng mellem det, der skal læres, og måden, det læres på. Eleverne lærer om jagt ved at være på jagt. I skolen er læreprocessen snarere uorganisk, eleverne lærer om fotosyntesen ved at sidde ved et bord og se læreren tegne et træ og et blad på tavlen. Læreprocesserne, der kendetegner elevers hverdagsliv henholdsvis skoleliv, fremstår således grundlæggende afkoblede fra hinanden.

Som diskuteret i analyse 1 og analyse 4, så kan dette ses som et udtryk for den kendsgerning, at det grønlandske skolesystem er et "dansk importeret" system, der grundlæggende tager afsæt i en videns-forståelse, der ikke stemmer overens med en grønlandsk videns-forståelse. De måder at lære på, som eleverne præsenteres for skolens didaktiske udformning og indhold, støder sammen med de måder at lære på, som eleverne kender fra deres kultur og liv udenfor skolen.

10.1.6 Afsluttende konklusion

Afhandlingen har søgt at udvikle viden om elevernes skoleoplevelser i relation til den pædagogik og didaktik, der kendetegner deres skole og undervisning. I perspektiv af afhandlingens teorikompleks og eksisterende skolelivsforskning kan betydningen af elevers skoleoplevelser anskues ud fra tre perspektiver: et bagudskuende, et her-og-nu- og et fremadskuende perspektiv.

Udviklingen af erfaringer trækker tråde tilbage til tidligere erfaringer, som har indflydelse på udviklingen af nye erfaringer. De erfaringer, der udvikles, har indflydelse på konkret viden, men også holdninger og forhold til skole og uddannelse fremadrettet. I et her-og-nu-perspektiv kan skoleoplevelserne have indflydelse på deres generelle livskvalitet.

Lærerne har et dominerende fagligt fokus med fokus på, at eleverne lærer det, der står i læringsmålene. Ifølge Dewey er "*The most important attitude that can be formed is that of desire to go on learning*" (Dewey, 1997/1938, s. 48). Og spørgsmålet bliver, hvorvidt elever udvikler en *desire to go on learning*, hvis skolen fremstår afkoblet fra deres hverdagsliv og præget af en praksis, hvor de ikke bliver hjulpet ud fra deres forudsætninger til at deltage. Når:

- skoleoplevelserne, pædagogisk og didaktisk er kendetegnet ved, at lærere og elever resignerer, når de "møder" hinanden i klasserummets undervisningen.
- eleverne ikke møder den hjælp, de har brug for, og der ikke tages højde den viden og de kompetencer, de har uden for skolen (de elevforudsætninger, de har for at kunne deltage i undervisningen).
- elever møder lærere, der resignerer, fordi eleverne ikke lever op til lærernes forståelser af, hvordan de bør være, og hvad de burde kunne, og de samtidig ikke bliver sat i reelle positioner for deltagelse,

så er der en risiko for, at skole og undervisning fremstår meningsløs og uvedkommende og som noget, der ikke relaterer sig til deres liv uden for skolen. Meningsløs og uvedkommende, fordi den i nogen grad sætter elever i en perifer deltagelsesrolle, hvor de i højere grad bliver objekter end subjekter for deres egen læreproces i skolen.

Samtidig peger afhandlingen på, at eleverne er glade for deres skole og gerne vil lære, når de er der. Afhandlingen peger på potentialet i en pædagogik og didaktik, som inddrager og bygger videre på de stedsspecifikke og kulturelle erfaringer, elevernes tager med sig ind i undervisningen.

I afhandlingens indledning redegjorde jeg for en række udfordringer som folkeskolen står overfor, i form af at for få går videre i uddannelsessystemet efter endt folkeskole, og at kvaliteten af undervisningen er for lav. Denne afhandling giver pædagogisk og didaktisk mulighed for at forstå disse udfordringer, som de udfolder sig i skolens hverdag og i sidste ende får betydning for elevernes skoleoplevelser.

10.1.7 Sammenfattende bud på resultaternes betydning for den pædagogiske og didaktiske praksis

Elevernes skoleoplevelser er præget af, at de generelt er glade for at gå i skole. Det er særligt det sociale, der har betydning. Der ligger et stærkt potentiale i at fokusere på dette - både i forhold til at udvikle læringsfællesskaber gennem det sociale og i forhold til at huske på, at eleverne faktisk gerne vil lære i skolen. Når elevernes adfærd i skolen og undervisningen er præget af en afventende og opgivende tilgang – en resignation, kan det anskues som et resultat af en række skoleoplevelser som ikke altid opleves meningsfulde. De møder lærere, som ligeledes resignerer i undervisningen, og som er præget af en pædagogisk og didaktisk frustration og famlen. De møder den samme type af begrænsede måder at undervise på i næsten alle fag. Eleverne får ikke erfaringer med udviklende læringsfællesskaber og finder, at der er stor forskel på livet i skolen og livet uden for skolen. Skal elevernes skoleoplevelser ændres, så skal der arbejdes på at udvikle den pædagogiske og didaktiske praksis.

Lærerne anvender de samme didaktiske tilgange til undervisningen og opererer inden for en traditionel læringspraksis. Afhandlingens resultater kalder på et behov for at bryde med dette og udvikle et repertoire af didaktiske tilgange, der også omfatter mål, opsamlings og evalueringer. Det gælder både almen didaktiske tilgange og didaktiske tilgange i relation til de enkelte fag. Når lærerne anvender et bredere repertoire af didaktiske tilgange og er bevidste om de muligheder og begrænsninger, der ligger i de forskellige tilgange, kan de nuancere undervisningen, så elevernes deltagelse øges, og i højere grad differentiere undervisningen i forhold til den enkelte elev.

Afhandlingen peger på et presserende behov for udvikling af læringsfællesskaber. Det gælder lærerne indbyrdes, hvor de sammen udvikler didaktiske tilgange og fremlægger undervisningsforløb for hinanden til fælles refleksion. Det gælder også lærere og elever indbyrdes, hvor eleverne gennem medbestemmelse inviteres til at deltage i planlægning af undervisning og læreprocesser. Elevinddragelse kan fremme og udvikle lærer-elev-fællesskabet og derved være med til at nedbryde "dem-mod-os"-retorikken. Endvidere kan elevinddragelse styrke elevernes deltagelse og handlemuligheder i skolen og på sigt i forhold til senere uddannelse og erhverv og ikke mindst som demokratiske borgere. Endelig er der også behov for styrkelse af læringsfællesskaber på elev-elev-niveau, hvor eleverne opfordres til at samarbejde om deres læreprocesser og trække på de former for læringsfællesskaber, de kender fra deres liv uden for skolen.

Der er behov for en undervisning, hvor lærerne bygger videre på elevernes stedsspecifikke, og kulturelle, erfaringer i skolen. De læreprocesser, som eleverne kender uden for skolen, skal kobles med skolens faglige læreprocesser. Her kan der med fordel tages afsæt i den eksisterende viden om elevers læreprocesser når de eksempelvis deltager i jagt (Christensen, 2015). På nuværende tidspunkt virker de afkoblede fra hinanden, der er behov for, at lærerne bygger bro til disse i undervisningen. Her ligger et udviklingsarbejde for lærerne i at udvikle didaktikker som inddrager måder at lære og være på udenfor skolen. Der kan her trækkes på igangværende forskning vedrørende udeskole og udeskoledidaktik (Føns, 2022), hvor hensigten er at skabe kontinuitet mellem elevernes hverdagslivserfaringer uden for skolen og i skolen, samtidig med at eleverne socialiseres til kulturelle traditioner. Ligeledes kan der hentes inspiration fra den nyetablerede bacheloruddannelse *Sila* ved Ilisimatusarfik/Grønlands Universitet. Denne uddannelse kobler sig - i form og indhold - til fænomener, de studerende kender fra deres hverdagsliv og den grønlandske kultur (Ilisimatusarfik/University of Greenland, 2024b).

10.1.8 Afhandlingens videnskabelige bidrag

Afhandlingen skriver sig ind i skolelivsforskningen med specifikt fokus på skoleoplevelser knyttet til den pædagogiske og didaktiske praksis, de møder i skolen. Den bidrager både med et kvantitativt og kvalitativt blik på dette. Vidensbidraget består i empirinære analyser, der illustrerer betydningen af den pædagogik og didaktik, der præger elevers skoleoplevelser, både fra et lærer- og elevperspektiv. I en specifik grønlandsk

forskningskontekst bidrager afhandlingens resultater til grundlæggende viden om relationen mellem lærer, elever, pædagogik og didaktik i skolen. Den kan ses som et første almenpædagogisk og didaktisk bidrag til at forstå de mekanismer, der præger skolens hverdag.

11 Litteraturliste

- All European Academies. (2017). *The European Code of Conduct for Research Integrity—Revised edition*. ALLEA - All European Academies.
https://phd.moodle.aau.dk/pluginfile.php/109528/mod_resource/content/1/The%20European%20Code%20of%20Conduct%20for%20Research%20Integrity_revised2017version.pdf
- Allerup, P., Karlsen, E. J., Therkelsen, E., & Petersen, C. (2016). *Analyser og resultater af Trintest 2015 i den grønlandske folkeskole*. Uddannelsesstyrelsen/Ilinniartitaanermik Aqutsisoqarfik.
- Almeder, R. (1986). A Definition of Pragmatism. *History of Philosophy Quarterly*, 3(1), 79–87. JSTOR.
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12(1), 30–44.
- Andersen, D. (2017). Surveys med børn. I M. Frederiksen, P. Gundelach, & R. Skovgaard Nielsen (Red.), *Survey—Design, stikprøve, spørgeskema, analyse*. Hans Reitzel
- Andersen, D., & Ottosen, M. H. (Red.). (2002). *Børn som respondenter: Om børns medvirken i survey*. Socialforskningsinstituttet.
- Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. Sage Publications.
- Battiste, M. A. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Purich Publishing Limited.
- Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Quest*, 69(3), 291–312.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Bengtsson, T. T., & Mølholt, A.-K. (2020). Anonymisering i kvalitative undersøgelser. I *Forskning med børn og unge: Etik og etiske dilemmaer* (s. 193). Hans Reitzels Forlag.
- Berger, P., Ross Epp, J., & Møller, H. (2006). The predictable influences of culture clash, current practice, and colonialism on punctuality, attendance, and achievement in Nunavut schools. *Canadian Journal of Native Education*, 29(2).
- Berliner, P. (2012). Så rejser jeg mig op og vandrer tilbage til Paamiut—Om monologer i unges teater i Paamiut Asasara. *Psyko & Logos*, 33.

- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder: Etik, politik, demokrati*. Klim.
- Biesta, G. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Klim.
- Biesta, G. (2018). *Undervisningens genopdagelse*. Klim.
- Blomhøj, M. (2017). *Fagdidaktik i matematik* (F. B. Olsen, Red.; 1. e-bogsudgave). Frydenlund.
<https://ereolen.dk/ting/object/870970-basis:53527949>
- Boolsen, M. W. (2020). Grounded Theory. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.). *Kvalitative Metoder: En grundbog*, 3. udgave). Hans Reitzel.
- Borgnakke, K. (1996). *Procesanalytisk teori og metode: Pædagogisk feltforskning og procesanalytisk kortlægning: En forskningsberetning*. Thesis.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brämberg, E., & Dahlberg, K. (2013). Interpreters in Cross-Cultural Interviews. *Qualitative Health Research*, 23, 241–247. <https://doi.org/10.1177/1049732312467705>
- Briggs, J. (1983). *Conflict management & socialization among Canadian inuit* [Oration].
http://www.justinecassell.com/CC_Winter04/pdfs/briggs_inuit.pdf
- Briggs, J. (1991). Expecting the Unexpected: Canadian Inuit Training for an Experimental Lifestyle. *Ethos*, 19(3), 259–287. <https://doi.org/10.1525/eth.1991.19.3.02a00010>
- Brincker, B., & Lennert, M. (2019). Building a Nation in the Classroom: Exploring Education Policy in Post-colonial Greenland. I M. C. Beaton, D. B. Hirshberg, G. Maxwell, & J. Spratt (Red.), *Including the North: A Comparative Study of the Policies on Inclusion and Equity in the Circumpolar North*. University of Lapland.
- Brinkmann, S. (2010). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder—En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2007). Introduction: Grounded Theory Research: Methods and Practices. I A. Bryant & K. Charmaz (Red.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. Sage Publications.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.

- Burkholder, C., & Thompson, J. A. (2020). What about fieldnotes? An introduction. I C. Burkholder & J. A. Thompson (Red.), *Fieldnotes in qualitative education and social science research—Approaches, practices and ethical considerations*. Routledge.
- Bæck, U.-D. K. (2016). Rural Location and Academic Success—Remarks on Research, Contextualisation and Methodology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 435–448. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024163>
- Castells, M. (2000). *End of millenium. Information age. Economy, society and culture* (Reprinted). Blackwell Publishers.
- Cherryholmes, C. H. (1992). Notes on Pragmatism and Scientific Realism. *Educational Researcher*, 21(6), 13–17. <https://doi.org/10.2307/1176502>
- Cherryholmes, C. H. (1994). More Notes on Pragmatism. *Educational Researcher*, 23(1), 16–18. <https://doi.org/10.2307/1176282>
- Christensen, S. (2015). *Educational lines: Life, knowledge and place: An anthropological study of educational dilemmas in Greenland* [Afhandling]. Roskilde Universitet.
- Christoffersen, D. D. (2014). *Meningsfuldt skoleliv? - Imellem faglige og sociale aktiviteter og engagementer* [Afhandling]. Roskilde Universitet. https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/51696545/ditte_fin.pdf
- Christoffersen, D. D. (2017). *Hvad er meningen? : Om kedsomhed, angst og længsler i elevernes skoleliv* (1. udgave). UP - Unge Pædagoger.
- Colucci, E. (2007). “Focus Groups Can Be Fun”: The Use of Activity-Oriented Questions in Focus Group Discussions. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1422–1433. <https://doi.org/10.1177/1049732307308129>
- Corbett, M. (2009). Rural schooling in mobile modernity: Returning to the places I’ve been. *Journal of Research in Rural Education*, 24(7), 1–13.
- Corneliussen, C. m. fl., Fabricius, K. M., Klinge, L., & Krull, P. (2021). *Det gode skoleliv* (2. udgave). Aarhus Universitetsforlag.
- Cresswell, T. (2014). *Place: An introduction* (Second edition). Wiley Blackwell.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. edition). Sage Publications.

- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3. ed.). SAGE.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221–240.
<https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743>
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2015). *Grønlands folkeskole—Evaluering 2015*. Danmarks Evalueringsinstitut. <https://eva.dk/udgivelser/2015/jul/groenlands-folkeskole-evaluering-2015>
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2018). *Elevernes oplevelse af skoledagen og undervisningen*. Danmarks Evalueringsinstitut. <https://eva.dk/udgivelser/2018/okt/elevernes-oplevelse-af-skoledagen-og-undervisningen>
- Darnell, F., & Hoëm, A. (1996). *Taken to extremes: Education in the Far North*. Scandinavian University Press.
- Dawadi, S., Shrestha, S., & Giri, R. (2021). Mixed-Methods Research: A Discussion on its Types, Challenges, and Criticisms. *Journal of Studies in Education*, 2, 25–36.
- Day, S. L., Connor, C. M., & McClelland, M. M. (2015). Children’s behavioral regulation and literacy: The impact of the first grade classroom environment. *Journal of School Psychology*, 53(5), 409–428. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.07.004>
- Demant-Poort, L. (2016). *Naturfagsdidaktik i den grønlandske folkeskole—Et multipelt casestudie om natur, undervisning og sprog* [Afhandling]. University of Greenland/University of Aarhus.
- Demant-Poort, L. (2019). Særligt meningsfulde naturvidenskabelige undervisningsaktiviteter. *Ilisimatusaat*.
- Demant-Poort, L., & Andersen, L. P. (2019). Man bliver glad af at lære. *Ilisimatusaat*.
https://uni.gl/media/4932936/ilisimatusaat_dansk.pdf
- Demant-Poort, L., & Andersen, L. P. (2023). “A Lesson Is Most Exciting [When] the Teacher Typically Explains Complex Topics”: A Student Perspective on Public Schooling in Greenland. I D. B. Hirshberg, M. C. Beaton, G. Maxwell, T. Turunen, & J. Peltokorpi (Red.), *Education, Equity and Inclusion: Teaching and Learning for a Sustainable North* (s. 125–142). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-97460-2_9

- Denham, M. A., & Onwuegbuzie, A. J. (2013). Beyond Words: Using Nonverbal Communication Data in Research to Enhance Thick Description and Interpretation. *International Journal of Qualitative Methods*, 12(1), 670-696. <https://doi.org/10.1177/160940691301200137>
- Departementet for Uddannelse, Kultur, Forskning og Kirke. (2015). *Naalakkersuisuts Uddannelsesstrategi 2015: Uddannelse—Nøglen til vores fremtid*. https://naalakkersuisut.gl/-/media/publikationer/uddannelse/2015/uddannelsesstrategi_2016.pdf?la=da
- Departementet for Uddannelse, Kultur, Idræt og Kirke. (2023). *Uddannelsesplan II*. https://naalakkersuisut.gl/-/media/publikationer/uddannelse/2023/uddannelsesplan-ii-2023-kal_web.zip?la=da
- Departementet for Uddannelse, Kultur og Kirke. (2020). *Uddannelsesplan II 2020*. https://naalakkersuisut.gl/-/media/publikationer/uddannelse/2020/uddannelsesplan_ii_2020.zip?la=da
- Departementet for Uddannelse, Kultur og Kirke. (2024). *Uddannelsesstrategi 2024-2030*. https://naalakkersuisut.gl/-/media/publikationer/uddannelse/2024/uddannelsesstrategi-2024-2030_dk.zip?la=da
- Dewey, J. (1908). What Does Pragmatism Mean by Practical? *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 5(4), 85–99. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/2011894>
- Dewey, J. (1996/1938). *Erfaring og opdragelse* (5. oplag). Christian Ejlers' Forlag.
- Dewey, J. (1997/1938). *Experience and education*. Touchstone.
- Dewey, J. (2009/1933). *Hvordan vi tænker: En reformulering af forholdet mellem reflektiv tænkning og uddannelsesprocessen* (J. Wrang, Overs.; 1. udgave). Klim.
- Dewey, J. (2011/1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Simon & Brown.
- Dewey, J. (2012/1902). *Barnet og læreplanen*. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (1. udgave). Samfundslitteratur.
- Dey, I. (2007). Grounding Categories. I A. Bryant & K. Charmaz (Red.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. Sage Publications.
- Dicke, T., Parker, P., Marsh, H., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-Efficacy in Classroom Management, Classroom Disturbances, and Emotional Exhaustion: A Moderated

- Mediation Analysis of Teacher Candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106, 569.
<https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Elkjær, B. (2012). Et indblik i pragmatisk læringsteori—Med udsigt til fremtiden. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.
- Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976). The Concept and Measurement of the Quality of School Life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15–30.
- Et løft af den grønlandske folkeskole—En projektbeskrivelse*. (2018). Grønlandske Kommuner.
<https://avannaata.gl/-/media/avannaata/filer/nyheder/2018/05/et-lft-af-den-grnlandske-folkeskole.pdf>
- Ewing, B. (2004). “Open your textbooks to page blah, blah, blah”: “So I just blocked off!” I Putt, Ian, Faragher, Rhonda, Maclean, & Mal (Red.), *Proceedings of the Twenty-Fourth Annual Conference of the Mathematics Education Group of Australasia Incorporated: Mathematics Education for the Third Millennium: Towards 2010*.
<https://api.semanticscholar.org/CorpusID:146767705>
- Fink, H. (2003). Universitetsfagenes etik. I H. Fink, P. C. Kjærgaard, H. Kragh, & J. E. Kristiansen (Red.), *Universitet og videnskab: Universitets idéhistorie, videnskabsteori og etik*. Hans Reitzels Forlag.
- Flora, J. (2007). Tilknytning og selvstændighed—Unges fravalg af uddannelse. I W. Kahlig & N. Banerjee (Red.), *Børn og unge i Grønland—En antologi*. Mipi, Ilisimatusarfik/Milik Publishing.
- Fowler, F. J. (1993). *Survey research methods* (2. edition). Sage Publications.
- Frederiksen, M. (2020). Mixed methods-forskning. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder -en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Føns, K. (2022). Kulturtraditioner, jagt og naturbrug i en grønlandsk specialklasse—Udeskole, der motiverer. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 59(04).
- Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk læringen: Sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum*. Samfundslitteratur.
- Gilliam, L. (2010). Den gode vilje og de vilde børn: Civiliseringens paradoks i den danske skole. *Tidsskriftet Antropologi*, 62. <https://tidsskrift.dk/tidsskriftetantropologi/article/view/27359>

- Gissel, S., Carlsen, D., Buch, B., & Illum, L. (2021). Læremidler og læremiddelbrug i L1 i Danmark: Læreres ibrugtagning, didaktisering og redidaktisering af didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler i danskundervisningen. *Learning Tech - Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, 3, 80–119. <https://doi.org/10.7146/lt.v6i9.124762>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2013/1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* (6.). Aldine Transaction.
- Glendøs, M. (2017a). *Roads to resilience in East Greenland: Listening to research, local professionals and indigenous children. Looking forwards and backwards* [Afhandling]. Aarhus Universitet.
- Glendøs, M. (2017b). Students' dreams for the future and perspectives on resilience-building aspects of their lives: The view from East Greenland. *Children and Youth Services Review*, 79, 348–354. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.017>
- Glendøs, M. (2020). Tegning som metode i dataindsamling med elever i Østgrønland. I K. E. Petersen & L. Ladefoged (Red.), *Forskning med børn og unge—Etik og etiske dilemmaer*. Hans Reitzels Forlag.
- Goldbach, I. (2000). Greenland: Education and society between tradition and innovation. *Intercultural education*, 11(3), 259–271. <https://doi.org/10.1080/14675980020002411>
- Goldbach, I., & Winther-Jensen, T. (1988). Greenland: Society and Education. *Comparative Education*, 24(2), 257–266.
- Graugaard, N. (2020). Arctic Auto-Ethnography: Unsettling Colonial Research Relations. I A. Hansen & C. Ren, *Collaborative Methods in Arctic Research: Experiences from Greenland*. Routledge.
- Gruenewald, D. A. (2003). The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12. JSTOR.
- Grønlands Hjemmestyre. (2008). *Den nye karakterskala: Greenlandi Grading System (GGS-skalaen)*. Grønlands Hjemmestyre. <https://iserasuaat.gl/-/media/iserasuaat/gux/lovgivning/karakterskala/karakterskala.pdf>
- Grønlands Selvstyre. (2022). *Den Nationale Strategi mod Mobning. Førskole, skole og ungdomssuddannelser*. <https://iserasuaat.gl/-/media/iserasuaat/nyheder/ila/2023/01/den-nationale-strategi-mod-mobning1.pdf>

- Grønlands Statistik. (2024a). *Befolkningens uddannelsesprofil 2023*.
<https://stat.gl/publ/da/UD/202407/pdf/2023%20uddannelsesprofil.pdf>
- Grønlands Statistik. (2024b). *Unge uddannelses og beskæftigelse—Uddannelse og beskæftigelse for unge 2022*.
<https://stat.gl/publ/da/UD/202401/pdf/2022%20Uddannelse%20og%20beskaeftigelse%20for%20unge.pdf>
- Grønlands Økonomiske Råd. (2022). *Grønlands Økonomi 2022*. Grønlands Økonomiske Råd.
 2022file:///C:/Users/loand/Downloads/GR%202022E%20rapport%20DK.pdf
- Grønlands Økonomiske Råd. (2017). *Grønlands Økonomi 2017*. Grønlands Økonomiske Råd.
https://naalakkersuisut.gl/~media/Nanoq/Files/Attached%20Files/Finans/DK/Oekonomisk%20raad/GOR_ny/G%C3%98R%20rapport%202017%20da.pdf
- Grønlands Økonomiske Råd. (2020). *Grønlands Økonomi 2020*. Grønlands Økonomiske Råd.
<https://naalakkersuisut.gl/~media/Nanoq/Files/Attached%20Files/Finans/DK/Oekonomisk%20raad/GOR/G%C3%98R%20rapport%202020%20da.pdf>
- Grønlands Økonomiske Råd. (2021). *Grønlands Økonomi—Efterår 2021*. Grønlands Økonomiske Råd.
<https://naalakkersuisut.gl/~media/Nanoq/Files/Attached%20Files/Finans/DK/Oekonomisk%20raad/Rapport%20E%202021%20DK.pdf>
- Grønlands Økonomiske Råd. (2024). *Rapport 1. Halvår 2024*. Grønlands Økonomiske Råd.
<https://www.ft.dk/samling/20231/almdel/GRU/bilag/20/2815570/index.htm>
- Gulløv, E. (2017). Institution: Formaliserede fællesskaber. I E. Gulløv, G. B. Nielsen, & I. Wentzel Winther, *Pædagogisk antropologi: Tilgange og begreber*. Hans Reitzels Forlag.
- Gulløv, E., & Gulløv, J. (2020). *Opvækst i provinsen*. Aarhus Universitetsforlag.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv34wmw9t>
- Halkier, B. (2010). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder—En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28, 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hansen, H. R. (2022). Mobbespor. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 59(4), 71–82.

- Hansen, E. J., & Andersen, B. H. (2009). *Et sociologisk værktøj: Introduktion til den kvantitative metode* (2. udgave). Hans Reitzel.
- Hattie, J., & Yates, G. C. R. (2014). *Synlig læring og læringens anatomi*. Dafolo.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2005). *Didaktik for fag- og professionslærere* (1. udgave). Gyldendal.
- Hirshberg, D. B., & Petrov, A. N. (2014). *Education and Human Capital* (TemaNord 567; Arctic Human Development Report. Regional Processes and Global Linkages.). Nordic Council of Ministers. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:129960236>
- Hirshberg, D. B., Maxwell, G., Peltokorpi, J., Beaton, M. C., & Turunen, T. (2023). Introduction: Education, Equity and Inclusion for a Sustainable North. I D. B. Hirshberg, M. C. Beaton, G. Maxwell, T. Turunen, & J. Peltokorpi (Red.), *Education, Equity and Inclusion: Teaching and Learning for a Sustainable North* (s. 1–7). Springer International Publishing.
- Holm, L., Grenoble, L., & Virginia, R. (2011). A praxis for ethical research and scientific conduct in Greenland. *Études/Inuit/Studies*, 35(1–2), 187–200. Érudit. <https://doi.org/10.7202/1012841ar>
- Hossain, S., O'Neill, S., & Strnadová, I. (2023). What Constitutes Student Well-Being: A Scoping Review Of Students' Perspectives. *Child Indicators Research*, 16(2), 447–483. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09990-w>
- Huebner, E., Hills, K., Jiang, X., Long, R., Kelly, R., & Lyons, M. (2014). *Schooling and Children's Subjective Well-Being* (s. 797–819). https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_26
- Hussain, N. (2018). *Journalistik i små samfund: Et studie af journalistisk praksis på grønlandske nyhedsmedier* [Afhandling]. Roskilde Universitet.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (Red.). (2018). *Konflikter om børns skoleliv*. Dansk Psykologisk Forlag
- Ilisimatusarfik/University of Greenland. (2024a). *Ilisimatusarfiks forskningsetiske retningslinjer. Generelle og grønlandsspecifikke retningslinjer for god forskningspraksis—For Ilisimatusarfiks ansatte, tilknyttede forskere og visiting scholars*. <https://da.uni.gl/media/wi4mcsuq/ilisimatusarfiks-forskningsetiske-retningslinjer-050224.pdf>
- Ilisimatusarfik – Grønlands Universitet. (2024b). *SILA Bachelor i Biologi: Studieordning*. https://da.uni.gl/media/krqeb225/sila_studieordning_godkendt_23072024.pdf
- Inatsisartutlov nr 15 af 3. december 2012 om folkeskolen (2012). Inatsisartut. https://nalunaarutit.gl/groenlandsk-lovgivning/2012/ltl-15-2012?sc_lang=da

Inatsisartutlov om ændring af Inatsisartutlov om folkeskolen, 9 (2021).

https://nalunaarutit.gl/groenlandsk-lovgivning/2021/l-09-2021?sc_lang=da

Inchly, D., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., Kelly, C., & Arnarsson, Á. M. (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada* (volume 1-key findings). World Health Organization.

<https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/332091/9789289055000-eng.pdf>

Ingemann, C., Lundblad, A., & Larsen, C. V. L. (2019). *Nabo—Unges stemmer om social inklusion på Grønland* (TemaNord 2019:554). Nordisk Ministerråd 2020. <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1388725/FULLTEXT01.pdf>

Institut for Menneskerettigheder & Grønlands Råd for Menneskerettigheder. (2021). *Uddannelse og undervisning i menneskerettigheder—Status i Grønland 2021*. Grønlands Råd for Menneskerettigheder og Institut for Menneskerettigheder – Danmarks Nationale Menneskerettighedsinstitution.

https://menneskeret.dk/sites/menneskeret.dk/files/media/document/Status_GR_Uddannelse_DK%206.K.pdf

James, W. (1907). *Pragmatism: A new name for some old ways of thinking*. (s. xiii, 309). Longmans, Green and Co. <https://doi.org/10.1037/10851-000>

Jank, W., & Meyer, H. (2010). *Didaktiske modeller: Grundbog i didaktik* (1. udgave, 3. oplag). Gyldendal.

Jensen, B. (2021). *Barndomshjem eller børnehjem? Et kvalitativt studie af 38 børns oplevelser af at blive og være anbragt på en døgninstitution i Grønland* [Afhandling]. Ilisimatusarfik/Grønlands Universitet.

Jensen, J. K., & Mau Pedersen, N. J. (2020). *Analyse af udfordringer i uddannelsessektoren i Grønland—En forundersøgelse til analyse af finansieringssiden*. VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Johansen, M. (2018). Etisk afgørende øjeblikke – en pragmatisk-dualistisk forskningsetik. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 6(2), 58–72. <https://doi.org/10.7146/spf.v6i2.25894>

Johnson, R. B., & Christensen, L. (2020). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (7. edition). Sage.

- Johnson, R., Onwuegbuzie, A., & Turner, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 112-133. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Jones, J. S., & Watt, S. (2010). Let's look inside—Doing participant observation. I J. S. Jones & S. Watt (Red.), *Ethnography in social science practice*. Routledge.
- Kampmann, J. (2010). Etiske overvejelser i etnografisk børneforskning. I E. Gulløv & S. Højlund (Red.), *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Gyldendal.
- Kapborga, I., & Berterö, C. (2002). Using an Interpreter in Qualitative Interviews: Does it Threaten Validity? *Nursing inquiry*, 9, 52-56. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1800.2002.00127.x>
- Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson, V. (2001). Quality of School Life: Development and Preliminary Standardisation of an Instrument Based on Performance Indicators in Scottish Secondary Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), 265–284. <https://doi.org/10.1076/sesi.12.3.265.3449>
- Kennelly, J. (2017). 'This Is the View When I Walk into My House': Accounting Phenomenologically for the Efficacy of Spatial Methods with Youth. *YOUNG*, 25(3), 305–321. <https://doi.org/10.1177/1103308816680437>
- Kesici, A., & Ceylan, V. (2020). Quality of school life in Turkey, Finland and South Korea. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9, 100–108. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i1.20522>
- Kjeldsen, B. (2025, 25. august). *Patienter må tolke hinanden: "Jeg skulle blande mig i private ting"*. Kalaallit Nunaata Radioa (KNR). [Patienter må tolke for hinanden: - Jeg skulle blande mig i private ting | KNR](#)
- Klinge, L. (2016). *Lærerens relationskompetence: En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen* [Afhandling]. Københavns Universitet.
- Knoop, H. H. (2004). Om kunsten at finde flow i en verden, der ofte forhindrer det. *Kognition & pædagogik*, 14(52), 66–82.
- Kristensen, S., & Sorensen, S. E. (2015). *Study of dropout and completion at Vocational Education and Training programmes in Greenland. Final report*. ACE International Consultants.

- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (2015). *Deltagende observation* (2. udgave). Hans Reitzel.
- Krogh, E., Qvortrup, A., & Christensen, T. S. (2017). *Almendidaktik og fagdidaktik* (1. e-bogsudgave). Frydenlund. <https://ereolen.dk/ting/object/870970-basis:53527981>
- Krogh, L. B., & Andersen, H. M. (2017). *Fagdidaktik i naturfag* (F. B. Olsen, Red.; 1. e-bogsudgave). Frydenlund. <https://ereolen.dk/ting/object/870970-basis:53528279>
- Kruuse, E. (2007). *Kvantitative forskningsmetoder i psykologi og tilgrænsende fag* (6. udgave). Dansk psykologisk Forlag.
- Kusenbach, M. (2003). Street Phenomenology: The Go-Along as Ethnographic Research Tool. *Ethnography*, 4(3), 455–485. <https://doi.org/10.1177/146613810343007>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (B. Nake, Overs.; 3. udgave). Hans Reitzel.
- Lanas, M. (2011). *Smashing potatoes—Challenging student agency as utterances* [Afhandling]. University of Oulu. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514295874.pdf>
- Lange, A., & Mierendorff, J. (2009). Method and methodology in childhood research. I J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M.-S. Honig (Red.), *The Palgrave handbook of childhood studies*. Palgrave Macmillan.
- Larsen, N. (2024, 21. maj). *Nu kan du få en bachelor i biologi i Grønland*. Arctic Hub. <https://arctichub.gl/da/nu-kan-du-faa-en-bachelor-i-biologi-i-groenland/>
- Larsen, S. N. (2016). *At ville noget med nogen: Filosofiske og samtidskritiske fragmenter om dannelse og pædagogik* (1. udgave). Turbine Akademisk.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring—Og andre tekster*. Hans Reitzel.
- Lennert, M. (2021). *The administrative context of the Greenland primary and lower secondary school system—A governance system misaligned with learning* [Afhandling]. University of Greenland.
- Lewthwaite, B., & McMillan, B. (2010). “She Can Bother Me, and That’s Because She Cares”: What Inuit Students Say About Teaching and Their Learning. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l’éducation*, 33(1), 140–175. JSTOR.
- Lipka, J. (1991). Toward a Culturally Based Pedagogy: A Case Study of One Yup’ik Eskimo Teacher. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(3), 203–223. <http://www.jstor.org/stable/3195763>

- Lund, G. E., Fisker, T. B., & Hansen, H. R. (2024). Deltagelses(u)muligheder og skolefravær. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 8(2–3), 7–22. <https://doi.org/10.18261/nost.8.2-3.2>
- Lødding, B., & Paulgaard, G. (2019). Spørgsmål om tid og sted: Mulighetsrom og kvalifiseringsbaner blant ungdom utenfor videregående opplæring i Finnmark. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(3), 75–90. <https://doi.org/10.7577/njcie.3273>
- Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide. *AISHE-J*, 9.
- Miller, D. (2014). School Experiences. I A. C. Michalos (Red.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (s. 5700–5703). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_351
- MIO/Grønlands børnerettighedsinstitution. (2018). *Børnerettighedsinstitutionen MIO's arbejde 2015-2018*. MIO/Grønlands børnerettighedsinstitution. http://mio.gl/wp-content/uploads/2018/11/2018_11_mio_arb_15-18_web2.pdf
- MIO/Grønlands børnerettighedsinstitution. (2019). *Børnenes anbefalinger til en national handlingsplan for implementering af FN's konvention om barnets rettigheder i Grønland*. MIO/Grønlands børnerettighedsinstitution. https://mio.gl/wp-content/uploads/2019/07/MIO_Rapport_FN_Konvention_DK_5korr.pdf
- Morgan, D. (2007, januar). Paradigms Lost and Pragmatism Regained: Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1).
- Mottelson, M. (2012). Pædagogik som teori, kunst, kald, håndværk, profession eller videnskab. I P. Ø. Andersen & T. Ellegaard (Red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Niclasen, B. (2015). Trivsel og sundhed blandt folkeskoleelever i Grønland—Resultater fra skolebørnsundersøgelsen HBSC Greenland i 2014. *SIF's Grønlandsskrifter*, 27.
- Niclasen, B. (2019). *HBSC Greenland—Data fra skolebørnsundersøgelsen 2018* (32; SIF's Grønlandsskrifter). Statens Institut for Folkesundhed, SDU.
- Niclasen, B., Svartá, D. L., & Larsen, C. V. L. (2024). *Skolebørnsundersøgelsen i Grønland 2022. Helbred, trivsel og sundhedsadfærd blandt skoleelever i 5. - 10. Klasse*. Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet. https://www.sdu.dk/da/sif/rapporter/2024/skoleboernsundersoegelsen_i_groenland_2022

- Nielsen, R. B. (2007). Er den moderne grønlandske selvopfattelse forbundet med frygt- og angstmekanismer? I W. Kahlig & N. Banerjee (Red.), *Børn og unge i Grønland- en antologi*. Mipi, Ilisimatusarfik/Milik Publishing.
- Nordahl, T., Mausestaden, S., & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer: En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene* (3). Høgskolen i Hedmark.
- Nørgaard, E., Gjerløff, A. K., Jacobsen, A. F., & Ydesen, C. (2014). *Da skolen blev sin egen: Dansk skolehistorie 1920-1970* (N. D. Coninck-Smith, Red.). Aarhus Universitetsforlag.
- Naalakkersuisut. (2015). *Grundskolen ad omveje, analyse af opgave- og ansvarsdeling mellem Piareersarfiit og Ungdomsuddannelsesinstitutionerne i forhold til de unges formelle og uformelle opkvalificering til at blive uddannelsesparate*. Naalakkersuisut.
https://knr.gl/files/article_attachments/rapport_grundskolen_af_omveje.pdf
- Naalakkersuisut. (2025). *Vi står sammen om et trygt og frit Grønland der er under udvikling—Koalitionsaftale mellem: Demokraatit, Inuit Ataqatigiit, Siumut og Atassut*.
<https://naalakkersuisut.gl/-/media/filer/koalitionsaftale/koalitionsaftale-2025-dk.pdf>
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*.
<https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>
- Pedersen, L. H., & Lauritsen, A. N. (2019). *Tolkning i det grønlandske retsvæsen*. Institut for Menneskerettigheder & Ilisimatusarfik – Grønlands Universitet.
https://menneskeret.dk/files/03_marts_19/tolkning_i_det_groenlandske_retsvaesen_dk.pdf
- Pedersen, N. J. M., Krassel, K. F., & Jensen, J. K. (2021). *Udfordringer i uddannelsessektoren i Grønland: Finansiering og incitament* [Hovedrapport]. VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. <https://www.vive.dk/media/pure/16296/5830029>
- Petersen, K. E., & Ladefoged, L. (Red.). (2020). *Forskning med børn og unge—Etik og etiske dilemmaer*. Hans Reitzels Forlag.
- Pirbhai-Illich, F., Pete, S. & Martin, F. (2017). *Culturally Responsive Pedagogy Working towards Decolonization, Indigeneity and Interculturalism*. Palgrave MacMillan.
- Plaugborg, H. (2019). *Undervisningsforstyrrende uro*. Aarhus Universitetsforlag.

- Plumridge, G., Redwood, S., Greenfield, S., Akhter, N., Chowdhury, R., Khalade, A., & Gill, P. (2012). Involving interpreters in research studies. *Journal of Health Services Research & Policy*, 17(3). 190-192. <https://doi.org/10.1258/jhsrp.2012.012003>
- Poulsen, C., & Jakobsen, L. (2025). Pædagogikkens betydning for børns deltagelse og trivsel. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 11. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v11.6263>
- Rasmussen, K. (2017). Det gående interview. I J. Kampmann, K. Rasmussen, & H. Warming (Red.), *Interview med børn*. Hans Reitzels Forlag.
- Ratcliff, N., Jones, C., Costner, R. H., Savage-Davis, E., & Hunt, G. H. (2010). The elephant in the classroom: The impact of misbehavior on classroom climate. *Education*, 131, 306–314.
- Rathlev, J., Hermansen, J., & Bay, H. (2017). Dataindsamling. I Morten Frederiksen, P. Gundelach, & R. Skovgaard Nielsen (Red.), *Survey: Design, stikprøve, spørgeskema, analyse*. Hans Reitzel.
- Ravn-Højgaard, S. (2024). *Offentligheden i mikrosamfund: Et casestudie af det grønlandske mediesystem* [Afhandling]. Roskilde Universitet.
- Roberts, H. (2017). Listening to children: And hearing them. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with children—Perspectives and practices* (3rd edition). Routledge.
- Rygaard, J. (2017). *Mediespejlet – Kvantitative og kvalitative undersøgelser over 12-15 årige unges liv med medier i grønlandske byer 1996-2016: Ittoqqortoormiit, Tasiilaq, Aasiaat, Upernavik, Sisimiut, Qaqortoq & Nuuk* [Afhandling]. Aalborg Universitetsforlag.
- Rønholt, H. (2017). Handlekompetence som dannelsesideal. I H. Rønholt & B. Peitersen (Red.), *Idrætsundervisning—En grundbog i idrætsdidaktik* (2. udgave). Museum Tusulanums Forlag.
- Selvstyrets bekendtgørelse om trinmål samt fagmål og læringsmål for folkeskolens fag og fagområder, 38 Bekendtgørelse (2023). https://nalunaarutit.gl/groenlandsk-lovgivning/2023/selvstyrets-bekendtgørelse-nr-38-af-27_07_2023?sc_lang=da
- Selvstyrets lovbekendtgørelse af Inatsisartutlov om folkeskolen, 19 Sammenskrivning (2023). https://nalunaarutit.gl/groenlandsk-lovgivning/2023/selvstyrets-lovbekendtgørelse-nr-19-af-27_04_2023?sc_lang=da
- Sjøberg, S. (2009). *Naturfag som allmenndannelse: En kritisk fagdidaktikk* (3. udgave). Gyldendal akademisk.
- Smith, L. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* (2. ed.). Zed Books.

- Smith, L. T., Tuck, E., & Yang, K. W. (2019). *Indigenous and Decolonizing Studies in Education: Mapping the Long View*. New York, NY: Routledge
- Stanek, A. H. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: Analyseret i indskolingen fra børnehave til 1. Klasse og SFO* [Afhandling]. Roskilde Universitetscenter.
<https://findresearcher.sdu.dk/ws/portalfiles/portal/173385711/Thesis.pdf>
- Stat.gl. Grønlands Statistik. <https://www.stat.gl/data>
- Steenholdt, N. C. (2020). *Subjective Well-being and quality of Life in Greenland* [Afhandling]. Aalborg Universitetsforlag. <https://vbn.aau.dk/da/publications/subjective-well-being-and-quality-of-life-in-greenland>
- Sørensen, B. H., & Levinsen, K. T. (2019). *Den hybride skole: Læring og didaktisk design, når det digitale er allestedsnærværende* (1. udgave). Klim.
- Taber, K. (2018). Scaffolding learning: Principles for effective teaching and the design of classroom resources. I M. Abend (Red.), *Effective Teaching and Learning: Perspectives, Strategies and Implementation* (s. 1–43). Nova.
- Tangen, R. (2009). Conceptualising quality of school life from pupils' perspectives: A four-dimensional model. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 829–844.
<https://doi.org/10.1080/13603110802155649>
- Tangen, R. (2022). *Elevenes stemmer i skolen—Elevkunnskap og skolelivskvalitet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tharp G., R., Estrada, P., Dalton S., S., & Yamauchi A., L. (2009). *Klasseværelset i forandring—Hvordan man opnår fortræffelighed, fair behandling, inkludering og harmoni*. Ilinnisiorkik/ Undervisningsmiddelforlag.
- Thomsen, J. (2016). *Unge i Danmark—18 år og på vej til voksenlivet* (18). Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, SFI.
- Thornberg, R. (2012). Informed Grounded Theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(3), 243–259. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.581686>
- Tian, L., Dushen, W., & Huebner, E. (2014). Development and validation of the Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, 120, 615–634.
<https://doi.org/10.1007/s11205-014-0603-0>

- Trilling, B., & Hood, P. (1999). Learning, Technology, and Education Reform in the Knowledge Age or “We’re Wired, Webbed, and Windowed, Now What?” *Educational Technology*, 39(3), 5–18.
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2014). Unbecoming Claims: Pedagogies of Refusal in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 811–818. <https://doi.org/10.1177/1077800414530265>
- Tulloch, S., & Moore, S. (2023). Professional learning for culturally nourishing pedagogies in Inuit schools. *Journal of Teacher Education and Educators*, 12(3), 283-302.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2015). *Det danske kodeks for integritet i forskning*. <https://ufm.dk/publikationer/2015/den-danske-kodeks-for-integritet-i-forskning>
- Uddannelsesstyrelsen/Ilinniartitaanermut Aqutsisoqarfik. (u.å.-a). *Kalaallit Nunaanni Atuarfiat—Folkeskolen i Grønland 2018-2019*. Uddannelsesstyrelsen/Ilinniartitaanermik Aqutsisoqarfik. <https://iserasuaat.gl/-/media/iserasuaat/folkeskole/7-publikationer/folkeskolen-i-groenland/folkeskolen-i-grnland-2018-2019.pdf>
- Uddannelsesstyrelsen/Ilinniartitaanermut Aqutsisoqarfik. (u.å.-b). *Kalaallit Nunaanni Atuarfiat—Folkeskolen i Grønland 2023-2024*. Uddannelsesstyrelsen/Ilinniartitaanermik Aqutsisoqarfik. <https://iserasuaat.gl/-/media/iserasuaat/folkeskole/7-publikationer/folkeskolen-i-groenland/folkeskolen-i-grnland-2023-2024.pdf>
- Undervisningsministeriet. (u.å.). *Den nationale trivselsmåling—Spørgeskema til elev i 4. - 9. Klasse. Spørgeskema*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf19/nov/191120-spoergeskema-til-trivselsmaaling-4-9-klasse-ua.pdf>
- Warming, H. (2020). Inddragelse af børns og unges perspektiver i forskningen. I K. E. Petersen & L. Ladefoged (Red.), *Forskning med børn og unge—Etik og etiske dilemmaer*. Hans Reitzels Forlag.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity* (Paperback ed.). Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2003). En social teori om læring. I E. Wenger & J. Lave, *Situeret læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- Wenger, E. (2012). En social teori om læring. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.

- Wenger-Traynor, E., & Wenger-Traynor, B. (2019). Praksisfællesskaber og læringslandsskaber—Rammer for en social læringsteori. I K. Illeris (Red.), *15 aktuelle læringsteorier*. Samfundslitteratur.
- Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake?: The impact of arts education*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/art-for-art-s-sake_9789264180789-en#page4
- Wolcott, H. F. (2008). *Ethnography: A way of seeing* (2. ed.). Altamira Press.
- Wyatt, T. R. (2012). Atuarfitsialak: Greenland's cultural compatible reform. *International Journal of qualitative Studies in Education*, 25(6).
- Yemini, M., Engel, L., & Ben Simon, A. (2023). Place-based education – a systematic review of literature. *Educational Review*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2177260>
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine: Nye tekster om ungdom, skole og kultur* (3. rettede oplag). Politisk revy.
- Ødegård, M. (2017). *A Comparative Study of Disruptive Behavior between Schools in Norway and the United States. A conceptual and empirical exploration of disruptive behavior in schools* [Afhandling]. University of Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59214/PhD-Odegaard-2017.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Øgaard, A. (2019). Fjernundervisning i matematik i Østgrønland. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2.
- Øgaard, A. (2015). *Fjernundervisning i skolen i Grønland* [Afhandling]. Aarhus Universitet & Ilisimatusarfik.
- Ørngreen, R., Øgaard, A., Nielsen, L. G., Kriegel, I., & Andersen, L. P. (2022). *Projekt: Erfaringsopsamling—Kivitsisas fjernundervisningsprogram 2021-2022. Afrapportering, resultater, og fundne tematikker*. Grønlands Universitet / Ilisimatusarfik.