

# Uddannelse i Grønland

- en analyse af centrale dele af uddannelsespolitikken  
med særlig vægt på folkeskolen i perioden 1950-2009

---

Speciale af Mitdlarak Lennert  
Afdeling for Samfundsvidenskab, Ilisimatusarfik  
Vejleder: Birger Poppel  
August 2014

## Indhold

1 Indledning.....	2
2 Problemformulering.....	4
2.1 Afgrænsning.....	5
3 Teoretisk analyseramme .....	6
3.1 Mertons afvigelsesteori.....	6
3.1 Bourdieus uddannelsessociologi .....	9
4 Analysestrategi og Metode.....	11
4.1 Specialets opbygning .....	11
4.2 Policy-processen.....	12
4.3 Kvalitative data.....	13
4.4 Kvantitative data.....	15
5 Merton operationaliseret i forhold til det grønlandske uddannelsessystem og uddannelseskultur .....	16
6.1 Scenarie 1: Konformitet.....	18
6.2 Scenarie 2: Ritualisme.....	19
6.3 Scenarie 3: Tilbagevækning.....	20
6.4 Scenarie 4: Innovation .....	21
6.5 Scenarie 5: Oprør.....	22
5 Historisk indledning .....	23
5.1 Grønlandsk traditionel uddannelse og kultur.....	23
5.2 Fra koloni til modernisering .....	25
7 Udviklingen af det grønlandske uddannelsessystem.....	27
7.1 Uddannelsesplanlægning og erhvervsuddannelser i G50/G60 .....	27
7.2 Den grønlandske folkeskole efter 1950.....	32
7.3 Delkonklusion: Traditioner, kultur og uddannelsespolitik .....	35
7.2 80'erne: 'Grønlandisering' .....	37
7.3 90'erne: Decentralisering og sammenhæng i uddannelsessystemet.....	48
7.4 00'erne.....	68
8 Diskussion.....	82
8.1 Traditionel uddannelse og 'restgruppen'.....	82
8.2 Sammenligninger af uddannelsesniveau i Norden.....	86
8.3 Sproget.....	88
8.4 Policy-processerne .....	89
9 Konklusion.....	94
10 Perspektivering.....	99
11 Litteratur .....	102
12 Bilag .....	107

## 1 Indledning

I forbindelse med den hurtige udvikling i det grønlandske samfund fra et fanger- og fiskersamfund til et industrielt, moderne samfund opstod der i 50'erne et

stort behov for at udbygge det grønlandske uddannelsessystem og uddanne befolkningen.

*Indtil 1940 var skolen ikke bagud for udviklingen, pressede snarere sagtmødig på den; i dag kan den og de andre uddannelsesinstitutioner ikke dække de behov, som samfundet har. (Goldschmidt et al 1961:19)*

For at imødekomme behovet for uddannet grønlandsk arbejdskraft har der helt siden nyordningen og indførelsen af hjemmestyre i 1979, været høje ambitioner omkring uddannelsesområdet i Grønland. Uddannelse er i stigende grad kommet højere op i den politiske agenda, hvor måden uddannelse er italesat på har fået en dagsordensættende karakter, hvor manglen på formel uddannelse ses som noget negativt. Det betyder samtidig, at uddannelsesområdet er blevet genstand for politik og politisk handling, og her er mange aktører og mange dagsordner.

Da det grønlandske Hjemmestyre hjemtog uddannelsesområdet i 1980, arvede man et uddannelsessystem som var stærkt forankret i det danske. Uddannelsessystemet i Grønland, har siden da, i overensstemmelse med de i gennem årene, skiftende politiske målsætninger, gennemgået en udviklingsproces. Med politikernes grundlæggende enighed, om et behov for højere uddannelsesniveau blandt befolkningen, har planlægningen i det uddannelsespolitiske front været genstand for krav om hurtige resultater, dels for at minimere den tilkaldte arbejdskraft, og senest, for at opnå mere selvbestemmelse og uafhængighed.

Til forskel fra andre koloniserede og oprindelige folk rundt omkring i Arktis, udgør grønlænderne flertallet i befolkningen, og har samtidig fuld lovgivningsmæssig bestemmelsesret på mange områder, bl.a. uddannelsesområdet. Dette gør uddannelse i Grønland unikt, hvor forhold i omgivelserne og samfundet, den førte politik, perspektiver og indhold i uddannelserne påvirker uddannelsesituationen og dermed mulighederne for forandring og udvikling. Forandring af det nuværende uddannelsesbillede involverer med andre ord udvikling på mange områder og niveauer.

Uddannelsesudfordringerne hos andre oprindelige folk i Arktis kan dog i stor grad findes igen i Grønland. Med Grønlands begrænsede og geografisk spredte befolkningsunderlag er der risiko for væsentlige smådriftsulemper i uddan-

nelsessystemet. Uddannelse bidrager til udvikling af menneskelig kapital, der hos de oprindelige folkeslag i de arktiske lande, har været karakteriseret af uformel menneskelig kapital (i.e. traditionel uddannelse).

*It is often emphasized how many Arctic residents have a highly sophisticated grasp of matters important to their well-being, but that their knowledge often does not translate into high scores in terms of adult literacy and gross school enrollments (Rasmussen et al 2010:67).*

Udfordringerne ligger i den kulturelle omstillingsproces fra traditionel til formel uddannelse, knappe ressourcer og en hastig samfundsmæssig udvikling. Opbygningen og rammerne for folkeskolen er vigtig for den enkelte. Dels fordi en stor del af den grønlandske befolkning har folkeskolens afgangsprøve som højeste uddannelsesniveau, og dels fordi folkeskolen fungerer som en sorteringsmekanisme til de kompetencegivende uddannelser.

Uddannelse kan anskues fra to sider; fra et kulturelt perspektiv, hvor uddannelse er identitetsskabende, for at lære kultur og sprog, og fra en socioøkonomisk vinkel, hvor der er behov for en uddannet arbejdskraft i forbindelse med Grønlands overgang til et moderne vestligt land og muligvis en råstofnation. Jeg vil i specialet analysere udviklingen af uddannelsesområdet i Grønland, erfaringerne med større selvbestemmelse, og hvordan befolkningen har tilpasset sig de uddannelsespolitiske reformer. Som et produkt af det grønlandske uddannelsessystem, vil jeg se på problematikken indefra, ud fra mine fortolkninger af et sociologisk perspektiv.

## **2 Problemformulering**

I indledningen er beskrevet dels de politiske ambitioner samt den socioøkonomiske og kulturelle omstillingsproces. Der er som beskrevet af Uddannelsesplanen 2005 store udfordringer med uddannelsessituationen, hvor:

*Arbejdsstyrkens uddannelsesniveau er for lavt. I den potentielle arbejdsstyrke af de omkring 40.000 personer mellem 15 og 62 år har kun ca. 1/3 en kompetencegivende uddannelse. De nuværende uddannelsesmønstre fastholder*

*denne struktur. Kun 15 % af en folkeskoleårgang fortsætter direkte med et uddannelsesforløb. Efter 2 år er kun 40% af årgangen i gang med et uddannelsesforløb. (Uddannelsesplanen 2005:2)*

På trods af at uddannelsesområdet politisk har været prioriteret i mere en 60 år, kæmpes der stadigvæk med ovenstående uddannelsesmønster og et stort frafald.

Med baggrund af ovenstående indledning, stiller jeg min ledende problemformulering:

**Hvordan har de uddannelsespolitiske reformer i perioden 1950-2009 været tilpasset befolkningens forudsætninger?**

**- og hvordan har befolkningen valgt at tilpasse sig de uddannelsespolitiske reformer i perioden 1950-2009?**

For at besvare ovenstående problemformulering har jeg analyseret den politiske dagsorden og kontinuitet, processerne, de italesatte udfordringer, samt uddannelsesprofiler af befolkningen. Ved at analysere de vigtigste uddannelsespolitiske tiltag i perioden 1950-2009, vil jeg med Mertons teori om tilpasninger, og en analyse af de politiske processer besvare ovenstående problemformulering om, hvordan befolkningen har tilpasset sig de uddannelsespolitiske reformer.

## **2.1 Afgrænsning**

Jeg har ift. min problemformulering valgt at foretage mig nogle afgrænsninger både tids- og indholdsmæssigt. Tidsmæssigt har jeg valgt at analysere tilpasningen fra hhv. systemets og befolkningens side i perioden fra 1950 frem til Selvstyrets indførelse i 2009. Indholdsmæssigt har jeg fravalgt førskoleområdet, samt uddannelsesmuligheder i Danmark og det øvrige udland. Jeg vil i min analyse primært fokusere på folkeskolen, de erhvervsmæssige og gymnasiale uddannelser. Jeg vil lejlighedsvis berøre de videregående uddannelser, når der er direkte sammenhæng med problemstillingen. Et særlig emne kunne have været at se på udviklingen af folkeskolelæreruddannelsen, men jeg har af afgrænsningsmæssige årsager fravalgt dette emne. Da der ikke er statistik på hvor mange unge der bliver 'tabt' i overgangen mellem folkeskolen og de kompetencegivende uddannelser, har jeg fravalgt dette emne. Specialet er en analyse af

befolkningens tilpasninger på den ene side og de uddannelsespolitiske reformer på den anden side, og kommer derfor ikke til at berøre det pædagogiske indhold.

### **3 Teoretisk analyseramme**

I dette kapitel præsenteres specialets teoretiske udgangspunkt. Jeg har valgt at arbejde ud fra en uddannelsessociologisk ramme. Jeg har i min analyse inddraget to teoretikere, Robert Merton og Pierre Bourdieu. Jeg har brugt Merton i analysen af de strukturelle forandringer på system og individniveau, mens jeg har brugt Bourdieus begrebsapparat til at analysere den kulturelle omstillingsproces fra traditionel til formel uddannelse, og ikke mindst de kulturelle uligheder der opstår i uddannelsessystemet.

Da hovedparten af min empiri er policy-materialer, har jeg videre valgt at inddrage en policy-analyse model, men har valgt at se denne model som et redskab til analyse, og har derfor placeret denne under Kapitel 4.

#### **3.1 Mertons afvigelsesteori**

For at besvare første del af min problemformulering om, hvordan det grønlandske uddannelsessystem er blevet italesat, og udviklet sig, har jeg inddraget Mertons teori om afvigelse, og tilpasset teorien til min problemstilling.

Mertons teori er egentlig en teori om, hvordan individer tilpasser sig, eller afviger, fra de af samfundet godkendte midler og normer til at opnå bestemte mål. Jeg har i dette speciale brugt teorien til at undersøge, på både system og individniveau, om og hvis man har tilpasset mål og normer i det grønlandske uddannelsessystem, i forhold til de institutionelle rammer den eksisterer i.

I 1938 udgav Merton "Social struktur og anomi", en artikel, der senere blev en klassiker i den kriminologiske teori. Ligesom mange sociologiske værker, der er relevante for kriminalitet, er det vigtigt at huske på, at Mertons fokus, ikke bare var på kriminalitet, men på afvigelser fra sociale normer. Merton mener, i sin teori om afvigelse, at der i moderne, stratificerede samfund opstilles samme mål og værdier for alle klasser, men at individer strukturelt gives forskellige muligheder for at opnå disse.

Ifølge Merton (1938:673), er blandt elementerne i de sociale og kulturelle strukturer, er især to elementer vigtige i hans teori. Disse kan analytisk adskilles, selv om de fletter sig sammen i konkrete situationer. Den første består af kulturelt definerede mål, formål og interesser, som omfatter af en ramme af socialt baserede mål og normer, der former en forhåbningsreference hos befolkningen. Disse mål er mere eller mindre integrerede og indebærer forskellige grader af prestige og følelser.

Mål og normer refererer til kulturelle faktorer, mens institutionaliserede midler indbringer aspekter af den sociale struktur. Merton hævder, at der som et resultat af de frustrationer og uretfærdigheder, opstår et pres, kommende fra sammenhængen mellem kulturelle mål og normer mod de institutionaliserede muligheder inden for den sociale struktur. Anden del af den sociale struktur definerer, regulerer og styrer de acceptable måder at nå disse mål. Hver social gruppe sætter omfanget af ønskede mål, sammen med den moralske og institutionelle regulering af tilladte og nødvendige procedurer for at nå disse mål. Disse lovgivningsmæssige normer og moralske imperativer, er ikke nødvendigvis sammenfaldende med tekniske eller effektive normer. Mange procedurer, som ud fra den enkelte individ, ville være mest effektive i at sikre ønskede værdier, f.eks. tyveri, bedrageri, er udelukket af den institutionelle tilladte adfærd. Valget af hensigtsmæssighed er altså begrænset af de institutionelle normer (Merton 1938:673). En effektiv ligevægt mellem de to elementer af social struktur opretholdes, så længe man er tilfreds med resultaterne af de mål og midlerne kommende direkte fra de institutionelt kanaliserede former, for at opfylde disse mål. (Merton 1938:674)

Det dominerende pres af gruppestandarder for succes, med svag sammenhæng mellem kulturelle mål og institutionelle midler, resulterer ifølge Merton, i en gradvis svækkelse af legitime, men ineffektive stræbelser, i en stigende brug af illegitime, men mere effektive udveje. De kulturelle krav til personer, i denne situation, hvor der ikke er sammenhæng mellem mål og midler, er uforenelige. På den ene side, bliver de bedt om at orientere deres adfærd over for udsigten til at opnå de samfundsmæssige mål og på den anden side, er de stort set nægtet

reelle muligheder for at gøre det institutionelt, og dermed forkastes ambitionerne af succes. (Merton 1938: 679)

Merton har skitseret tre idealtyper, hvor social orden defineres af karakteristiske mønstre af relationer mellem kulturelle mål og institutionelle midler. Fra disse typer af kultur mønstre, finder Merton frem til fem logisk mulige, alternative former for justering eller tilpasning, af personer inden for det kulturbærende samfund. Disse er skematisk vist i følgende tabel.

**Figur 3.1 Mertons afvigelsesteori**



Anm: Min oversættelse af de centrale begreber i Mertons afvigelsesteori

Kilde: Merton 1938

I ethvert samfund, er Konformitet (overensstemmelse med både kulturelle mål og institutionelle rammer), den mest almindelige og udbredte. Samfundets stabilitet sikres af det flertal, som accepterer både de kulturelle mål og de institutionaliserede midler. Denne tilpasning kalder Merton, konform. Harmoniseringen af forventninger, er opretholdt af en overensstemmelse mellem kulturelle mål og institutionelle rammer, der henhører under den første kategori (Merton 1938: 676). Innovation, sker når konflikt og frustration elimineres ved at opgive de institutionelle midler, men ved at bevare ambitionen om succes af de kulturelle mål. Tilpasning til institutionelle normer, uden efterstræbelse af de kulturelle mål, betegner Merton som rituel tilpasning. Afvises både samfundets kulturelle mål og institutionelle midler, taler Merton om en tilbagetrækning, der reelt placerer individet udenfor samfundet. Opstilling af nye og alternative kulturelle mål og institutionelle midler udgør et oprør mod det etablerede (Merton 1938:678). En operationalisering af Mertons begrebsapparat, i forhold til de politiske processer og det grønlandske uddannelses-system, er behandlet i Kapitel 5.



### 3.1 Bourdieus uddannelsessociologi

For at besvare anden del af problemformuleringen og komme med nogle overvejelser på, hvordan befolkningen har udviklet sig i takt til uddannelsessystemet tager jeg udgangspunkt i Pierre Bourdieus uddannelsessociologi. For at komme med nogle betragtninger omkring overgangen mellem traditionel til formel uddannelse, bruger jeg Bourdieus begrebsapparat til at forklare forskelle mellem grønlandsk kultur og 'vestlig' kultur.

Bourdieu fokuserer i sin teori på reproduktion af forældrenes uddannelsesniveau. Metodisk åbnede Bourdieus teori op for en systematisk og teoretisk sammenhængende beskrivelse af, hvordan fordelingen af nedarvede kulturelle goder er med til at definere forholdet mellem forskellige sociale grupper og agenter, og hvordan disse kulturelle goder begrænser og regulerer handlemuligheder på samme måde som fordelingen af traditionel økonomisk kapital er det. (Esmark 2006:72-74)

Nedenfor redegør jeg for Bourdieus teori der involverer habitus, former for kapital, felt, magt og symbolsk vold. De begreber interagerer og lægger fundamentet for udelukkelses- og inklusionsmekanismer, der ifølge Bourdieu, ligger skjult i uddannelsessystemet. Disse mekanismer omfatter den øverste klasse i uddannelsessystemet, fordi de deler samme sprog og kultur som skolen, og udelukker arbejderklassen<sup>1</sup>, hvilket gør det svært for personer fra arbejderklassen, at få en uddannelse på et højere niveau end deres forældre.

Bourdieu skelner mellem fire hovedformer for kapital: økonomisk, kulturel, social og symbolsk. Jeg har i denne opgave fokuseret på kulturel og symbolsk kapital. Der er tale om en eksklusiv ressource eller kapacitet (visse familier har det, andre har det ikke), en slags akkumuleret 'social energi', der er blevet til gennem arbejde over tid ved hjælp af socialisering og uddannelse, som er med til at definere forskelle og afstande i det sociale hierarki, der investeres i af individer og familier, i bl.a. skolegang og højere uddannelse, og som siden, for nogle forrentes, i form af eksaminer, akademiske grader, social anseelse, indbringende og indflydelsesrige job eller andre former for symbolsk og materiel profit.

---

<sup>1</sup> Arbejderfamilier i en grønlandsk kontekst omfatter også fanger- og fiskerfamilier

Det kulturelle kapital eksisterer, ifølge Bourdieu, i tre forskellige tilstande: kropsliggjort, institutionaliseret og objektiveret. Frem for alt i menneskers krop i form af habitus, som er defineret af kundskaber, erfaringer, opfattelser, tænkemåder samt tale – og adfærdsmåder. Habitusbegrebet henviser til det træge, men ikke uforanderlige i mennesket. Habitus er i udvikling livet gennem, i takt med at ens livsbetingelser skifter, men det nye mødes hele tiden med det gamle som udgangspunkt. En habitus lært i hjemmet ligger derfor til grund for, hvorledes skolen erfares, og især, hvorledes den kundskab, skolen formidler, opfattes (Prieur 2006: 42). Selv om kropsliggjort kulturel kapital således er resultatet af et langvarigt, tids- og ressourcekrævende arbejde af familien, fremstår den som et rent personligt egenskab, og er jo også uløseligt bundet til personen selv (Esmark 2006:90). Kulturel kapital findes også i 'objektiverede' og 'institutionaliserede' former f.eks. i uddannelsesinstitutioner, videnskabelige selskaber, museer, bøger, teorier og teknikker, hvor denne viden og kapital oplagres.

Kampene i det konfliktfyldte bourdieuske samfund foregår indenfor det, som i hans teori kaldes felter. Her anvender den enkelte sin habitus i kampen om, hvad der har værdi, og hvad der dermed skal lægges vægt på. Feltets to autonome kapitalformer er den specifikke kulturelle kapital og den symbolske kapital i form af mængden af anerkendelse (Sestoft 2006:157), som jeg diskuterer yderligere i analysen. Jeg har i denne opgave valgt, at behandle uddannelsessektoren som helhed, som et felt i Bourdieus begrebsapparat. Et socialt felt defineres af, at der findes mennesker som er disponeret på en specifik måde, f.eks. uddannelsesniveaue og kulturel baggrund. Den defineres yderligere af de specifikke investeringer, de nødvendige kundskaber, som kræves af nye indtrædende i feltet og af specifikke indsatser i spillet. Frem for alt, i lighed med Mertons begrebsapparat, skal alle deltagere i feltet have en enighed om, hvad det er, der står på spil. Sidst, men ikke mindst, lokker specifikke gevinster. Det kan være økonomiske eller symbolske gevinster, såsom at bevæge sig op af det sociale hierarki (Sestoft 2006:165). Der er således en forståelse i befolkningen, og specielt blandt de lavere samfundsgrupper, at uddannelse er en hård kamp og en dyrebar mulighed for at stige i det sociale hierarki. (Esmark 2006:77)

Begrebet symbolsk kapital er det, der anerkendes, med baggrund i gruppens tros- forestilling og dækker over værdier, forråd eller ressourcer hos individer eller grupper af mennesker. Symbolsk kapital er altså det, der af sociale grupper genkendes som værdifuld og dermed tillægges værdi, og er altså til dels feltspecifik og opnås gennem handlen i det pågældende felt (Prieur 2006:66). Med begrebet symbolsk kapital som arbejdsværktøj, kan man altså indfange det der anerkendes, tillægges værdi og nyder tillid af en gruppe i samfundet, og dermed giver redskaber til at indfange noget som hele tiden er i bevægelse.

#### **4 Analysestrategi og Metode**

I dette afsnit præsenteres og uddybes de valgte analysemetoder i forbindelse med indsamling og analyse af data. Det væsentligste princip under analysen er den *hermeneutiske cirkel*, hvor jeg som fortolkeren, i vekselvirkning mellem at kigge på helheden og enkelte dele, i både den kvantitative og kvalitative del, når dybere ind til forståelsen af meningen med de enkelte bestanddele og den samlede tekst. (Boolsen 2006:39). Når jeg samtidig, undersøger og fortolker forhold, som jeg selv er, og har været, en del af ved det grønlandske uddannelsessystem, kan min viden og rolle på den ene side betragtes som en kilde til indsigt, men også som en kilde til fejlfortolkninger. Dette har gjort den hermeneutiske cirkel til et nøglebegreb, hvor jeg hele tiden har forsøgt, at undersøge samspillet mellem helhed og enkeltdele.

##### **4.1 Specialets opbygning**

Jeg har i min analyse af uddannelsespolitikken, valgt at fokusere på de politiske og lovgivningsmæssige rammer for det grønlandske uddannelsessystem siden 1950 frem til Selvstyrets indførelse i Grønland. Ved brug af offentlig statistik og levevilkårsundersøgelser analyserer jeg befolkningens tilpasninger ift. uddannelsespolitiske rammebetingelser. Da sproget (både det grønlandske og danske) er en væsentlig faktor i uddannelsessystemet og spiller en stor rolle for videreuddannelsesmuligheder, er udviklingen af tilegnelsen af det danske sprog løbende behandlet.

Indledningsvis er specialets problemformulering og afgrænsning præsenteret i kapitel 2. I kapitel 3 og 4 præsenteres specialets teori- og metodeanvendelse. Datamaterialet består af både kvalitative og kvantitative data. Herefter opera-

tionaliseres specialets teoretiske analyseramme til analyse af udviklingen af det grønlandske uddannelsessystem, i kapitel 5. Her har jeg sammenflettet Mertons teori om afvigelse med Bourdieus uddannelsessociologi.

I kapitel 6 redegøres for erhvervsudviklingen og den traditionelle uddannelse i Grønland i perioden før 1950. Kapitel 7 er specialets analysedel, hvor jeg har lavet 4 særskilte tidsperioder. Den første periode er fra 1950 frem til hjemmestyrets indførelse, den anden fra 1979-1989, den tredje 1990-1999, og den sidste 2000 frem til selvstyrets indførelse i 2009. I analysen er lagt størst vægt på folkeskolen og erhvervsuddannelserne. Hver periode afsluttes med en delkonklusion ift. teorien. Da jeg i kapitel 8 samler op på de vigtigste diskussionspunkter, bliver diskussionen under de enkelte perioder kortere.

I kapitel 8 samler jeg op på diskussionspunkter fra analysekapitlet. Kapitlet er delt op i 4 dele: 'Traditionel uddannelse og restgruppen', 'Sammenligninger af uddannelsesniveau med Norden', 'Sprog' og 'Policy-processerne'.

I kapitel 9 samles op på analysens resultater om udviklingen af det grønlandske uddannelsessystem, hvor de empiriske og teoretiske implikationer af analysens resultater adresseres og specialets problemformulering besvares. I kapitel 10 udfoldes en perspektivering om en fremtidig reform af folkeskolen.

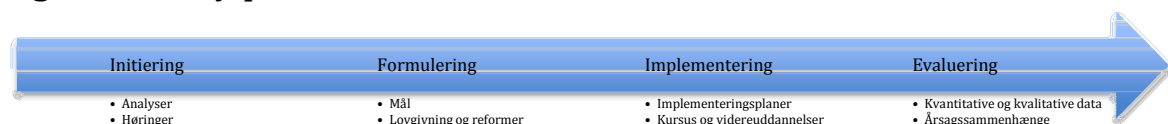
#### 4.2 Policy-processen

Policy-processen vedrører de mekanismer, hvorigennem den offentlige politik er udviklet. Offentlig politik består af formelle og erklærede beslutninger i offentlige organer. Den politiske beslutningsproces (policy-making) bør opfattes som en proces i to betydninger. For det første, indebærer processen en række sammenkædede handlinger, hvorigennem politiske intentioner omsættes til politisk output. For det andet, vedrører politikudformning primært, hvordan regeringer træffer beslutninger, snarere end indholdet af de beslutninger, de træffer. (Heywood 2007:443)

Policy processen kan opdeles i fire faser (se figur 4.2) . *I den indledende fase* (Initiering) bliver politiske forslag opsat, og sat på den politiske dagsorden. *I formuleringsfasen (Formulering)* bliver politikken udviklet i den forstand, at

brede forslag omsættes til konkrete og detaljerede anbefalinger, og en endelig analyse og gennemgang af de politiske valgmuligheder, der fører til valget af den foretrukne løsning. Mens en bred vifte af interesser, grupper og bevægelser kan spille en rolle i den indledende fase, er formuleringsfasen en opgave der løses af 'insidere' (embedsmænd, centrale rådgivere, politikere og høringsparter), altså dem, der enten er en del af statsapparatet eller har institutionaliseret adgang til det. *Gennemførelsesfasen (Implementering)* består af processer, hvorigennem politiske beslutninger føres ud i livet. Evalueringsfasen (Evaluering) tager form af kritisk refleksion over politiske udgange designet til at forbedre den politiske proces i fremtiden. (Heywood 2007 :430-443)

**Figur 4.2 Policy-processen**



Anm: Min oversættelse af policy-processen  
 Kilde: Heywood 2007:430-443

Jeg har i min analyse af uddannelsespolitikken i denne opgave, valgt at fokusere på de to første faser af policy-processen, hvor uddannelsespolitikken formes. Men da '*politiske processer sjældent har entydige begyndelser og endelser*' (Fischer et al 2007:44), vil jeg i min analyse være bevidst om hele policy-cirklen. Jeg vil med udgangspunkt i ovenstående model undersøge de politiske processer i uddannelsespolitikken, og hvor det er relevant, lave kontekstanalyser.

### 4.3 Kvalitative data

Af kvalitative data har jeg brugt politiske debatter og forhandlinger, samt et par kvalitative interviews med nøgleinformanter. Udover disse har jeg i min analyse inddraget politiske redegørelser, lovgivninger, beretninger og rapporter for at belyse baggrunden for policy processerne.

#### 4.3.1. Landstingsdebatter og forhandlinger

Jeg har valgt at inddrage en analyse af landstingsdebatterne omkring uddannelsespolitikken i perioden fra Hjemmestyrets indførelse og frem til selvstyrets

indførelse i 2009. Debatterne<sup>2</sup> har jeg fundet i bogform i Groenlandicas arkiv, samt i pdf-form fra Inatsisartuts hjemmeside<sup>3</sup>.

Landstingsdebatterne belyser diskursen omkring uddannelse i de pågældende år, og danner baggrunden for den førte uddannelsespolitik og de enkelte reformer og lovgivninger. Denne del af analysen er placeret i indlednings- samt formuleringsfasen i policy processerne, hvor politiske forslag bliver opsat, og sat på den politiske dagsorden. Forskellige faser af policy som bliver behandlet i Landstingssalen, rækker sig fra forespørgselsdebatter til vedtagelser af love. I *formuleringsfasen* bliver politikken udviklet i den forstand, at brede forslag omsættes til konkrete og detaljerede anbefalinger. Til at belyse implementerings- og evalueringsfasen har jeg inddraget en række redegørelser og rapporter omkring forskellige dele af uddannelsessystemet<sup>4</sup>.

#### **4.3.2 Kvalitative interviews**

Udover ovenstående kvalitative analyse af uddannelsespolitikken på øverste politiske niveau, har jeg valgt at supplere med kvalitative interviews med 'uddannelseseksperter' indenfor det grønlandske samfund. Transskriberingen og kommentarer til forløbet findes i bilag 1.

MSC-metoden, også kaldet the "story" approach (Davies og Dart 2005), er en form for kvalitativ deltager baseret forskningsmetode overvågnings- og evalueringsform. De narrative spørgsmål<sup>5</sup>, som bliver stillet, befordre interviewpersonerne til at fortælle om deres oplevelser. De interviewede opbygger og strukturerer deres fortællinger ved brug af eget relevanssystem. Ved at anvende denne forskningsmetode, forsøger jeg at få et generelt billede af, hvordan uddannelsessystemet har udviklet sig gennem tid og hvad de største udfordringer har været. Jeg har så vidt muligt forsøgt, at opfange fortællernes synspunkter og erfaringer om emnet.

---

<sup>2</sup> Der er et hul i samlingen 1986-87 hos Groenlandica, Landsbiblioteket samt Ilisimatusarfiks bibliotek

<sup>3</sup> Jeg har analyseret de dansksprogede debatter, som i deres form må forventes at være oversættelser fra de grønlandsksprogede debatter.

<sup>4</sup> Se særskilt afsnit om rapporter og redegørelser i litteraturlisten

<sup>5</sup> Spørgsmål i det narrative interview fokuserer på de historier individet fortæller, på historiens plot og struktur.

Jeg foretog et samlet kvalitativt interview med to uddannelseseksperter indenfor det grønlandske uddannelsessystem. Det kvalitative interview var semistruktureret og fokuseret på overordnede udfordringer og succeser set fra uddannelseseksperternes perspektiv. Interviewet varede en times tid. Samtalerne med interviewpersonerne fungerede også som et klargørings- og valideringsværktøj i forhold til eventuelle problemstillinger der skulle præciseres i forhold til analysen af landstingsdebatter og policy output. Mens landstingsdebatterne er begrænset til indlednings- og formuleringsdelen, har jeg i min kvalitative interview haft mulighed for at komme igennem hele policy-processen. Det transskriberede interview er sendt til informanter for godkendelse.

#### **4.3.3 Lovgivning, politiske redegørelser, beretninger, rapporter mv.**

Disse kilder skal belyse, hvilke politiske tiltag man har foretaget for at udvikle uddannelsessystemet, og hvor det har været tilfældet, hvordan man har reflekteret kritisk over implementering, og evalueret reformer og lovgivninger, for at forbedre den politiske proces i fremtiden.

#### **4.4 Kvantitative data**

I tillæg til det politiske har jeg inddraget relevante statistiske data omkring uddannelsesniveau fra Grønlands Statistik og repræsentative levevilkårsundersøgelser. Denne del af analysen, afhængig af kildernes kontekst, er placeret i policy formulerings-, implementerings- og evalueringsfasen.

#### **4.4.2 Levevilkårsundersøgelser og statistik**

Jeg har i tillæg til ovenstående analyse af politiske tiltag, for at få en ide om, hvor succesfuldt uddannelsespolitikken er blevet implementeret, foretaget kontekstanalyser. Her har jeg inddraget statistiske årbøger fra Grønlands Statistik og anden officiel statistik, samt data fra diverse rapporter og undersøgelser<sup>6</sup>.

Til at belyse udviklingen af befolkningens uddannelsesniveau og sprogbeherskelse over tid, har jeg i min analyse valgt at inddrage og sammenligne levevilkårsundersøgelser fra 1975, 1994 og den arktiske levevilkårsundersøgelse SLiCA 2004-06.

---

<sup>6</sup> En sammenligning af disse tal og undersøgelser er ikke lavet før.

Hovedsigtet med 1975 undersøgelsen var at sammenkæde et bredt spektrum af oplysninger om de undersøgte personers baggrund, levevilkår og forskellige indikatorer på personlige og sociale problemer til et helhedsbillede. Interviewning bestod af et repræsentativt udvalg af den grønlandske befolkning på basis af et fast struktureret spørgeskema. (From et al 1975)

Den Grønlandske Levevilkårsundersøgelse, blev gennemført i 1994. Undersøgelsen var udformet som en spørgeskemaundersøgelse, der omfattede 1500 tilfældigt udvalgte personer over 18 år. Svarpersonerne blev bedt om at besvare 147 spørgsmål vedrørende bolig og erhvervsforhold, økonomi og forbrug samt fritidsbeskæftigelse. (Grønlands Statistik)

SLiCA, er en af de mest detaljerede kortlægninger af grønlændernes uddannelsesmæssige og sociale baggrund. SLiCA (Survey of Living Conditions in the Arctic; Inuit, Saami and the Indigenous Peoples of Chukotka) er et internationalt forskningsprojekt som har gennemført en kortlægning af levevilkårene for disse befolkninger. SLiCA opererer i Norge, Sverige, Grønland, U.S.A., Canada og Rusland (Kola Halvøen og Tjukotka). Der er i alt indsamlet ca. 8.000 interviews i ovennævnte områder. Den grønlandske del af SLiCA omfatter i alt knapt 1.200 personlige interviews af et repræsentativt udsnit af den grønlandske befolkning. Dataindsamlingen afsluttedes i andet halvår 2006<sup>7</sup>.

## **5 Merton operationaliseret i forhold til det grønlandske uddannelsessystem og uddannelseskultur**

Merton bemærker, at der er visse mål, som er stærkt efterspurgt af samfundet. Samfundet opstiller visse institutionelle rammer og midler til at nå disse mål (såsom uddannelse, hårdt arbejde, osv.) Men ikke alle har lige adgang til de, i

---

<sup>7</sup> Mere om SLiCA levevilkårsundersøgelsen metode kan læses i Eliassen et al 2012, Poppel 2008, [www.arcticlivingconditions.org](http://www.arcticlivingconditions.org) og [www.uni.gl](http://www.uni.gl)



samfundets syn, adækvate midler, til at nå disse mål, hvilket i følge Mertons teori, resulterer i et tilfælde af anomi<sup>8</sup>.

Der er mange ligheder i mellem Mertons tilpasningsteori og Bourdieus uddannelsessociologi. Jeg har derfor valgt at sammenflette deres begrebsapparater for at belyse, hvordan kulturelle faktorer påvirker, hvordan man reagerer og tilpasser sig uddannelsessystemets kultur. Den samlede tese i Bourdieus uddannelsessociologi konkluderer ligeledes, at adgangen til disse midler er en dimension af den kulturelle ulighed, der følger af ulighed i sociale vilkår (Esmark 2006:73). Disse kulturelle dimensioner og midler er nærmere behandlet i de forskellige scenarier for afvigelse.

Jeg har i besvarelsen af min problemstilling, defineret de kulturelle mål og normer ud fra formålsparagrafferne på folkeskoleforordningerne<sup>9</sup>. De institutionelle rammer og midler har jeg defineret ud fra den gældende lovgivning<sup>10</sup>. Jeg har anvendt og tilpasset Mertons begrebsapparat i forhold til at analysere tilpasninger på det grønlandske uddannelsessystem. Jeg har analyseret, hvordan man fra politisk side, har omdefineret rammerne for uddannelsessystemet gennem tid, og ved hjælp af kontekstanalyser og Bourdieus teser og begreber omkring kulturel kapital, kommet med betragtninger til, hvordan befolkningen har reageret på de ændrede rammebetingelser.

I forhold til det, som Merton i sin tilpasningsteori kalder for lovlige og ulovlige midler for tilpasning, er der i denne opgave tale om strukturelle tilpasninger på systemniveau, foretaget på legitim vis under det grønlandske Hjemmestyre, og de er derfor ikke på dette vis ulovlige. Som beskrevet i teoriafsnittet, udsondrer Merton fem logisk mulige, alternative former for justering eller tilpasning, af systemet og befolkningen, inden for det kulturbærende samfund. Jeg har følgende suppleret disse tilpasninger med Bourdieus uddannelsessociologi, og opstillet 5 scenarier for afvigelse og tilpasning i en grønlandsk kontekst.

---

<sup>8</sup> Et samfund, hvor der er en manglende sammenhæng mellem mål og midlerne til at nå dem.

<sup>9</sup> Se bilag 2

<sup>10</sup> F.eks. sætter en folkeskoleforordning de juridiske og fysiske rammer for folkeskolen, mens læse-planerne, undervisningsproget, og undervisningsmaterialerne ses som midler.

De første tre scenarier er en operationalisering af befolkningens tilpasninger til de eksisterende institutionelle rammer, mens de to sidste scenarier er tilpasninger fra systemets side for at imødekomme befolkningens forudsætninger. De første tre scenarier er derfor befolkningens tilpasning til de systemændringer der foretages på de to sidste scenarier. Der er således en sammenhæng mellem befolkningen og systemet, hvor for at få en ideel scenarie, skal rammebetingelserne afspejle befolkningens forudsætninger. Når der ikke er overensstemmelse, foretages der tilpasninger fra begge sider.

Jeg er bevidst om, at disse scenarier for tilpasninger, til enhver tid er til stede blandt den brede befolkning. Spørgsmålet forbliver, hvordan uddannelsessystemet er tilrettelagt til at kunne rumme og imødekomme forudsætningerne hos majoriteten. Jeg har i operationaliseringen af scenarierne, behandlet afvigelsesformerne på system og individ niveau samlet, mens jeg i min analyse og delkonklusioner har foretaget en opdeling.

### **6.1 Scenarie 1: Konformitet**

Dette scenarie er det ideelle, hvor befolkningen har accepteret både kulturelle målsætninger og institutionelle rammer og midler, og der samtidig er overensstemmelse mellem disse. Rammerne for uddannelsessystemet er struktureret efter befolkningens kultur, og er dermed identisk med skolens kultur og normer, og man har accepteret det samfundsmæssige mål som indenfor sin 'rækkevidde'. Der er i dette scenarie, overensstemmelse mellem de studerendes medbragte kultur og uddannelseskulturen ved materiale og undervisningstilgang.

Befolkningen vil acceptere, men ikke altid opnå samfundets mål og de midler, der er anerkendte til at nå dem. Hos Bourdieu, er det kun de allerbedste fra de lavere lag der slipper igennem skolens selektionsproces, og de, der gør, er sjældent repræsentative for deres gruppe (Esmark 2006:78). Befolkningen orienterer sin adfærd ift. udsigten til at uddanne sig, og har institutionelt reelle og effektive muligheder for at gøre det. Der er en høj grad af sammenhæng mellem målet om at uddanne sig, og de skolerne opstiller effektive rammer i overensstemmelse med, i Bourdieus begrebsapparat, befolkningens kapitalstrukturer.

## 6.2 Scenarie 2: Ritualisme

I ritualisme, afskriver enkeltpersoner sig de mål, de engang mente, var inden for deres rækkevidde, og dedikerer sig til deres nuværende livsstil. Denne scenarie er en tilpasning på et uddannelsessystem, hvor institutionelle rammer og midler ikke har været i overensstemmelse med befolkningens kulturelle mål. Befolkningen har i dette scenarie derfor 'forkastet' ambitionen om at uddanne sig, men man har accepteret disse betingelser og fortsætter med at leve under dem. Befolkningen har ikke haft 'effektive' muligheder til at opnå målet om uddannelse, men accepterer og beholder de institutionelle rammer. Befolkningsgruppen spiller efter de institutionelle regler og normer, og har en daglig rutine. Denne tilpasning er karakteriseret af træk, hvor befolkningen ikke har nogen ambitioner om at få sig en kompetencegivende uddannelse, men stiller hellere ikke spørgsmålstejn til de institutionelle rammer.

Ovenstående er et resultat af et skolesystem, hvor uddannelseskultur, bøger og sprog afviger fra befolkningens normer og værdier som helhed. Udover det kulturelle aspekt og forældres uddannelse, spiller det, sproglige i Grønland, i stor grad ind når det kommer til uddannelse.

*Sprog eller 'sproglig arv', er i det hele taget den vigtigste, men også mest skjulte enkeltfaktor, i medieringen af social baggrund og uddannelsesmæssig skæbne (Esmark 2006:84).*

Dette forhold er også behandlet i Bourdieus uddannelsessociologi, hvor graden af ulighed eller forskel, mellem på den ene side børnenes kultur og på den anden side skolens kultur, med andre ord, er det afgørende medierende led i selektionsprocessen (Esmark 2006:74). Netop fordi elevernes ulige forudsætninger således lades ude af betragtning, kommer skolen i praksis til at favorisere de kulturelle arvtagere fra de dannede klasser. De er med deres baggrund, som de har inkorporeret som habitus, praktisk fortrolige med skolekulturen og dens udfordringer, allerede inden de begynder i første klasse. Omvendt for elever fra middelklasse- og især arbejderfamilier, der uden samme kulturelle arv som deres privilegerede kammerater, oplever elitens og skolens kultur som fremmed og vejen gennem uddannelsessystemet som stenet og stejlt. (Esmark 2006:74)

I Bourdieus uddannelsessociologi omfatter sprogkapitalet det sprog, der anvendes i uddannelsessystemet. Når man agerer efter de feltspecifikke normer og regler, f.eks. hvis man er lydige og artige i skolen, så har man forstået skolens sprog/kultur. Jeg har i denne operationalisering, behandlet sproget som en kundskab. Da den grønlandske dagligdag er præget af to sprog, det grønlandske og det danske, er det vigtigt i dagens Grønland, at kunne beherske og tale dansk. Siden indførelsen af Selvstyre den 21. juni 2009, har grønlandsk været det officielle sprog. Det danske sprog er dog stadigvæk stærkt dominerende, specielt i den offentlige administration, og ikke mindst i uddannelsessystemet. I og med det grønlandske skriftsprog har haft den udvikling den har haft<sup>11</sup>, er langt størstedelen af uddannelsesmateriale i uddannelsesinstitutionerne fortsat på dansk. Dette gør det nødvendigt, at udover at skulle mestre skolens sprog og kultur i Bourdieusk forstand, at have gode sprog kundskaber i dansk, for at stige i det sociale hierarki ved hjælp af uddannelse. Uddannelsesmateriale og undervisningssprog i dette scenarie, afviger derfor fra det ideelle, hvor der er harmoni mellem sprog og kultur.

For at vende tilbage til Merton, kan ovenstående således resultere i en rituel tilpasning til systemets normer, og i en accept og stilfærdig resignation, hvor man forklarer sig selv og sin omverden, at skolen 'ikke er noget for mig'.

### 6.3 Scenarie 3: Tilbagetrækning

I Scenarie 3, er de institutionelle midler og rammer hellere ikke i overensstemmelse med kulturelle mål. Dette scenarie relaterer sig til befolkningens tilpasninger. Man har her forkastet både kulturelle mål og institutionelle rammer. Tilbagetrækning er tilpasningen af dem, der har opgivet ikke kun de samfundsmæssige mål, men også de institutionelle midler og normer. Befolkningen har accepteret de samfundsmæssige mål som udenfor deres rækkevidde, og til forskel fra Scenarie 2, hvor man forbliver i uddannelsessystemet, trækker denne befolkningsgruppe sig helt ud.

Dette forklares i Bourdieus uddannelsessociologi. For at føle sig hjemme indenfor uddannelsessystemet, f.eks. det 'akademiske felt', skal man for at blive gen-

---

<sup>11</sup> Se historisk indledning

kendt og anerkendt som f. eks. studerende, have tilegnet sig bestemt viden og ladet sig forme, så man besidder den rette kapitalstruktur, for at færdes indenfor det akademiske felt. Som 'ansøger' til det akademiske felt, skal man f.eks. besidde de teoretiske værktøjer til at kunne skelne i mellem de rette problemstillinger, have tilegnet sig det akademiske sprog, dvs. at have lært at tale, skrive, tænke og være på bestemte måder, samt have et socialt netværk i feltet. Først derigennem bliver ens indsatser i spillet begribelige for andre i feltet. Den som ikke besidder de nødvendige færdigheder, bliver ikke anerkendt som medlem af feltet, og får altså ikke den medfølgende symbolske værdi og kapital. Den symbolske kapital kan altså kun eksistere under forudsætning af en samklang mellem objektive strukturer og systemer af disposition (Esmark 2006:94).

I dette scenarie hænger de objektive strukturer og systemer af dispositioner ikke sammen. Da befolkningen ikke har tilpasset sig (enten bevidst eller ubevidst)<sup>12</sup> kulturen i uddannelsessystemet og har investeret det der skal til, for at begå sig i det pågældende felt/den pågældende uddannelsesinstitution, har tilpasningen været at de har valgt at afbryde uddannelsesforløbet, for siden at søge tilbage til det felt, hvor de nyder anerkendelse for deres eksisterende og kropsliggjorte symbolske kapital. Alle disse investeringer er tunge og tidskrævende, og bekræfter den tro og sammenhold, som forener alle deltagere i det sociale spil i feltet. Ultimativt handler det altså også om den magt og indflydelse, man får ved tilegnelsen af det symbolske kapital, på baggrund af den habitus og kulturelle kapital man har.

#### **6.4 Scenarie 4: Innovation**

Denne tilpasning relaterer sig til ændringer på systemniveau. I denne tilpasning har der ikke overensstemmelse mellem institutionelle midler og rammer og kulturelle mål. Man har derfor forkastet de institutionelle rammer, men beholdt ambitionen om at opnå de kulturelle mål. Når systemet tilpasser sig gennem innovation, er det med udgangspunkt i en befolkning der har begrænset adgang til effektive midler til at nå de samfundsmæssige mål, og systemet innoverer (designer) således nye rammer og midler.

---

<sup>12</sup> Denne tilpasning kan være betinget af strukturelle betingelser, hvor befolkningen ikke har haft adgang til kvalificerede lærerkræfter, eller hvor vedkommende har haft disse til rådighed, men valgt ikke at tilpasse sig.

I grønlandsk kontekst, er der her tale om en, fra systemets side, tilpasning af institutionelle rammer og deres medfølgende normer og værdier. Man har i tilfælde af innovation fra systemets side, konstrueret uddannelsesforløb, hvor man har ændret på de institutionelle rammer. Der er således tale om reformer, hvor man har designet institutionelle rammer for bedst muligt at skabe harmoni mellem mål og midler, i vejen til at få sig en kompetencegivende uddannelse. I de her tilpasninger prøver man fra systemets side at skabe overensstemmelse mellem de studerendes medbragte habitus og kapitalstrukturer, og den måde man underviser på. Disse reformer kan derfor afvige stærkt fra rammerne af det uddannelsessystem, der har udgangspunkt i det uddannelsessystem der blev udviklet i efterkrigstiden.

#### 6.5 Scenarie 5: Oprør

Den sidste tilpasning, oprør, opstår, når både de kulturelle mål og institutionelle rammer afvises, men systemet har i stedet for at trække sig tilbage, skabt nye mål og rammer, ved protest eller revolutionær aktivitet. I dette scenarie har man altså fra systemets side, tilpasset sig, ved at opstille helt nye kulturelle mål og institutionelle midler. Et sådant uddannelsessystem tager højde for befolkningens sociokulturelle baggrund.

Sådan et oprør af uddannelsessystemet i Grønland skal ske på baggrund af den grønlandske kultur og traditioner. Denne tilpasningsform, betyder ikke at en revolutionær uddannelsesreform nødvendigvis ikke, fuldstændig skal forkaste den importerede uddannelsessystem fra vesten. Tværtimod, ville det ideelle være et system, der anerkender begge to, og dermed finde kombinationer, der forbinder grønlandsk viden og værdier, sammen med viden og værdier, indlejret i det vestlige uddannelsessystem. Det ville også være et system, som i højere grad tager højde for og værdsætter den traditionelle viden der er forankret i den grønlandske kultur.

Throughout the world, indigenous peoples  
have experienced education as an  
outside influence, something that  
has been imposed on them without  
consulting them or seeking their consent.  
(United Nations, 2009:145)

## 5 Historisk indledning

Udvikling og forandring er nøglebegreber når det kommer til karakterisering af det grønlandske samfund. For at forstå betydningen af den socioøkonomiske og kulturelle omstillingsproces fra et traditionelt fanger og fiskersamfund til et moderne samfund, er det nødvendigt med en historisk gennemgang og introduktion til karakteren af nutidige grønlandske kulturer.

### 5.1 Grønlandsk traditionel uddannelse og kultur

Før koloniseringen af Grønland var grønlandsk traditionel uddannelse uformel, og skete som en nødvendig samfundsmæssig aktivitet. Uddannelsen var kønsopdelt, hvor drenge blev oplært som fangere, og piger i forarbejdning og syning af skind, husholdning og yngelpleje. Det var en livslang proces, hvor oplæringen af den næste generation var eksistensgrundlaget for den fangerkultur man levede under. Traditionel uddannelse eksisterede før kontakt med udefrakommende, og fortsætter med at eksistere som en del af de traditionelle kulturelle praksisser, blandingsøkonomier, og traditionelle systemer såsom fødevarer-systemer. (Aslaksen et al 2009, Poppel 2006, Poppel and Kruse 2009)

Ifølge Bourdieu funderes den kulturelle kapital på menneskelige trosforestillinger. Som beskrevet i teoridelen tillader skrivekunsten, at de nedarvede kulturelle ressourcer bevares og akkumuleres i objektiv form. Kulturelle forhold handler derfor ikke om finkultur. Herimod skal kultur forstås som sociale adfærdsmønstre, der udvikles hos mennesker, som et resultat af de påvirkninger de udsættes for. Uddannelsessystemet forsyner aktører med en kunnen og de dispositioner, som de har brug for, når de skal tilegne sig disse ressourcer. I det "skriftløse" samfund, lagredes de symbolske ressourcer i menneskers kroppe som vaner, dispositioner, erindringer, samt i traditioner i form af sagn og historier som førtes videre i mødet mellem mennesker. Kolonisering, og senere globalisering, har på forholdsvis kort tid resulteret i en betydelig tilpasning af grønlandsk kulturel og symbolsk kapital, som i lang tid er gået igennem som habitus hos grupper og individer.

Den grønlandske retskrivning fik ved Samuel Kleinschmidt i 1851 nye former og rammer, og produktionen af grønlandsk læsestof kom i gang de følgende år (Petersen 1975:59). I 1972 vedtog det daværende landsråd en ny retskriv-

ning (GLF<sup>13</sup> 1972:98). Grønland har således en tradition for skriftsprog, og i kolonierne på Grønlands vestkyst kunne en stor del af befolkningen læse og skrive allerede fra midten af 1800-tallet, noget før det var tilfældet for den samlede danske befolkning. Det begrænsede udbud af fag og skønlitteratur medførte imidlertid at den mundtlige tradition har været videreført. (Kolte 1999:86)

Den grundlæggende livsopfattelse i grønlandsk kultur er, i modsætning til det vestlige europæiske, holistisk (Larsen og Pedersen 2011)– hvor man ved at fortælle historier, snarere end at skrive historier ned, har bevaret og videreført ned- arvede kulturelle ressourcer i århundreder. Samfund uden skrivekunst, og uden et formelt uddannelsessystem, kan ikke bevare deres kulturelle ressourcer på anden vis, end i kropsliggjort tilstand, hvilket har gjort at grønlandsk kulturel kapital, har gået igennem som habitus hos grupper og individer på tværs af generationer. De gamle sagn og myter udtrykker en helhedsorienteret tankegang i den traditionelle Inuit kultur, herunder beskrivelser af samspillet mellem kultur, natur og menneske. Historier der bliver fortalt igen og igen, understreger denne holistiske aspekt.

Traditionel uddannelse var en proces, med høj grad af sammenhæng mellem aktiviteter og mål, der var praktisk og relevant for samfundets behov. Læring skete ved at udføre, (learning by doing), hvilken omfattede observation, imitation og deltagelse (Lynge 2013, Battiste 2013:33). Traditionel uddannelse var således tæt integreret med den kulturelle reproduktion, hvilket tilfældet var langt fra i et formelt system, hvor man skulle håndtere sprog abstrakt og reflekteret, og hvilket foregik adskilt fra praksis.

Europæernes besiddelse af kulturel kapital, og det jeg mener, er grundlaget for det moderne grønlandske uddannelsessystem, består i faglige kompetencer, som man tilegner sig igennem bøger, undervisning og formel uddannelse. Grønlandsk symbolsk kapital er derimod ikke kun funderet på faglige kompetencer, men også viden om naturen og dyrene omkring, som i generationer har været nødvendig for at kunne overleve. Denne viden er indlejret i den traditionelle grønlandske levemåde og er dermed kropsliggjort i habitus.

---

<sup>13</sup> Grønlands Landsråds forhandlinger



Hele den begrebsverden, som missionærene førte med sig, var knyttet til samfund som det europæiske, og den var ganske fremmed for det eskimoiske jæger- og fangersamfund med dets faste fangstturnus. Det siger sig selv at en uoverskuelig mængde af detaljer ganske simpelt ikke kunne opfattes, fordi forudsætningerne for at forstå dem slet ikke var til stede. (Goldschmidt et al, 1961:16-17)

I de grønlandske uddannelser sker der et kulturmøde mellem grønlændere og danskere. Dette møde kan eksempelvis handle om sprog, værdier, adfærd og billederne af hinanden.

## 5.2 Fra koloni til modernisering

Grønland er en ung nation, som indførte Selvstyre i 2009, og havde haft Hjemmestyre siden 1979. Forinden var Grønland en dansk koloni fra 1721 frem til 1953, hvor man med ændringen af den danske grundlov, anerkendte Grønland som et *'ligeværdigt samfund med det danske'*<sup>14</sup>, og et amt i det danske rige.

Som kolonimagt, førte Danmark en protektionistisk politik, ved at isolere og 'beskytte' den grønlandske befolkning fra påvirkning fra resten af verden. Politikken havde til formål, at fastholde den grønlandske befolkning i fortsat at ernære sig via det oprindelige erhverv, sælfangst, og efter århundredeskiftet i 1900, af fiskeri. Formel uddannelse kom kun i betragtning når man ikke kunne oplæres (f.eks. de faderløse) eller var dårlig til de traditionelle erhverv.

*Instruksen af 1782 omtaler dette forhold og fastslår, at sådan en oplæring af grønlændere kun må ske, når de pågældende ikke duer til det traditionelle erhverv.* (Goldschmidt et al 1961:18)

I begyndelsen af det 20.århundrede var en række betingelser for befolkningens erhvervsudøvelse under forandring. Efter flere årtusinder med fangst af havpatte dyr som eksistensgrundlag, fik fiskeri nu en stadig stigende betydning (Skydsbjerg 1999 :11, Goldschmidt et al 1961:18). Der havde været en tilbagegang i sælfangsten og fiskerierhvervet siden århundredeskiftet, og denne udvikling forstærkedes yderligere frem mod 2.verdenskrig. Den årlige gennemsnitlige sælfangst var faldet fra 8,1 til 4,2 sæl pr. indbygger, mens fiskeri, fåreavl og

---

<sup>14</sup> Den danske grundlov 1953

lønarbejde begyndte at vinde frem (Bro, 1993:146). Af eksterne årsager, der oftest nævnes, når erhvervsændringen forklares, er en mildning i klimaet, som betød, at havtemperaturen steg, hvorved store mængder torsk indvandrede fra havet omkring Island. Der pegedes også på, at ledende kredse i Danmark anså en moderne udvikling i Grønland som det endelige mål med den danske grønlands-politik. (Skydsbjerg 1999:13)

Den begyndende erhvervsændring medførte ikke umiddelbart nogen grundlæggende ændringer i den danske kolonipolitik, da der ikke fra nogen side blev fremsat krav om, at der skulle ske væsentlige ændringer af styringen af landet. Forandringen kom med afslutningen af anden verdenskrig, der førte til oprettelsen af FN, og der kom et fokus på afkolonisering og økonomisk udvikling. De nye toner i den internationale politik fik afgørende betydning for den politiske og økonomiske udvikling i Grønland (Skydsbjerg 1999:15-16). Landsrådets ytringer i 1948 omkring den nye grønlandske økonomiske struktur, førte til dannelsen af en grønlandskommission, som afgav deres betænkning i 1950. Med udgangen af 2. Verdenskrig, blev der fra både grønlandsk og dansk side udtrykt behov for en forbedring af uddannelsesmulighederne i Grønland, hvilket betød at man måtte omstrukturere det grønlandske skolevæsen og satse meget mere på det danske sprog.

Uddannelsesmæssigt har et ønske om 'lighed' inden for det grønlandske samfund sat sig spor, i et mere eller mindre klart, erkendt behov for en uddannelse, der giver befolkningen forudsætninger for effektivt at tage del i den sociale, erhvervmæssige og tekniske udvikling i selve Grønland (Goldschmidt et al 1961: 28). Det fremstår dog klart, at der har været minimal forståelse for, hvad lighed var i forhold til de forskellige processer, der var nødvendige for at grønlænderne fik samme udgangspunkt, og kunne konkurrere på lige fod med tilkaldt arbejdskraft. Hvad der skulle have givet større lighed mellem den grønlandske og danske befolkning, fremhævede i stedet de store sociale uligheder og muligheder, der i høj grad skyldtes sprogvanskeligheder. Nedenstående citat fra Skatte og Velfærdskommissionens betænkning næsten 50 år senere illustrerer denne problemstilling, hvor det at skabe lighed i et land med en spredt geografi som Grønland, kan have mange, og komplekse, aspekter, og er en særlig stor udfordring.

*Det er en væsentlig opgave at sikre alle lige muligheder for uddannelse. Uddannelse af børn og unge fra bygderne er en særlig udfordring. (Skatte og Velfærdskommissionen 2010:109)*

## **7 Udviklingen af det grønlandske uddannelsessystem**

For at kunne forstå udviklingen inden for det grønlandske skolevæsen, er det nødvendigt at analysere lovgivningen i folkeskolen, kommissionsrapporterne og administrationen. En skoles ordning kan aldrig behandles isoleret fra sammenhængen med det omgivende samfund. Således har skolens udvikling i Grønland ganske naturligt været præget af de ændringer, samfundet har været udsat for.

Jeg har i dette kapitel analyseret udviklingen af det grønlandske uddannelsessystem i henhold til min operationalisering af Mertons afvigelsessociologi og Bourdieus uddannelsessociologi. Jeg har gennemgået, hvordan man fra politisk side, har forsøgt at tilpasse uddannelsessystemets institutionelle rammer til befolkningens forudsætninger. Udover at analysere det lovgivningsmæssige, har jeg analyseret, hvordan uddannelsessystemet er blevet italesat fra politisk side, ved landstingsdebatter, og af forskere, skoleledere mv. Kapitlet har en deskriptiv karakter, da der gives en beskrivelse af den uddannelsesmæssige udvikling i Grønland, og en analytisk vinkel, da eventuelle ændringer og tiltag fra politisk side søges forklaret.

### **7.1 Uddannelsesplanlægning og erhvervsuddannelser i G50/G60**

I gennem 250 år havde det været danskere, der havde truffet en lang række politiske beslutninger af væsentlig betydning for befolkningen, og dette forhold havde ikke kunnet undgå at sætte sit præg på den styrede befolkning i forlængelse af efterkrigsperioden.

*Helt op til i dag spores i den offentlige debat – i Danmark og i højere grad i Grønland – en afmagt over for udviklingen og en fornemmelse af, at alle væsentlige afgørelser træffes hen over hovedet på den direkte berørte befolkning. (From et al 1975:54)*

Siden 1948 var det et af grønlandspolitikens erklærede mål, at de grønlandske politiske organer, kommunalbestyrelser og landsråd, skulle have væsentlig indflydelse på udviklingen. Større kontrol og medbestemmelse skulle ske via en uddannet befolkning, og derved flere grønlændere på leder- og topposter.

Lige fra de første missionærer i 1720-erne begyndte at lære grønlænderne at læse, har undervisningen foregået på grønlandsk. Det var først efter den store Grønlands kommission af 1948 afgav deres betænkning i 1950, også kaldet nyordningen (G50), og skoleområdet overflyttet fra kirken til staten, at dansk fik en bredere plads i skolen (Kleivan 1965:213).

Fra omkring 1950 tog udviklingen rigtig fart med en række politiske beslutninger. Der udarbejdedes f.eks. langsigtede planer for en udbygning og modernisering af det grønlandske samfund. Med nyordningen ændrede Grønland formelt status fra koloni til at være en ligeberettiget del af Danmark. Grønlænderne skulle nu være danskere (Skydsbjerg 1999:17). Nogle af spørgsmålene, i forbindelse med G50 politikken har unægteligt været, i hvilken grad grønlænderne skulle gennemgå en akkulturation, dvs. kontakt og tilpasning hen i mod en assimilering til dansk kultur.

De primære interesser og målsætninger med G50 og G60 politikkerne var forbundet med samfundets omstilling i 50'erne og 60'erne, og medførte en uddannelsesmæssig satsning på erhvervsfaglige uddannelser indenfor bygge og anlæg, søfart og fiskeri, værft og transport, samt handel og kontor. I en artikel omkring, hvorvidt uddannelserne kunne følge med industrialiseringen i Grønland, påpegede kommitteret i Undervisningsministeriet O. I. Mikkelsen følgende:

*Det grønlandske erhvervsliv er opbygget på en anden måde og står på begyndelsesstadiet. At en hurtig gennemført forbedring af undervisningen og en rigtig tilrettelagt uddannelse kan få en afgørende betydning for det grønlandske erhvervsliv, er der næppe tvivl om. (ibid.1963:454)*

I 1959 diskuterede landsrådet i flere omgange spørgsmålet om uddannelse af grønlandsk arbejdskraft i tilknytning til spørgsmålet om den tekniske udvikling i landet, hvor man tilkendegav, at staten ikke havde sørget for uddannelse af de unge i tide (GLF 1959:114-5,118, 163-4).

*... en veluddannet ansvarsbevidst grønlandsk arbejdskraft vil være et vigtigt økonomisk aktiv i produktionen ... når jeg udtrykkeligt har nævnt grønlandsk arbejdskraft, så skyldes det de menneskelige hensyn, vi skylder de mange unge grønlændere, som på grund af mangelfuld planlægning med menneskematerialet kan risikere at komme til at føle sig at være sat uden for udviklingen, sådan som det ofte har været tilfældet i de forløbne år. (Peter Heilmann, i GLF 1959:118)*

Det var således karakteristisk for det første årti af nyordningen, at der manglede en koordinering af uddannelses- og anlægsplanlægning i Grønland, med henblik på en samordning af uddannelsesbehov og igangsættelse af uddannelsesmuligheder. Dette skete til trods for, at man havde sat sig ned og faktisk tænkt sig om.

*Der er meget store problemer, der melder sig, når man skal planlægge undervisning i Grønland. For tiden forlader hver sommer 600 børn folkeskolens sidste klasse, og bl.a. på grund af børnenes mangelfulde danskundskaber kan kun ca. 100 af denne flok regne med en videre uddannelse.* (Bornemann 1963: 151)

Den danske regering nedsatte i 1960 et udvalg (G60), der skulle gennemgå de politiske, økonomiske og administrative forhold i Grønland og komme med forslag til forbedringer af den førte politik (Skydsbjerg 1999:21). Udvalgets arbejde pegede ikke på grundlæggende ændringer, men fokuserede i stedet på tilpasninger af den eksisterende lovgivning. En manglende gennemførelse af investering i uddannelse, var ved at blive et af de vigtigste problemer i Grønland, og man var ved at løbe en risiko for betydelige psykiske og materielle tab i Grønland (Goldschmidt et al 1961: 49). Den danske regering nedsatte siden i 1962 et uddannelsesråd, som skulle skitsere et uddannelsesprogram og redegøre for, hvilke uddannelser man havde brug for, for at kunne gøre det moderne Grønland selvforsynende med arbejdskraft.

Uddannelse bliver nævnt som en delmålsætning til centrale temaer i den økonomiske politik 1960-1978 (Landsplanredegørelsen 1994). For at få uddannelsesystemet tilpasset samfundsudviklingen, og samtidig få den voksende arbejdskraft aktiveret, foreslog udvalget for Samfundsforskning i 1961, at man skulle forbedre planlægningen af uddannelserne på både kort og lang sigt. (Grønlandsudvalget af 1960, 1964:205). Uddannelsesrådet, der blev nedsat i 1962, væsentligste opgave var, at udarbejde en langsigtet plan for udbygningen af uddannelsesvæsenet i Grønland. Således nedsattes et erhvervsuddannelses råd, forestået af en uddannelsesinspektør, ved loven om 'Erhvervsuddannelse i Grønland' af 17.marts 1971.

Udvalget for Samfundsforskning efterlyste yderligere en afklaring på spørgsmål vedrørende den fremtidige uddannelsespolitiske planlægning; kvaliteten af uddannelserne. Ønskede man et uddannelsesniveau svarende til den i Danmark,

således at grønlænderne kunne tage arbejde hvor som helst i riget, i konkurrence på lige fod med andre danske, eller skulle uddannelsesniveautet tilpasses grønlandske forhold, således at de unges kvalifikationer først og fremmest blev tilpasset med henblik på deltagelse i de nye arbejdsopgaver i Grønland (Goldschmidt et al 1961:29). Løsningen blev, at de grønlandske erhvervsuddannelser, efter den politiske stillingtagen ved G60, primært skulle være tilpasset de grønlandske forhold, med mulighed for suppleringskurser der kunne give uddannelses- og erhvervskompetence i Danmark. (MFG, 1978:101)

Den vældige udvikling, der fandt sted i perioden i Grønland, medførte naturligt nok, at uddannelsesproblemerne i Grønland kom mere og mere i forgrunden, og der var en bevidsthed om, at udbygningen af undervisningen var en nødvendig forudsætning for, at industrialiseringen i Grønland skulle lykkes (Mikkelsen 1963:453). Uddannelse skulle prioriteres højt, hvis den grundlæggende erhvervsudviklingsmålsætning skulle virkeliggøres, og uden betydelige investeringer i uddannelsessystemet, kunne den forudsatte stigning i efterspørgslen efter faglært arbejdskraft, både på kort og langt sigt, ikke dækkes uden markant tilgang af arbejdskraft udefra. I tabel 7.1.1 vises en oversigt over den danske stats investeringer i det grønlandske uddannelsessystem i perioden.

**Tabel 7.1.1 Oversigt over uddannelsesudgifter før Hjemmestyret**

	1965	1970	1975
<b>Skoleuddannelse</b>	22,4	62,5	144,9
<b>Erhvervsuddannelse</b>	4,4	6,1	24,5
<b>Udgifter i alt</b>	102,4	216,9	475,3
<b>Andel af samlede offentlige udgifter</b>	<b>26%</b>	<b>32%</b>	<b>36%</b>

Kilde: Ministeriet for Grønland Årsberetning 1980. Tabel 24.

I forhold til befolkningens uddannelsesniveau, havde 38 pct. af mænd og kun 18 pct. af kvinder en erhvervsuddannelse i 1975 (se tabel 7.1.2). På dette tidspunkt var det i højere grad mændene der havde fået sig en erhvervsuddannelse, hvilket også skal ses i sammenhæng med de uddannelser man fra politisk side satsede på, nemlig erhvervsfaglige uddannelser indenfor bygge og anlæg, søfart og fiskeri, værft og transport, samt handel og kontor.

**Tabel 7.1.2 Grønlandskfødte undersøgelsespersoner med og uden erhvervsuddannelse fordelt på køn. Vægtede procentfordelinger.**

Erhvervsuddannelse	Køn			Antal personer i alt
	Mænd	Kvinder	I alt	
Har erhvervsuddannelse	38	18	28	132
Har ingen erhvervsuddannelse	60	79	70	425
Uoplyst	2	3	3	19
<b>I alt</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>101</b>	<b>576</b>
<b>Antal personer i alt</b>	<b>288</b>	<b>288</b>	<b>576</b>	

Kilde: Levevilkår og sociale problemer i Vestgrønland, 1975

En krydstabulering mellem skrivefærdigheder i dansk og erhvervsuddannelse viser, den store sammenhæng mellem sprog og uddannelse. Ud af de 576 adspurgte, havde 425 ingen erhvervsuddannelse, og i mindretallet der havde fået sig en erhvervsuddannelse, havde over 8 ud af 10 gode eller nogenlunde skrivefærdigheder på dansk.

**Tabel 7.1.3 Grønlandske undersøgelsespersoner fordelt efter færdighed i dansk og efter erhvervsuddannelse. Vægtede procentfordelinger.**

Færdighed i at skrive dansk	Har de en erhvervsuddannelse				Antal personer I alt
	Ja	Nej	Uoplyst	I alt	
Godt	52	16	3	26	116
Nogenlunde	30	21	6	23	122
Dårligt	5	16	12	13	87
Slet ikke	10	45	32	34	239
Uoplyst	3	2	47	4	12
<b>I alt</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>576</b>
<b>Antal personer i alt</b>	<b>132</b>	<b>425</b>	<b>19</b>	<b>576</b>	

Kilde: Levevilkår og sociale problemer i Vestgrønland, 1975

Gennem tiden er sket en klar forbedring af danskundskaber, hvilket også er en konsekvens af nyordningens sprogpolitik. Tabel 7.1.4 viser, at jo yngre man er, jo bedre var man til at skrive på dansk. Det skal dog bemærkes, at de grønlandere, der havde fået den mest intensive danskundervisning, ikke er blevet adspurgt i denne levevilkårsundersøgelse, da de var yngre end 15 år ved undersøgelsens tidspunkt.

**Tabel 7.1.4 Grønlandske undersøgelsespersoner fordelt efter færdighed i dansk, inden for forskellige aldersgrupper. Vægtede procentfordelinger.**

Færdighed i at skrive dansk	Alder						Antal personer I alt
	Under 20 år	20-29 år	30-49 år	50-69 år	Over 70 år	I alt	
<b>Godt</b>	53	44	19	18	-	26	116
<b>Nogenlunde</b>	28	25	26	14	5	23	122
<b>Dårligt</b>	11	14	17	3	23	13	87
<b>Slet ikke</b>	4	17	33	72	72	34	239
<b>Uoplyst</b>	4	0	5	3	-	4	12
<b>I alt</b>	100 100	100	100	100	100	100	576
<b>Antal personer i alt</b>	116 576	122	87	239	12		

Kilde: Levevilkår og sociale problemer i Vestgrønland, 1975

Blandt grønlændere, der er gået ud af skolen uden nogen eksamen, angiver tre fjerdedele at de 'slet ikke' eller kun 'dårligt' kan skrive dansk.

I løbet af 60'erne og 70'erne kom der en politisk modbevægelse mod den førte grønlandspolitik. Bevægelsen gik ud på, at man ville have et Grønland, der udvikledes på grønlandske betingelser. Disse nye politiske vinde førte til, at landsrådet i 1970 indkaldte til konference i Sisimiut for at komme i en mere direkte dialog. Konferencen blev en stærk markering af, at en ny grønlandsk politisk kurs var under opsejling. (Skydsbjerg 1999:23-24)

## 7.2 Den grønlandske folkeskole efter 1950

Hele 1800-tallet og igennem en væsentlig del af 1900-tallet søgte man at opbygge en ny undervisningstradition beroende på de behov for oplæring, som skabtes i selve Grønland under kolonisationen (Goldschmidt et al 1961:17). Før G-50 og moderniseringen, da Grønland stadigvæk havde status som koloni under Danmark, havde man en rimelig uddannet befolkning, sammenlignet med andre koloniserede folk. Der var udarbejdet et grønlandsk skriftsprog, som alle børn skulle lære at læse og skrive. Der blev i 1925 indført 7 år undervisningspligt for alle børn, i alderen 7-14 år. Eleverne blev undervist i grønlandsk, skrivning, bibel- og naturhistorie, og dansk. Dansk blev gjort til et obligatorisk fag i Grønland i 1925.



I perioden efter 2.verdenskrig, havde der gennem en årrække, været fremsat stærke ønsker om en forbedret og mere effektiv danskundervisning fra den grønlandske befolkning og dens repræsentanters side, og blev således nævnt i G50 betænkningen:

*Grønlændernes egne stadigvæk tilbagevendende ønsker samt en moderne tids krav til det grønlandske samfund nødvendiggjorde en videregående udbygning af danskundervisningen. (Grønlandskommissionen, 1950:14)*

Som en praktisk foranstaltning til hurtig imødekommelse af de omtalte ønsker, foreslog grønlandskommissionen, at der oprettedes 3 delvis dansksprogede skoler. I en periode i løbet af 1950'erne gennemførtes derfor en ordning med såkaldte dobbeltsprogede skoler, også kaldet A/B-skoler, i de største byer. Undervisningen tilrettelagdes for syv etårige klassetrin, dobbeltsproget ved en deling af børnene i to afdelinger, A. og B, hvor man i de to første skoleår blev undervist samlet, med grønlandsk som skolesprog. Efter de grønlandske skolemyndigheders afgørelse, dog under videst mulig hensyntagen til forældrenes ønske, delte man børnene fra begyndelsen af det 3. skoleår efter deres kvalifikationer således, at der blev oprettet en rent grønlandsksproget A-linje og en mere dansk-sproget B-linje.

I undervisningsmæssig henseende måtte de dobbeltsprogede skoler i øvrigt tage sigte på, at kundskabsmængden efterhånden kunne stå mål med folkeskolen i Danmark (Grønlandskommissionen, 1950:16), med henblik på elevernes videre uddannelsesmuligheder. Denne AB-ordning i børneskolen blev ophævet i G60-politikken, således at alle børn kunne få samme undervisningsmuligheder. (Grønlandsudvalget af 1960, 1964:202)

Man indførte herefter en forsøgsordning, hvor man underviste alle i B-klasser. Grønlandskundervisningen startede først fra 3. klasse, og danskundervisningen blev opprioriteret, og det var denne ordning man ville lovfæste i den kommende skolelov (§14,2 i 1967 loven). I samme paragraf hedder det videre, at forældrene helt kunne fritage børnene fra at blive undervist i grønlandsk. Denne udvikling af den grønlandske skole medførte, at man i løbet af 60'erne nærmede sig den skolestruktur, man på samme tid havde i Danmark. Uddannelsesrådet under G60 kommissoriet lagde op til det samme i betænkningen:



til et udkast om skolevæsenet i Grønland og vedtaget som sådan i Landsrådet i 1976. Da Hjemmestyrekommissionen samtidig blev nedsat, valgte man imidlertid at udskyde loven, indtil Hjemmestyret selv kunne overtage skolevæsenet. (GLF Forårssamling, 1976:116)

Folkeskolen af 1967 blev fra mange sider kritiseret, bl.a. af overlærer Holger Henriksen, der mente at kulturmødet havde medført, og stadigvæk medfører, store vanskeligheder for den grønlandske kultur og mennesket i den:

*Skolen i Grønland vil sikkert på lang sigt kunne løse den opgave, den er struktureret efter: at uddanne en elite, der vil kunne overtage de samfundsmæssige opgaver, som et moderne Grønland stiller. Det synes imidlertid mere tvivlsomt, at det skulle lykkes skolen at blive en folkets skole. Det ville kræve en anden struktur, andre læseplaner og andre lærere. (ibid.1970:47)*

Henriksen mente, at en skole for at skulle opfylde betingelserne for at være en 'folkets skole', måtte den da være en skole, der byggede på den folkelige kultur, der samtidig søgte til videreudvikling af denne kultur, ved at tilpasse det gamle til det nye. Vigtigst, måtte det da være en skole, der ikke mistede størstedelen af sine elever i skoleforløbet.

### **7.3 Delkonklusion: Traditioner, kultur og uddannelsespolitik**

Den socioøkonomiske og kulturelle omstillingsproces til det formelle uddannelsessystem har i Grønland foregået siden 1800-tallet, hvilket illustrerer, hvordan kultur ændres langsomt og ikke altid med samme hastighed som den øvrige udvikling i samfundet.

*En af vanskelighederne består i, at uddannelsessystemet som regel vil være bagefter i samfundets og kulturens udvikling – hvilket navnlig vil være føleligt, hvor denne foregår hurtigt. (Goldschmidt et al 1961:31)*

#### **Tilpasninger i uddannelsespolitikken**

Der har i denne periode i forhold til Mertons teori og begrebsapparat været foretaget en del tilpasninger på de institutionelle rammebetingelser og midler. De strukturelle tilpasninger der blev foretaget som et resultat af Grønlands kommissionen af 1948's betænkning, kan hos Merton betegnes som i Scenarie 5 (Oprør), da der blev opbygget helt nye rammer og mål på alle områder af uddannelsessystemet.

Ift. folkeskolen fik de institutionelle rammer med skolens overgang fra kirken til staten helt nye rammer og mål (Jf. Scenarie 5 hos Merton, Oprør). Undervisningen tog i højere grad baggrund i det danske sprog og den danske folkeskoles indhold. Men i og med folkeskolen af 1950 og 1967 ikke var i overensstemmelse med børnenes faktiske kulturelle baggrund, var den ikke i stand til effektivt at lede børnene ind i det samfund, der blev opbygget i perioden.

Ift. erhvervsuddannelserne blev der også opbygget helt nye rammer og mål, da der i forbindelse med samfundets socioøkonomiske omstilling blev satset på de erhvervmæssige uddannelser. I forhold til de erhvervsuddannelser man fra politisk side satsede på i G50 og G60 perioden, blev kvinderne sat lidt på sidelinjen, hvilket også kan ses af tabel 5.4.1, hvor et overvejende flertal af mænd havde en erhvervsuddannelse.

Der var i denne periode, selvom der var stort fokus på dansk i folkeskolen, endnu ikke et klart defineret målsætning på sprogpolitikken.

#### ***Befolkningens forudsætninger og tilpasninger***

Overgangen mellem det traditionelle, enkle og stabile samfund, som økonomisk hvilede i sig selv i form af en subsistensøkonomi, hvor der ikke var behov for et organiseret uddannelsessystem, til det mere komplicerede moderne samfund der satte nye krav og forudsætninger, har krævet en tilpasning af traditioner og kultur. Læring, der før foregik i familien og samfundet, med den ældre generation som læremester, var i løbet af 1800-tallet blevet overført til institutioner, til det af kirken udviklede skolevæsen.

Efter udbygningen af det grønlandske skolevæsen i 50'erne, gik størstedelen af alle børn i Grønland i folkeskolen. Den unge generation af grønlændere havde derved stiftet bekendtskab med vestlig/dansk kultur og begrebsverden i langt større omfang end den ældre befolkning, og der var herved skabt grundlag for en betragtelig kløft mellem generationerne. Denne kløft mellem traditioner og modernitet blev yderligere uddybet af erhvervsskiftet, der betød, at de ældres traditionelle faglige kunnen og sociale erfaring, på mange områder, blev mistet, således at de ældre mistede rollen som autoriteter og rollemodeller for de unge.

Ifølge Bourdieu (Esmark 2006:95), søger mennesker at reproducere de mønstre og rollemodeller, de kender. Strukturen af studerendes kapital skal formes til, hvad deres nye felt, uddannelsesinstitutionerne, efterspørger. I forhold til den socioøkonomiske omstillingsproces der foregik, vidste den grønlandske befolkning, der havde anderledes kapitalstruktur end den der blev efterspurgt i uddannelsesinstitutionerne, ikke hvad der forventedes af dem, og hvad de selv kunne kræve, og dermed gjorde det svært, at navigere i det nye felt. Det resulterede i en rituel tilpasning i hht. Mertons teori, hvor det i høj grad handlede om, at lære den nye kultur på uddannelserne at kende. Nedenstående citat af dengang kontorchef Claus Bornemann, illustrerer hvordan systemet endnu ikke var tilpasset befolkningens forudsætninger .

*Man hører så ofte generaliserende udtalelser om grønlænderen, der står med hænderne i lommerne og ikke kan følge med udviklingen. Gid der ville blive lagt noget mere mærke til de lærelystne og flittige grønlændere, der gerne vil gøre sig gældende i det nye samfund. For dem bliver der stadigvæk flere af, men de savner endnu tilstrækkelige muligheder for at blive uddannet. (Bornemann 1963:159)*

De fremtidige udfordringer med at skabe overensstemmelse mellem befolkningens kultur og uddannelsessystemet, skulle vise sig at være alt andet end enkelt. Den kulturelle omstillingsproces, og ikke mindst økonomien, resulterede i store udfordringer med tilpasninger af rammer, indhold og sammenhæng i det grønlandske uddannelsessystem.

*Vi må erkende, at det ikke først og fremmest er befolkningen, der skal tilpasses til et uddannelsessystem; men at det er selve uddannelsessystemet, der skal tilpasses befolkningens forudsætninger mest muligt.*  
(Lars Emil Johansen  
Grønlands Landsråd EM 1972:54)

## 7.2 80'erne: 'Grønlandisering'

1. maj 1979 var Hjemmestyret i Grønland en realitet. Dermed blev det dansk opbyggede velfærdssamfund overdraget til grønlandsk selvforvaltning inden for rigsfællesskabets rammer. Hjemmestyret resulterede på mange områder i et

gennemgribende opgør med den førte politik og tankegang fra G-60. Et af disse var uddannelsesområdet, hvor kravet var, at der skulle satses på yderligere uddannelse af arbejdskraften. At man nu fik mulighed for egen styring af kultur og undervisningsområdet, så man også som en glædelig og passende udvikling fra Landstingets side. (Dagsordenspunkt 12, FM 1979:78)

På uddannelsesområdet bestod udfordringen i at styrke den indsats, som var igangsat årene forinden<sup>16</sup>, idet udbuddet af faglært grønlandsk arbejdskraft ved 1980-ernes begyndelse fortsat kun udgjorde halvdelen af arbejdsmarkedets efterspørgsel (Landsplanredegørelse 1994:7, Danielsen et al 1998). De tre dominerende politiske hovedtemaer fra 1979 til 1984 blev derefter defineret som uddannelsespolitikken, erhvervspolitikken og forholdet til EF (*Landsplanredegørelse 1994:16*).

Siden Hjemmestyrets indførelse har uddannelse været sammenvævet med ambitioner om den nationale udvikling og modernisering. Efter Hjemmestyrelovens §5, blev følgende sagsområder indenfor uddannelsesområdet hjemtaget i 80'erne:

- 1. januar 1980 om folkeskolen i Grønland
- 1. januar 1981 om erhvervmæssige uddannelser

De nedarvede koloniale systemer blev udvidet og ændret, for at tjene nye økonomiske og sociale behov, defineret af grønlandske regeringer. Daværende landsstyre formand, Jonathan Motzfeldt, understregede, i forbindelse med overtagelsen af uddannelsesområdet, betydningen af dette skridt mod større selvbestemmelse, og nødvendigheden af et samlet folk, som *'afgørende for styrkelsen og udviklingen af den grønlandske identitet'* (Lauritzen, 1989:21). Som modspil til de foregående års danisering ved G50/G60, gik man i gang med at udbygge en grønlandsk folkeskole. En mere grønlandsk skole, ville først og fremmest sige en skole, hvor man tog udgangspunkt i det grønlandske sprog i alle sammenhænge.

---

<sup>16</sup> Forslag til styrelsen af Folkeskolen blev behandlet af Grønlands Landsråd i 1975, hvor det videre arbejde siden foregik i hjemmestyrekommissionens regi. (Dagsordenspunkt 12, FM 1979:77)

Med indførelsen af Hjemmestyre og hjemtagelsen af uddannelsesområdet, var et af de primære uddannelsespolitiske målsætninger at definere rammerne og indholdet i uddannelserne selv, og dermed skabe større overensstemmelse mellem befolkningens forudsætninger. Da skolerne blev overtaget af Hjemmestyrets myndigheder, som en af de første sagsområder, har det været interessant at analysere udviklingen, og tilpasningen af de institutionelle rammer og midler, siden 1980. Hjemtagelsen af en række uddannelser og etableringen af egne uddannelsesinstitutioner på flere og flere uddannelsesområder, samt en stor geografisk spredning af institutionerne med lille elevgrundlag medførte, sammenlignet med de fleste andre lande, at udgifterne på uddannelsesområdet målt ved enhedsomkostninger, var meget høje. Det var samtidig en nødvendig investering.

Igennem 80'erne har det politisk været nation-building, som en modvægt til den danske administration, der syntes at have været den fremherskende gulerod, for at uddanne befolkningen. Den tilkaldte arbejdskraft skulle minimeres, og befolkningen skulle på sigt selv være selvforsynende med arbejdskraft. Kombineret med grønlandiseringen, der fandt sted efter Hjemmestyrets indførelse, kan man sige at uddannelsespolitikken fungerede som et led i den grønlandske nationale identitetsudvikling, og man gjorde fra politisk side meget for at skabe gode vilkår for grønlandske studerende.

*De studerendes indkvarteringsmæssige, økonomiske og øvrige sociale forhold må gøres så gode, at de ikke pga. disse forhold afbryder deres uddannelser. (Josef Motzfeldt<sup>17</sup>, Dagsordenspunkt 51, FM 1985)*

### **7.2.1 Forordningen af 1979 om folkeskolen**

Igennem halvfjerdserne havde der fra flere sider været foretaget en voldsom ideologikritik af skolens indhold; man syntes at børnene lærte for meget dansk-orienteret, og ikke nok om grønlandske forhold (Berliner 1984:163-164). Under landstingsdebatten omkring folkeskoleforordningen af 1979 diskuterede, og påpegede man da også, hvordan skoleloven af 1967, ikke havde været i overensstemmelse med de politiske og sociale ændringer, som netop i disse år fandt sted i Grønland. (Dagsordenspunkt 13, FM 1979:82)

---

<sup>17</sup> Landstyremedlem for Handel og Erhvervsuddannelser

Man bestræbte sig derfor, efter Hjemmestyrets indførelse, at tilpasse den grønlandske folkeskole til de lokale forhold. Med folkeskoleforordningen af 1979 bestod skolen herefter af en forskole (1. - 3. skoleår), grundskole (4. - 9. skoleår), en fortsættelsesskole (10. - 11. skoleår) samt en kursussskole (12. og evt. 13. skoleår).<sup>18</sup> Man havde med folkeskoleforordningen af 1979, også hævet undervisningspligten fra syv til ni år<sup>19</sup>. Den kulturelle omstillingsproces der fortsat var i gang, var også synlig i landstingsdebatterne, hvor man i Salen diskuterede, hvilke følger den indførte 9-årige 'tvungne' skolegang havde fået i forholdet mellem skolen og forældrene og, hvordan ordningen harmonerede i relation til erhvervsstrukturen (Forespørgsel 15, FM 1981:104)

Det grønlandske sprog, som de foregående 10-15 år havde stået i skyggen af det danske, skulle nu opprioriteres og gøres til hovedsprog. Ift. den daniseringsproces der i 1950'erne og 1960'erne fandt sted, var der blandt de grønlandsktalende skoleelevers forældre stigende utilfredshed med kvaliteten af grønlandskundervisningen. Der var tydelige forskelle mellem tilfredsheden mellem byer og bygder. Op til Hjemmestyrets indførelse var status i grønlandskundervisningen således, at over halvdelen af befolkningen i byerne mente, at deres børn ikke fik tilstrækkelig undervisning i deres modersmål. Tilfredsheden i bygderne var noget højere, hvor knap to tredjedele mente, at deres børn lærte nok grønlandsk i skolen. Dette skal ses i sammenhæng med den centraliseringspolitik man førte i nyordningens tid, og den begrænsede kapacitet af kvalificerede danske (og grønlandske) undervisere.

**Tabel 7.2.1 Grønlandske forældre til skolesøgende børn fordelt efter tilfredshed med grønlandskundervisningen, særskilt for by og bygd. Vægtede procentdelinger**

Synes de deres barn lærer nok Grønlandsk i skolen?	By	Bygd	I alt	Antal personer i alt
Ja	31	62	38	117
Nej	55	30	49	103
Ved ikke	8	5	7	22

<sup>18</sup> En teknisk gennemgang af begrundelser for forordningen kan findes på Hjemmestyrekommissionens betænkning bind 3, Kapitel 4 om Skolevæsenet

<sup>19</sup> Da den grønlandske forskole svarer til børnehaveklassen i Danmark, er undervisningspligten, ift. danske normer, svarende til 8 år.



<b>Uoplyst</b>	6	3	6	12
<b>I alt</b>	100	100	100	254
<b>Antal personer i alt</b>	163	91	254	

Kilde: Levevilkår og sociale problemer i Vestgrønland, 1975

Med bestemmelsen i §1,2 i folkeskoleforordningen blev undervisningssproget grønlandsk. Undervisningssproget i folkeskolen havde været en *'stiltiende forudsætning for forslaget'* (FM 1979:82), og dannede samtidig parallel til bestemmelsen i §9 i Hjemmestyreløven, hvor det grønlandske sprog blev anerkendt som hovedsprog. På læseplansniveau, havde man endvidere indført fag der relaterede sig til det grønlandske samfund, såsom skindsyning, våbenkundskab, og fangst- og fiskerierorientering<sup>20</sup>. Der var stor tilfredshed med de nye rammer for skolevæsenet fra samtlige partier, specielt Atassut:

*Det er med glæde Atassut vil gøre opmærksom på at forslaget er en af de mest velegnede og mest tilpassede til den grønlandske skole.* (Konrad Steenholdt<sup>21</sup>, FM 1979:85)

Der var dog stadigvæk på væsentlige punkter, tale om et modsætningsforhold imellem den grønlandske og danske kultur i skolerne. Selvom, man på papiret havde gjort grønlandsk til det primære sprog i skolen, var realiteten anderledes. Der var stor mangel på grønlandsksprogede lærere, og størstedelen af uddannelsesmateriale var fortsat kun på dansk, og resulterede derfor i et fortsat modsætningsforhold mellem elevernes normer og holdninger, og de der formidledes i skolen.

Der har politisk været forskellige synspunkter i diskussionerne om folkeskolen, hvor debatten har været præget af vagt definerede målsætninger og formål. De politiske partier har da også, i debatterne omkring uddannelsesområdet, brugt langt mere tid på at understrege kulturforskelle mellem grønlændere og danskere i den abstrakte form, end at beskæftige sig med sociale forhold og klasseforskelle i befolkningen. Man ville have en folkeskole på *grønlandske betingelser*, men præcist hvad disse betingelser var og hvordan de skulle imødekommes, blev ikke diskuteret nærmere.

<sup>20</sup> §6-8 i Landstingsforordning nr. 6 af 16.oktober 1979 om folkeskolen.

<sup>21</sup> Landstingsmedlem for Atassut

### 7.2.2 HF og gymnasiale uddannelser

Før og ved Hjemmestyrets indførsel havde man endnu ikke udbygget uddannelsessystemet til at muliggøre hele uddannelsesforløb i Grønland, hvilket resulterede i store tilpasningsvanskeligheder for mange af de studerende der måtte på skoleophold i Danmark.

*Det forhold at mange uddannelser helt eller delvis har skullet foregå i Danmark, har i tidenes løb forårsaget en del problemer for eleverne, bl.a. tilpasningsvanskeligheder både under opholdet i Danmark og ved elevernes tilbagevenden til Grønland. Dette er en af grundene til, at man i de senere år har sat ind på at udvide uddannelseskapaleten i Grønland. (MFG, 1978:103)*

For at begrænse frafaldet og undgå at sende de helt unge mennesker til Danmark, etableredes HF ved Ilinniarfissuaq i 1977 (Kultur og Undervisningsdirektoratet 1984:2). I de syv år HF havde kørt, havde institutionen udklækket omkring 500 HF studenter (Ibid 1984:10). I sommeren 1983 blev der nedsat en arbejdsgruppe der skulle udtale sig om de gymnasiale uddannelser frem til 2000. Arbejdsgruppen afleverede deres betænkning<sup>22</sup> i efteråret 1984, og Landstinget behandlede den derefter til efterårssamlingen (Dagsordenspunkt 43, EM 1984:172). 10 år efter Landsrådet første gang drøftede en etablering af gymnasium og HF uddannelse i Grønland, blev den fortsatte skolegangs formål, struktur og indhold altså taget op igen under efterårssamlingen i 1984. (Dagsordenspunkt 43, EM 1984:171).

Da det gymnasiale område var det eneste uddannelsesområde, hvor det faglige ansvar endnu ikke var overgået til Hjemmestyret, men fortsat blev varetaget fra det danske undervisningsministerium, diskuterede Landstinget året efter en ikraftsættelse af den kgl. anordning vedrørende HF uddannelser. (Dagsordenspunkt 36, FM 1985:254)

I tiden omkring indførslen af Hjemmestyret var det fortsat et problem, at alt for mange elever stadigvæk gik for tidligt ud af skolen til at besidde de nødvendige primære kundskaber til at komme videre på enten HF/gymnasium eller direkte i

---

<sup>22</sup> Betænkning Vedrørende Gymnasiale Uddannelser i Grønland. Kultur og Undervisningsdirektoratet. 1984.

en erhvervsuddannelse (*Landsplanredegørelse 1994:16-17*). Under landstings-samlingen i 1984 kom landsstyremedlemmet for Kultur, Kirke og Undervisning med et forslag om en 3-årig grønlandsk gymnasial uddannelse, i stedet for en 2-årig HF uddannelse, og begrundede det bl.a. med, at de allerfleste HF-elevs eksamensresultater ikke var tilstrækkelige til videregående højere uddannelser. Enten måtte de tage supplerende kurser for at få en bedre eksamen, eller også startede de på en uddannelse, der nødvendigvis ikke krævede en højere forberedelseseksamen, hvilket også var blevet påpeget af arbejdsgruppen. (Dagsordenspunkt 43, EM 1984:171). Landstinget vedtog herefter i 1986, at der indførtes en 3-årig gymnasial uddannelse i Grønland, byggende på den danske højere forberedelseseksamen. Den nye 3-års uddannelse, skulle også gøre det muligt yderligere, at inddrage træk fra det grønlandske kulturelle liv og egenart.

### **7.2.3 Erhvervsuddannelserne og STI reformen**

Som beskrevet i den historiske indledning, har der allerede siden begyndelsen af 50'erne været gennemført erhvervsuddannelser i Grønland. Men det var ikke før i 1971, at man begyndte en koordineret planlægning af erhvervsuddannelserne. Formålet var at tilpasse erhvervsuddannelserne til grønlandske forhold (Årbog 1980: 102). Forud for Hjemmestyrets indførsel var den overordnede planlægning og ledelse af erhvervsuddannelser under erhvervsuddannelsesrådet (MFG, 1978:101). Ved Grønlands Hjemmestyres overtagelse af erhvervsuddannelsesområdet i 1981 blev det politisk vedtaget, at alle erhvervsmæssige grunduddannelser så vidt muligt skulle gennemføres i Grønland.

Samme år blev der afholdt en erhvervsuddannelseskonference i Qaqortoq, hvor restgruppen, der ikke optages i uddannelsessystemet, var højt på dagsordenen, og man nåede frem til en anbefaling om et større samarbejde mellem erhvervsuddannelserne og folkeskolen. På baggrund af denne konference begyndte man således også forberedelserne til den decentrale STI<sup>23</sup> uddannelse.

Landstyret nedsatte i 1983 en embedsmandsgruppe til at analysere uddannelsessektoren, for at se på fornyelse og grønlandisering. Løsningen blev at etablere

---

<sup>23</sup> 'Siammasissumik Tunngaviusumik Ilinniarfik' - De decentrale grundlæggende erhvervsuddannelser

STI-uddannelserne, med det overordnede mål, at alle unge skulle have et uddannelses tilbud og at erhvervsuddannelserne skulle være afstemt med samfundets behov. Hovedidéen i reformen var etableringen af et et-strengt uddannelsessystem, som kunne afløse både EFG-uddannelsen<sup>24</sup> og mesterlæren, samt en målsætning om, at uddannelserne i stigende grad skulle ske i Grønland (*Landsplanredegørelse 1994: 17*). Den udvidede kapacitet i uddannelsessystemet og de store økonomiske midler man havde brugt for at imødekomme behovet for at uddanne befolkningen, blev allerede i midten af 80'erne mødt med utålmodighed og en undren over, hvorfor flere ikke kom igennem. Dette fremhævedes f.eks. af Josef Motzfeldt, IA:

*Det er et paradoks, at vi har et så stort behov for uddannet arbejdskraft, som vi vitterligt har, og som tidligere udtalelser fra denne talerstol og alle politiske partier har vist, og at det ikke lykkes os at få flere uddannet, end vi gør. (Josef Motzfeldt<sup>25</sup>, Dagsordenspunkt 51, FM 1985:267)*

Fem år efter indførelsen af Hjemmestyret stod man fra politisk side allerede med en erkendelse af, at man måtte 'ændre kursen'. Dette bevidner diskussionerne og ambitionerne omkring uddannelse, hvor man med hjemtagelserne af uddannelsesområderne havde villet for meget for hurtigt for at imødekomme politiske ambitioner, på bekostning af kvalitet og økonomi på specielt brancheskolerne.

*Vi må nok erkende, at vi ikke har slået til på dette område, og vi må gribe ind for at få rettet kursen. Alt for mange gange har vi talt om behovene for erhvervsuddannelser, uden at tale økonomi, og alt for mange gange er de politiske ønsker derfor ikke blevet virkeliggjort. (Josef Motzfeldt, Dagsordenspunkt 51, FM 1985:267)*

STI blev etableret i 1988 og omfattede tilbud om 70 forskellige grunduddannelser i Grønland, hvor man vekslede mellem teori og praktik. STI-uddannelserne omfattede områderne: byggeri- og anlæg, handel og kontor, nærings- og nydelsesmiddel, social og sundhed, service, jern og metal samt elektricitet (de elekt tekniske grunduddannelser). STI-uddannelserne var af varierende længde, og bestod af en lokal og en central del. Den lokale erhvervsskole varetog undervis-

---

<sup>24</sup> Erhvervsfaglige grunduddannelser

<sup>25</sup> Landsstyremedlem for Handel og Erhvervsuddannelser

ningen af STI-eleven under det første år af uddannelsen, mens brancheskolerne varetog den efterfølgende brancherettede undervisning. På det første år tilbringes halvdelen af tiden typisk på den lokale erhvervsskole, mens resten af tiden tilbringes i praktik.(KISP 1991:6)

Uddannelsesniveaueet i den grønlandske befolkning skulle hæves. Man havde store udfordringer med, at der var for få der læste videre efter folkeskolen, og for mange der faldt fra uddannelserne. Der var fra administrationens og politisk side en ide om, at frafaldet hovedsageligt skyldtes, at de unge skulle rejse hjemmefra<sup>26</sup>, for at starte på en uddannelse. Det var nogle af de væsentlige grunde til at man ville indrette STI uddannelsen sådan, at alle kunne tage uddannelsen hjemme de første år.

*Men man fandt i hvert fald ud af at man havde taget grundlæggende fejl. At det der med at indrette STI uddannelsen sådan at de kunne være hjemme de første år, det ændrede ikke på frafaldsmønstret. Det var en fejl, og det lærte man så senere. (Kvalitativ interview, Informant A)*

Udover det store frafald, var en anden problemstilling i forhold til STI reformen, ifølge Informant A, den grundlæggende overbevisning om, at så mange som muligt skulle i gennem uddannelsessystem, uanset kvalitet:

*STI systemet var bygget på fejlantagelser. Man har udelukkende set på kvantiteten og ikke på kvaliteten. Udgangspunktet var at der var alt alt for få der fik en uddannelse her i landet. Og det var altså det dominerende, det var at så mange som muligt skulle have en uddannelse. (Kvalitativ interview, Informant A)*

Ovenstående resulterede i et stadigt voksende gab mellem folkeskolen og de kompetencegivende uddannelser. Erhvervslivet kunne dog ikke bruge branchearbejderne, da lønnen tilsyneladende var forhandlet for langt oppe, i forhold til hvad branchearbejderne kunne.

#### **7.2.4 Delkonklusion**

Der var i 80'erne en stor økonomisk satsning på uddannelse. Man hjemtog både folkeskole og erhvervsuddannelsesområdet. En stor kapacitetsopbygning var af-

---

<sup>26</sup> Der var lavet frafaldsundersøgelser, hvor et flertal af de uddannelsessøgende havde svaret hjemme som den største faktor for at de afbrød deres uddannelser. Hvad man ikke har taget højde for er "hvor nemt" det var for de adspurgte at svare at de havde hjemme, uden at komme længere ind på problemstillingen. (Kvalitativ interview, Informant A)

gørende, både i administrationen og befolkningen. I den nationale begejstring brugte man mange penge på opførelse og igangsætning af erhvervs- og brancheskoler rundt omkring i landet, der for Hjemmestyret var et vigtigt led i grønlandiseringen. Ved at ville for meget for hurtigt, kom man til at prioritere folkeskolen for lavt som en konsekvens af, at der var satset på en for bred vifte af uddannelses tilbud.

#### *Tilpasninger i uddannelsespolitikken*

Fokus efter indførelsen af Hjemmestyre, var som beskrevet, at udbygge uddannelsessystemet efter grønlandske betingelser. Man kan dog undre sig over, at der under planlægningen og tilpasningen, ikke var fremlagt nogen egentlig samfundsanalyse som grundlag for ideen om at tilpasse skolen til samfundet. Trods intentionerne om at skabe et uddannelsessystem i overensstemmelse med samfundet, lykkedes det af flere årsager, ikke i 80'erne. Produktionen af grønlandsk sproget undervisningsmateriale var dyrt, og stillede også krav til dobbeltsprogede lærere, som der var stor mangel på.

De uddannelsespolitiske tiltag i 80'erne kan perspektiveres i Mertons begrebsapparat, både ift. det politiske og befolkningen. Folkeskoleforordningen af 1979, var første forsøg på at skabe en folkeskole, der var tilpasset den grønlandske befolkning (jf. Scenarie 1 ved Merton). Man hævede undervisningspligten fra 7 til 9 år, og man gjorde grønlandsk til undervisningssprog. Ift. de kulturelle mål i Mertons begrebsapparat havde formålsparagraffen fra folkeskoleloven 1967, ikke ændret sig med forordningen af 1979. Disse uddannelsespolitiske tiltag kan ses som et forsøg på tilpasning af de kulturelle mål til befolkningens referencerammer, og for at gøre skolen mere grønlandsk, indførte man grønlandske kulturelle fag, såsom fangstlære og skindsyning som obligatoriske fag i undervisningens ordning.

Når man tænker tilbage, kan man komme med mange argumenter for at uddannelsespolitikken ikke helt var gennemtænkt i forhold til de unges videreuddannelsesmuligheder. Der var lille sammenhæng mellem indholdet i folkeskolen, og de institutionelle krav der stilledes for videreuddannelse, da det fra politisk side, af hensyn til elevernes videreuddannelsesmuligheder, havde været fastholdt, at

folkeskolens prøver skulle være på niveau med prøverne i den danske folkeskole. Dette resulterede i, at folkeskolens rammer, i form af afgangsprøver, ikke kunne undgå at tage udgangspunkt i den danske folkeskole, og derved et misforhold mellem skolens indhold og de krav man stillede til afgangsprøverne.

STI reformen kan hos Merton placeres i Scenarie 4 (Innovation), hvor man fra politisk side har innoveret og designet nye rammer for at komme foran. Dette gjorde man ved at decentralisere uddannelserne og opbygge uddannelsesinstitutioner langs kysten for at give de unge muligheder for at tage en uddannelse 'derhjemme'. Oprettelsen af gymnasiale uddannelser i Grønland, er også en Scenarie 4, hvor man har opbygget nye institutionelle rammer og midler.

### *Befolkningens tilpasninger*

Der er ikke altid overensstemmelse mellem, hvad man gør fra politisk side, og hvordan befolkningen reagerer på disse tiltag, grundet den kulturelle omstillingsproces og de derved manglende traditioner for at tage en uddannelse, i tillæg til socioøkonomiske forhold i enkelte familier.

Antallet af påbegyndte uddannelsesforløb på de kompetencegivende uddannelser i Grønland og Danmark havde mere end fordoblet fra 526 i skoleåret 1980/81 til 1.297 i 1989/90<sup>27</sup>, men frafaldet var også steget fra 29 pct. til 36 pct<sup>28</sup>. Så selvom der fra politisk side var afsat mange ressourcer og skabt nye institutionelle rammer for at uddanne befolkningen, er det som om befolkningen ikke har kunnet følge med reformerne. Hos Merton kan dette forklares i hht. Scenarie 2, hvor denne uddannelsespolitik har resulteret i en stor gruppe elever uden 'effektive' muligheder, grundet bl.a. manglende sproglige forudsætninger, til at opnå målet om uddannelse. Denne gruppe har dog accepteret og valgt at forblive under de institutionelle rammer, og derved spillet efter de institutionelle regler og normer. I og med at målet om at uddanne sig syntes som et uopnåeligt mål, har denne gruppe, ifølge Merton, ingen ambitioner om at få sig en kompetencegivende uddannelse, men stiller hellere ikke spørgsmålstejn til de institu-

---

<sup>27</sup> Bilag 3.

<sup>28</sup> Bilag 3 og 4

tionelle rammer. Selvom, denne gruppe ikke nødvendigvis har nogen ambitioner om at læse videre, er de forblevet i folkeskolen og har haft deres daglige rutine.

*Skolen bliver let uvirkelig og ligegyldig for denne gruppe elever. Skolen bliver et opbevaringssted. (Berliner 1984:159)*

En anden gruppe (jf. Scenarie 3), vælger, ifølge Merton, helt at trække sig ud af uddannelsessystemet. Med tanke på den kulturelle omstillingsproces, der stadig var i gang, valgte en stor del af befolkningen at forblive udenfor uddannelsessystemet. Denne befolkningsgruppe har, de sproglige og kulturelle udfordringer taget i betragtning, accepteret de samfundsmæssige mål som udenfor deres rækkevidde, og til forskel fra Scenarie 2, hvor man forbliver i uddannelsessystemet, trukket sig helt ud af uddannelsessystemet.

*Det kan ikke være rigtigt at man i sit  
eget land og med sit eget sprog,  
skal udelukkes fra uddannelsessystemet.  
(Maliinannuaq Mølgaard, IA  
Dagsordenspunkt 17, FM 1995)*

### **7.3 90'erne: Decentralisering og sammenhæng i uddannelsessystemet**

Efter 80'ernes grønlandisering var der i 90'erne fokus på kvalitet og nødvendigheden af danskkundskaber, for at komme videre i uddannelsessystemet. Sprogdebatten og sammenhængen med mulighederne for at videreuddanne sig, havde da også kørt under den førte politik i tiden efter indførslen af Hjemmestyre (ofte benævnt grønlandiseringen), men det var ikke før i starten af 90'erne det fra politisk side blev meldt klart ud, at der også skulle være plads til, og fokus på det danske sprog i uddannelsessystemet:



*I denne debat, som har været i gang i lang tid, så er det først nu, at samtlige så klart siger, at det grønlandske samfund skal være et dobbeltsproget samfund, og at man må styrke det danske sprog. (Jonathan Motzfeldt<sup>29</sup>, Dagsordenspunkt 30-1, FM 1995:24)*

Ovenstående udmelding illustrerer, et ønske om et korrektiv ift, den førte politik under grønlandiseringen. Hvad skete i stedet var, at med folkeskoleforordningen af 1990 videreførte grønlandiseringen med integrationspolitikken i folkeskolen. Manglende sprogkundskaber i dansk udgjorde i 90'erne, hos en del af de unge, en væsentlig barriere for at opnå de uddannelsespolitiske mål. Dette skabte store problemer med sammenhængskraften i uddannelsessystemet pga. kløften mellem folkeskolen og det der kommer efter. Der var således ofte ikke sammenhæng mellem, hvad de unge rent faktisk kunne, og hvad der stilledes af krav til dem på det næste uddannelsestrin.

Produktionen af grønlandsk undervisningsmateriale, var højt på den politiske dagsorden igennem 90'erne. De rent grønlandskssprogede skulle også have adgang til uddannelse - med grønlandske uddannelsesmaterialer. I forhold til den traditionelle uddannelse og den førte uddannelsespolitik i G60-perioden, havde man nu fået en overbevisning om, at man med folkeskolen og de videregående uddannelser, skulle sikre sig at samfundets værdinormer blev videreført til næste generation (Dagsordenspunkt 23, FM 1992:4). I løbet af 90'erne begyndte man ligeledes at italesætte uddannelse som et middel og grundlag til at opnå selvstændighed.

*På lang sigt, er vi nødt til i lighed med andre nationer, at oprette uddannelser på vort eget sprog, vel især med henblik på de almindelige uddannelser, hvis nu Grønland engang skulle opnå sin fulde selvstændighed. (Malinanguaq M. Mølgaard<sup>30</sup>, EM 1996, Dagsordenspunkt 42)*

I starten af 90'erne så man yderligere en kraftig stigning i antallet af uddannelsessøgende. Udviklingen i uddannelsessystemet i starten af årtiet, hang sammen med den øvrige udvikling i samfundet. I perioden 1992-1994, så man en kraftig øgning på 508 pct. af de der gik videre efter 9. klasse i folkeskolen – dette skulle ses i sammenhæng med en nedgang i torskebestanden, og dermed et hold-

---

<sup>29</sup> Ordfører for Siumut

<sup>30</sup> Ordfører og landstingsmedlem for Inuit Ataqatigiit

ningsskifte blandt befolkningen ift. fiskerierhverv til formel uddannelse (Dagsordenspunkt 30-1, FM 1995:24). Denne udvikling satte krav til uddannelsessystemets kapacitet. En stor del af skolebygningerne var for små, og havde behov for gennemgribende renoveringer. Udover de bygningsmæssige udfordringer, havde man også stor mangel på uddannede grønlandske lærere og praktikpladser på erhvervsuddannelserne. Udover de fysiske bygningsmæssige udfordringer, havde man også centraladministrationsmæssige problemer. Nedenstående citat understreger, at der i den politiske proces ikke altid er sammenhæng med politiske udmeldinger og implementeringen af disse.

*Selv om vi er i gang med ændring af samfundet med over skriften "nytænkning", driver administrationen af erhvervsuddannelserne med strømmen. (Aqqaluk Lyng<sup>31</sup>, Dagsordenens punkt 23-1, 1992:1-2)*

Nedenstående vises befolkningens uddannelsesniveau i midten af 90'erne, 15 år efter Hjemmestyrets indførsel. Knap tre fjerdele af befolkningen over 18 år har ikke nogen kompetencegivende uddannelse ud over folkeskolen. Der er ligeledes en stor gruppe på 22 pct. der ikke er blevet færdige med folkeskolen, mens gruppen der er blevet færdige, vægter tungt på den almene skolegang. Knap 7 pct. af befolkningen havde gået på gymnasiet eller HF. Frafaldet var gået fra, at i gennemsnit være omkring de 30 pct. i 80'erne, til et niveau på 43 pct. i midten af 90'erne (Bilag 3 og 4).

**Tabel 7.3.1 Befolkningens uddannelsesniveau 1994**

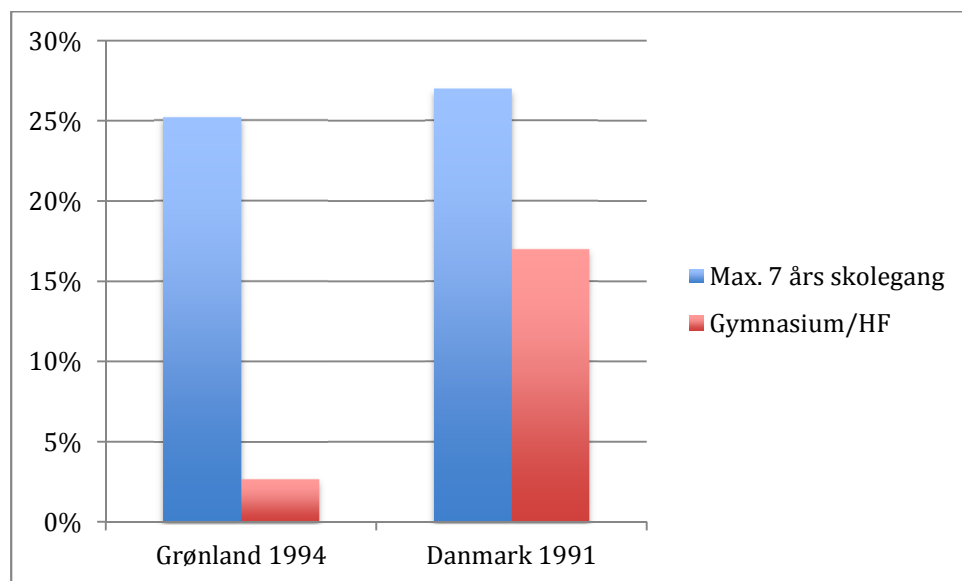
Skoleuddannelse	Procent
Mindre end 7 år i folkeskolen	22%
Afsluttet almen skolegang	54,3%
Udvidet afgangsprøve /realeksamen	11,1%
GU, Gymnasiet, HF, HTX, HHX	6,8%
Går stadig i skole	3%
Andet	2,8%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

Kilde: Levevilkårsundersøgelsen 1994

<sup>31</sup> Landstingsmedlem for Inuit Ataqatigiit

Sammenligner man det grønlandske uddannelsesniveau i folkeskolen i 90-erne med det danske, var andelen med max. 7 års skolegang næsten ens, mens den store forskel kommer på de videregående uddannelser, og skal ses i sammenhæng med den historiske udvikling af det grønlandske uddannelsessystem og uddannelsestraditioner i befolkningen.

**Figur 7.3.2 Uddannelsesniveauer**



Anm. De danske procenter er baseret på populationstal.

Kilder: Levevilkårsundersøgelsen 1994 (Grønlands Statistik) Levevilkår i Danmark 1992 (Danmarks Statistik og SFI)

Ift. størrelsen af tilkaldt arbejdskraft, ses der på tabel 7.3.3 sammenligninger over tid på heltidsansatte under den offentlige sektor. Andelen af ansatte der ikke var født i Grønland var 44 pct. ved Hjemmestyrets indførsel, dette tal var bragt ned til 27 pct. knap 15 år senere. Dette kan ses som dokumentation af en succes ift. hvordan det grønlandske Hjemmestyre har brugt motivationen om at nedbringe tilkaldt arbejdskraft og dermed større selvbestemmelse i egne anliggender som argumentation for uddannelse. Syv år senere, havde man reduceret den udenlandske andel af de beskæftigede til 18,4 pct. i den offentlige sektor.<sup>32</sup>

**Tabel 7.3.3. Det heltidsansatte månedslønnede personale under den offentlige sektor.**

Det heltidsansatte månedslønnede personale i den offentlige sektor	Heraf født i Grønland
--	-----------------------

<sup>32</sup> Grønlands Statistik 1999, 2008., Statistisk Årbog, Nuuk.

<b>1978</b>	4.553	2.555
<b>1982</b>	5.619	3.473
<b>1986</b>	6.336	4.302
<b>1990</b>	7.129	5.061
<b>1992</b>	7.165	5.209

Kilde: Grønlands Statistik.

Ift. folkeskolelærernes sammensætning har antallet af formelt kvalificerede grøn- landske lærere steget fra omkring en tredjedel i starten af Hjemmestyret til omkring en halvdel ved slutningen af 90'erne. I skoleåret 1998/ 99, var omkring 8 ud af 10 af undervisningsstaben i stand til at undervise på grønlandsk (jf. tabel 7.3.4).

**Tabel 7.3.4 Lærere i folkeskolen**

	<b>1980</b>	<b>1985</b>	<b>1990</b>	<b>1995</b>	<b>1999</b>	<b>2005</b>	<b>2008</b>
<b>Antal lærere i alt</b>	1.085	1.129	994	1.019	1.047	1.247	1.181
<b>Formelt kvalificerede</b>	71%	74%	69%	81%	71%	70%	73%
<b>-heraf grønlandske</b>	30%	32%	37%	53%	51%	54%	59%
<b>-heraf danske</b>	41%	42%	32%	28%	20%	16%	14%
<b>Ikke-formelt kvalificerede</b>	29%	26%	20%	19%	29%	30%	28%
<b>-heraf grønlandske</b>	24%	24%	18%	15%	28%	27%	27%
<b>-heraf danske</b>	5%	2%	2%	4%	2%	3%	1%

Anm: Faktiske antal ansatte lærere inden for de forskellige stillingskategorier

Kilde: Grønlands Statistik 1991 og 99

Udviklingen af antallet af dobbeltsprogede uddannede lærere er jo vældig positiv, hvor man i hjemmestyrets indførelse startede ud med en gruppe på knap en tredjedel og kort før selvstyrets indførelse i 2008 havde dette tal blevet fordoblet. Det er dog stadigvæk en stor udfordring at få besat lærerstillingerne i yderdistrikterne.

*Vi ved alle sammen hvor vanskeligt det er her i landet at få dobbeltsprogede veluddannede lærere placeret i yderdistrikterne, særligt i bygderne. (Jakob Sivertsen, Atassut Dagsordenspunkt 23, FM 1994:1)*

### **7.3.1 Forordning af 1990 om folkeskolen: Fremtidens skole**

I 1986 blev der nedsat en kommission, der skulle udarbejde et oplysende og debatskabende materiale om folkeskolens indhold, skolens opdragende rolle og samspillet mellem hjem, lokalsamfund og skole. Kommissionen afleverede sin betænkning i 1989. Som et resultat af dette arbejde, blev der 25. oktober 1990 vedtaget en ny Landstingsforordning for folkeskolen, der tog sit udgangspunkt i principperne i kommissionens betænkning: at udvikle en folkeskole på egne

forudsætninger, under betegnelsen 'fremtidens skole'. Der var fra Landsstyrets og Landstingets side store forventninger til reformen, ift. en mærkbar øgning i elevernes boglige kvalifikationer (Marianne Jensen, Dagsordenspunkt 23, FM 1992:4). Den nye forordning skulle yderligere fremme en styrkelse af fagligheden i undervisningen, ved en højere grad af fagdelt undervisning, en linjedeling med forskelligt indhold i hhv. den almene og udvidede linje i fortsættelsesskolen, samt give mulighed for styrkelse af arbejdsdisciplinen i folkeskolen. Med §1 i landstingsforordning for folkeskolen fra 1990 afskaffedes begrebet dansksprogede klasser. Hensigten var, at de dansksprogede elever skulle integreres i de grønlandssprogede klasser.

Allerede i starten af 1990-erne blev det klart, at der på ny var behov for justeringer. Kritikken gik på, at selvom folkeskolen var blevet mere fagligt orienteret, var evaluerings cirkulæret 'gået for vidt', med rapporter af eleverne hver 3. måned, og at der var forringede muligheder for dobbeltsprogede elever.

*Vi må på den anden side sige, at folkeskolen ikke skal være et sted hvor man vurderes. Det skal være et sted hvor man ligestilles.* (Josef Motzfeldt<sup>33</sup>, Dagsordenspunkt 30-1, FM 1993:17)

Inuit Ataqatigiit fremførte, at folkeskoleforordningen skulle underkastes en gennemgribende revision, idet de løsninger, der var lagt op til dengang, ansås for at være lappeløsninger. Man var fra Landsstyrets side tilbageholdende med en ny forordning, da man mente at reformer skulle have tid til at virke og "*at ændre for tit og hurtigt skaber usikkerhed og mangel på kontinuitet.*" (Marianne Jensen<sup>34</sup>, Dagsordenspunkt 30-1, FM 1993:3)

### **7.3.2 Opgør med grønlandiseringens effekter**

STI reformen, og den resulterende decentralisering af erhvervsuddannelserne, havde ført store enhedsomkostninger med sig, og havde et minimalt elevgrundlag på nogle uddannelsessteder. I slutningen af 90'erne var der en vedholdende kritik af, at de mindste uddannelsesinstitutioner var for dyre i drift og, at kvaliteten af de uddannede ikke var i orden. Man arbejdede derfor for en koordinering af uddannelsessystemet og kvalitet i de enkelte uddannelser. Realiteten

---

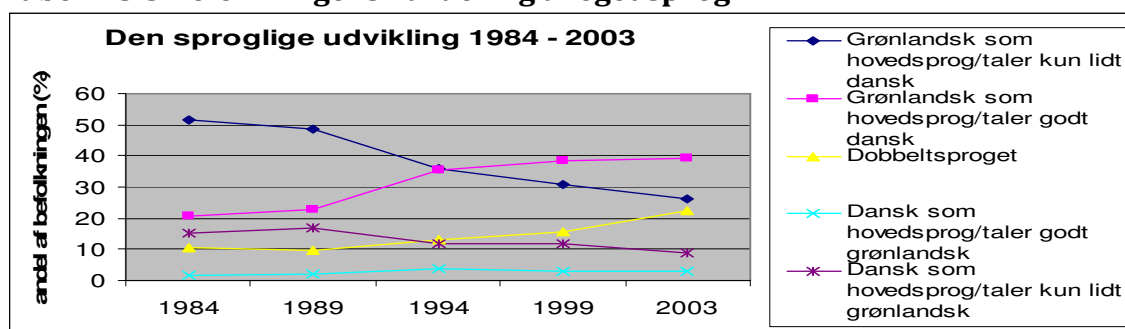
<sup>33</sup> Ordfører og landstingsmedlem for Inuit Ataqatigiit

<sup>34</sup> Landsstyremedlem for Kultur, Uddannelse og Forskning

og resultatet af den uddannelsespolitik man havde ført i gennem grønlandiseringen havde gjort, at rent grønlandssprogede havde begrænsede muligheder, for at komme videre efter folkeskolen, samtidig med rent dansksprogede elever fik afvist adgang til seminariet, fordi de ikke kunne grønlandsk, bl.a. fordi, de ikke var blevet undervist i det i folkeskolen. (Dagsordenspunkt 30-1, FM 1995:14)

I tabel 7.3.5 vises den grønlandske befolknings sproglige mønster i 1984-2003.

**Tabel 7.3.5 Befolkningens vurdering af eget sprog.**



Kilde: HS Analyse og Levevilkårsundersøgelsen 1994

Generelt kan man sige, at der fra 1989 til 1994 tilsyneladende er sket en ændring i det sproglige mønster i retning af en større grad af dobbeltsprogethed. Tabel 7.3.6 om sammenhængen mellem sprog og uddannelse, viser yderligere, at det er de med grønlandsk som hovedsprog der ikke har formået at komme videre efter folkeskolen. Andelen og niveauet af uddannelse stiger betragteligt, når man behersker dansk eller er tosproget. Dette understreger, hvor vanskeligt rent grønlandssprogede kan have det i uddannelsesmæssig sammenhæng.

**Tabel 7.3.6 Sammenhæng mellem sprogkundskaber og uddannelsesnivea**

Sprogkundskaber	Under 7 år	Afsluttet alm. Skole gang	Udv. Afg. Prøve/real eksamen	GU/HF	Gruppens andel af befolkningen over 18 år
Grønlandsk som hovedsprog/taler kun lidt dansk	43%	56%	1%	0	42,1%
Grønlandsk som hovedsprog/taler godt dansk	17%	70%	11%	2%	41%
Tosproget	5%	64%	22%	9%	14,5%
Dansk som hovedsprog/taler	0	55%	9%	37%	1,7%

godt dansk						
Dansk som hovedsprog/ godt dansk	0	50%	34%	17%	0,7%	
I alt	26	63	9	3		

Kilde: Levevilkårsundersøgelsen fra 1994.

Med folkeskoleforordningen af 1990, blev det yderligere besluttet, at ikke-grønlandsksprogede elever ikke længere skulle undervises for sig selv i dansksprogede klasser, men integreres i skolens almindelige undervisning. Et omfattende forarbejde lå bag udarbejdelsen af den nye forordning, i form af høringer hos befolkningen, skolefolk og politikere, hvor flertallet af kommunalbestyrelser, lærerrådene og forældrene havde tilsluttet sig sådan en ordning. Ved vedtagelsen blev det besluttet, at denne reform først skulle træde i kraft for de elever der begyndte deres skolegang i august 1994 eller senere. Flere skoler langs kysten havde dog påbegyndt integrationsundervisningen, som en forsøgsordning, uden at vente på det egentlige opstartsår, hvor man i flere kommuner havde været så glad for ordningen, at man havde videreført dette til de ældre klassetrin. Allerede i 1994, var der et ændringsforslag, fremført af Atassut, til folkeskoleforordningen af 1990 (Dagsordenspunkt 20, FM 1994), med det formål, at smidiggøre bestemmelsen om den integrerede undervisning af grønlandsk- og dansksprogede elever. Der blev diskuteret en særordning for Nuuk, hvor en opdeling af grønlandske og danske studerende igen skulle gøres muligt. Forslaget blev i første omgang forkastet af koalitionen mellem IA og Siumut. Efter 1 år med denne ordning, indførte en ny koalition mellem Atassut og Siumut, i 1995 denne særordning.

*.. i det politiske arbejde så må vi også huske på, at ideerne bliver gennemført; men når vi får nye ideer, så må vi lægge kursen om. Og det er det, der er sket. (Konrad Steenholdt<sup>35</sup>, Dagsordenspunkt 18, EM 1995:9)*

De forskellige meninger omkring integrationen i folkeskolen mundede ud i en beslutning om en årlig redegørelse og en afsluttende forskningsrapport, der skulle præsenteres til efterårssamlingen 1997. Forskningen og udviklingsarbejdet blev gennemført med henblik på, at beskrive vilkår for muligheder i den integrerede undervisning, og sprogundervisningen i øvrigt i folkeskolen, for på

<sup>35</sup> Landsstyremedlem for Kultur, Uddannelse og Kirke

den baggrund at skabe en kvalificeret baggrund for udviklingen af undervisningen og om fornødent at foretage ændringer i rammerne omkring dette. Der pegedes på følgende positive træk: eleverne følte sig ikke længere delt op i to lejre. Der var således opnået større åbenhed, uden at eleverne var hæmmet af deres identitet, eller hvilke forældre de havde. Eksempelvis var der gennem anvendelse af hinandens sprog, og ikke mindst gennem kammeratskab, opstået et fælleskab (Dagsordenspunkt 18, EM 1995:2). Integrationsordningen førte til en stor diskussion om anvendelsen af og undervisning i sprog i folkeskolen, og under hvilke former undervisningen skulle ske, samt på hvilken klasseniveau sprogundervisningen skulle starte.

Grønlandiseringens sprogpolitik var ifølge forskningsrapporten bygget på fejlantagelser, og havde sat sig dybe spor på folkeskoleelevernes danskkundskaber. Det blev fra flere politikere påpeget, på baggrund af resultaterne af en forskningsrapport omkring sprogkundskaber<sup>36</sup>, at grønlandiseringen, i visse omfang, havde været unødvendig, da størstedelen af eleverne allerede udelukkende benyttede det grønlandske sprog.

*Da man i sin tid indførte grønlandiseringen, havde man ikke tænkt nærmere over området, idet man samtidigt reducerede dansktimerne i folkeskolen i de skoler, hvor det grønlandske sprog hovedsageligt blev anvendt. (Naimanngitsoq Petersen<sup>37</sup>, EM 1996, Dagsordenspunkt 42:4)*

Forskningsrapporten fra 1997, viste at 92,5 pct. af eleverne udelukkende eller hovedsageligt anvendte grønlandsk i skolen, hvor kun 4 pct. anvendte grønlandsk og dansk lige meget. Hovedparten af eleverne, over 80 pct., var ved skolestart ensprogede grønlandssprogede. En mindre gruppe elever 9-10 pct. er tosprogede, og en mindre gruppe 7-9 pct. er ensprogede dansksprogede. (Dagsordenspunkt 35, EM 1997:1). Langt hovedparten af eleverne havde ikke muligheder for at tilegne sig det danske sprog udenfor skolen. Dette betød, at det først og fremmest var igennem undervisningen i folkeskolen og senere i uddannelsesforløbet, at børnene og de unge, måtte tilegne sig de fornødne sproglige færdigheder. Og da man med den førte grønlandiseringspolitik, havde reduceret

---

<sup>36</sup> Denne rapport er refereret til i landstingsdebatterne, men det har ikke været muligt at få et eksemplar af den.

<sup>37</sup> Ordfører og landstingsmedlem for Atassut



danskundervisningen kraftigt, havde man, utilsigtet, for en stor del af eleverne, frataget de få muligheder de havde, for at lære det danske sprog.

Forskningsrapporten beskriver yderligere forskellige tiltag til, hvordan man kunne tilrettelægge undervisningen, så man i højere grad tog udgangspunkt i elevernes sproglige og generelle faglige forudsætninger, interesser og behov. Rapporten pegede på, for så vidt angår rammerne omkring undervisningen, med hensyn til timetal og organisationsformer, at der umiddelbart ikke var et behov for en forøgelse af det samlede antal timetal til sprogundervisningen, men at en mere hensigtsmæssig udnyttelse ville være ønskeligt, hvor det centrale var, at målene for undervisningen gøres klarere, og at der afsættes de nødvendige ressourcer. (Dagsordenspunkt 35, EM 1997:2-4)

Da det viste sig at være meget svært at flytte eleverne fra modtagerklasserne til de grønlandssprogede klasser, valgte man med Bekendtgørelsen af 29. December 1999 helt at afskaffe modtagerklasserne, og i stedet for undervises de dansk-sprogede elever på særlige hold "i en afgrænset årrække". Bekendtgørelse fra 1999 ophæver dermed bekendtgørelse fra 1995 der gav hjemmel til oprettelse af disse klasser, hvor dansk var undervisningssproget. Ifølge bekendtgørelsen valgte man dermed helt at fjerne hjemmel til at oprette klasser, hvor der udelukkende undervises i dansk.

### **7.3.3 Evaluering af uddannelsespolitikken**

Under forårssamlingen 1994 drøftedes en redegørelse om uddannelsesstøtte og oprettelse af efterskoler. Debatten omkring efterskoler tog sit udspring i problemstillingen om den lave kvalitet af folkeskolens afgangselever, specielt de elever der kom fra bygder og mindre byer.

*Tingets medlemmer kan ikke være uenige i, om at nogle af de forannævnte punkter kunne have været undgået hvis resultaterne af folkeskolens undervisning var på højde med de krav, der stilles i loven og undervisningsplanerne. (Konrad Steenholdt<sup>38</sup>, FM 1994, Dagsordenspunkt 23:9)*

Folkeskolens resultater var da også noget der blev diskuteret heftigt. Man havde endnu ikke opnået ambitionerne med forordningen af 1990, hvor manglende

---

<sup>38</sup> Ordfører og landstingsmedlem for Atassut

kvalificerede lærere, specielt til de små skoler, samt manglende grønlandsk undervisningsmateriale, blev nævnt som de væsentligste årsager. Man mente fra politisk side, at ved at oprette efterskoler, kunne komme dette problem til livs og bringe kvaliteten fra yderdistrikterne, op på niveau med resten af kysten. Lands-tinget havde delte meninger om efterskolernes placering, og hvad de skulle opnå. Mens mange mente, at efterskoleforløbet skulle være bogligt og opkvalificerende til videre uddannelsesforløb, mente andre at det skulle være et forløb der fokuse-rede på kultur- og livsværdier, heri fangstmetoder og husflidsarbejde, for på den måde at motivere og klargøre eleverne til videre forløb samt lyst til at arbejde.

*En styrkelse af menneskelige, kulturelle og sociale egenskaber er vejen frem til bedre uddannelsesforløb som også skal ende med en motivation til at kunne klare uddannel-sesmæssige kvalifikationer.* (Konrad Steenholdt FM 1994, Dagsordenspunkt 23:8-9)

Udover etablering af efterskoler, snakkede man også om oprettelse af forberede-lses kurser på erhvervsuddannelsesområdet, specielt rettet mod unge fra byg-der og yderdistrikter. STI strukturen, mente man, skulle også tilpasses til de reel-le forudsætninger der var i samfundet, og at en regionalisering var på sin plads. I de forløbne år, havde man tilpasset uddannelsesudviklingen efter de nødvendige behov i Grønland, og deri lagt vægt på uddannelsernes *mål efter den grønlandske situation åndeligt, fysisk, miljømæssigt og ikke mindst erhvervmæssigt* (Ole Lyn-ge<sup>39</sup>, Dagsordenspunkt 23, FM 1994:10). Siumut påpegede under debatten, at det nu var tid til, at revurdere hele uddannelsessystemet, og hvilken uddannelses- og forskningspolitik, man ønskede at gennemføre de kommende år. (Dagsordens-punkt 23 FM 1994:6)

Efteråret 1993 afholdte man en konference om videregående uddannelser. Under konferencen blev det bekræftet, at man stræbte efter, og var bevidst om nødvendigheden af, at manifestere og sikre danskkundskaber i grundskolen, for herfra at give mulighed for at udvide horisonten for grønlandsksprogede elever med boglig videreuddannelse for øje. Der blev også udtrykt, at der i høj grad var behov for højere standard, hvad angår danskkundskaber. Under konferencen deltog der også unge under uddannelse, som gav udtryk for, at godt nok er nationalitetsfølelse og prioritering af modersmålet nødvendigt, men at dette ikke

---

<sup>39</sup> Ordfører og landstingsmedlem for Inuit Ataqatigiit

måtte ske på bekostning af uddannelsesmæssige muligheder, i så fald ville der ske 'kulturel indavl'. 1980-ernes grønlandisering, betegnede de studerende som en tid, hvor nationalitetsfølelserne og prioriteringen af modersmålet havde vundet, på bekostning af de unges videreuddannelsesmuligheder. (Dagsordenspunkt 17, FM 1995)

I midten af 90'erne kom der fra politisk side en række redegørelser og anbefalinger omkring uddannelsesområdet. I 1994 fremkom Kommunalreformkommissionen med en række anbefalinger omkring STI uddannelserne, og Landsstyret afgav herefter Uddannelsespolitisk redegørelse i 1995, hvor man i samme anledning fremsatte ønske om øget koordinering og kvalitetssikring af STI uddannelserne. På baggrund af disse ønsker, udgav man i 1998, en redegørelse om STI-reformen, samt redegørelse om uddannelses- og erhvervsintroduktion samt vejledning. Den uddannelsespolitiske redegørelse var en evaluering af tidligere ført uddannelsespolitik og en redegørelse af grundlæggende hovedproblestillinger i det grønlandske uddannelsessystem. Udfordringerne lå i forudsætningerne hos de uddannelsessøgende, heri manglende sprogkunderskaber i det danske sprog, det manglende sammenhæng i uddannelsessystemet og sidst, men ikke mindst, ressourceanvendelsen. Uddannelse var dyrt.

*Der har igennem årene været ofret meget store menneskelige og økonomiske ressourcer på at hæve uddannelsesniveaet i befolkningen og få skabt motivation og tradition i samfundet for at uddanne sig. Området har været og er stadig problemfyldt og afspejler nok et langt stykke i situationen i samfundet, der stadig er i en kulturel omstillingsproces. (Konrad Steenholdt<sup>40</sup>, Dagsordenspunkt 17, FM 1995:1)*

Ifm. etableringen af STI i 1988 blev der afsat store anlægsmidler til opførelse af brancheskoler og indkvarteringsfaciliteter til de studerende. Tabel 7.3.7 viser udgifterne på erhvervsuddannelserne omkring STI reformen, hvor man kan se, at der er brugt store midler til både anlæg af bl.a. brancheskoler og driften af dem.

**Tabel 7.3.7 Drift- og anlægsudgifter på erhvervsuddannelser (løbende priser)**

	1988	1989	1990	1991	1992
Erhvervsskolerne	98	105	109	89	87
Elevindkvartering	16	10	11	10	7

<sup>40</sup> Landsstyremedlem for Kultur, uddannelse og Kirke

Uddannelsesstøtte	81	87	89	95	92
Anlægsudgifter	47	54	23	45	3
<b>Udgifter i alt</b>	<b>239</b>	<b>253</b>	<b>229</b>	<b>238</b>	<b>188</b>

Anm: 1991 og 1992 er budgettal. Der er en difference på de enkelte udgiftsposter og 'udgifter i alt'.

Kilde: Statistisk Årbog 1991:254

Trods disse store investeringer kæmpede man stadigvæk med et stort frafald på uddannelserne<sup>41</sup>. Der var fra politisk side, en grundlæggende opfattelse af, at det store frafald skyldtes en manglende selvdisciplin.

*Hvis man ønsker at indgå i et uddannelsessystem, og hvis man ønsker at gennemføre uddannelsen, er nøgleordet selv disciplin, og hvis dette ikke er tilfældet, vil frafaldet fremover ikke mindskes væsentligt.* (Hans Møller<sup>42</sup>, Dagsordenspunkt 23, 1992:5)

Måske skyldtes frafaldet snarere en manglende vejledning, og at befolkningen stadigvæk var i en kulturel omstillingsproces, hvad angik uddannelse, og der var et stort behov for at danne overgange mellem det traditionelle fisker- og fangersamfund til et moderne samfund. Landsstyret havde prioriteret, og brugt store ressourcer på, at udbygge rammerne for uddannelsessystemet, men havde store udfordringer med at få befolkningen med. Dels pga. en stor andel af de uddannelsessøgende der ikke mødte optagelseskravene til uddannelserne, men også de manglende praktikpladser og det store frafald, det førte med sig.

Grønlandiseringens effekter blev også behandlet, hvor den Uddannelsespolitiske redegørelse fra 1995 viste en klar sammenhæng mellem faglige og sproglige forudsætninger. Man var uddannelsesmæssigt dårligere stillet, hvis man ikke beherskede det danske sprog og kunne anvende det i uddannelsen, og disse manglende forudsætninger hos de uddannelsessøgende, var den største faktor til udfordringerne i uddannelsesområdet. Uddannelsespolitisk Redegørelse (1995: 12) konkluderede bl.a. også med at '*der ikke har været overensstemmelse mellem ambitionsniveauet og de forudsætninger af tids- og ressourcemæssig art, der er nødvendige for at gennemføre en kulturel omstilling.*'

<sup>41</sup> Se bilag 3 med oversigt over afbrudte uddannelsesforløb i perioden.

<sup>42</sup> Ordfører og landstingsmedlem for Siumut

Nøgleordene i en fremadrettet uddannelsespolitik var klare; der skulle fokuseres på kvalitet, omstillingsevne og en bedre ressourceanvendelse (Dagsordenspunkt 17, FM 1995:2). Redegørelsen lagde stor vægt på nødvendigheden af større sammenhæng i uddannelsessystemet, og på en kvalitet i den enkelte uddannelse med et udgangsniveau, der muliggør meritoverførsel til tilsvarende uddannelse i udlandet. Uddannelsesstrukturen havde stor betydning for mulighederne for at bevæge sig i uddannelsessystemet, både nationalt og internationalt. Det var, udover det store gab mellem folkeskolen og de videregående uddannelser, også svært at overføre merit mellem uddannelser, specielt udenlandske. Gabet mellem folkeskolen og erhvervsuddannelserne, forklarede Informant B, som en direkte årsag af den lave kvalitet af folkeskolen:

*Det var bl.a. fordi erhvervsuddannelserne på det tidspunkt begyndte at satse lidt mere på kvalitet. Vi kunne ikke gå på akkord med kvaliteten, for så kunne de ikke bruges til ... når de blev uddannet. Jo skrapper du bliver ift. at kræve noget af dem der skal påbegynde uddannelsen, jo større gab får du. (Kvalitativ Interview, Informant B)*

Et sammenhængende uddannelsessystem var ikke blot en forpligtelse, i forbindelse med de grønlandske uddannelser, men skulle også bygge rammerne for, at de studerende kunne rejse ud og læse videre på udenlandske uddannelser.

#### **7.3.4 Forordning af 1997 om folkeskolen: 'Den lokalt baserede skole'**

Syv år efter indførslen af 'fremtidens skole', var mange politikere stadig af den mening, at den grønlandske folkeskole stadig mindede for meget om det formelle danske skolesystem, med en for tidlig vægt på den boglige uddannelse. I 1997 indførte man en ny forordning om folkeskolen. Denne var først og fremmest, en reform af styrelsesreglerne for folkeskolen, idet forordningen ikke indeholder ændringer i selve bestemmelserne om undervisningens indhold. Forordningen var et resultat af anbefalinger fra kommunalreformkommissionen, og en projektgruppe, der fandt, at den daværende ordning var karakteriseret ved en for stram regel styring. Projektgruppens opfattelse var, at den stramme styring vanskeliggjorde fuld udnyttelse af den lokale viden og erfaringer i organiseringen og tilrettelæggelsen af undervisningen, og resulterede, på nogle områder, uklar kompetencefordeling og manglende balance mellem kompetence og økonomisk ansvar. (Dagsordenspunkt 35, FM 1997)

Med forordningen overgik styringen af folkeskolen fra Hjemmestyret til kommunerne og lagde rammerne for en fælles drift af folkeskolen mellem Hjemmestyret og kommunerne. Med hensyn til stabiliseringen af arbejdet i de enkelte skoler, blev der som noget af det væsentligste i forordningen, etableret skolebestyrelser ved alle skoler for derved at opnå et bedre samarbejde mellem forældre, politikere og lærere. Skolebestyrelserne skulle bestå af forældre-, lærer- og elevvalgte medlemmer. Formålet med denne strukturændring, var at give skolernes brugere større indflydelse.

### **7.3.5 Erhvervsuddannelserne**

Redegørelse om STI uddannelsen blev i første omgang fremlagt under efterårssamlingen i 1998, men udsat til næste samling, da landstinget mente, at kommunerne skulle have mulighed for en grundigere drøftelse af redegørelsens anbefalinger. Som et resultat af denne udskydelse, blev der afholdt informationsmøder i 15 ud af 18 kommuner, for drøftelse og direkte dialog om konsekvenser og muligheder af redegørelsens anbefalinger. (Dagsordenspunkt 11, FM 1999:1)

Omkostningerne i forhold til STI reformen var forud for redegørelsen blevet drøftet under fremlæggelsen af Uddannelsespolitisk Redegørelse i 1995.

*Nogle af de ting, som slår i øjnene, er de store omkostninger, der er forbundet med STI-systemet. (Malinannguaq Mølgaard<sup>43</sup>, Dagsordenspunkt 17, 1995:15)*

Redegørelsen om STI-reformen beskriver udviklingen i STI uddannelserne, og de problemstillinger der tidligere har været rejst. Fordelene med STI uddannelserne, fremlagde man som, at langt flere fik mulighed for at få en uddannelse, i og med uddannelsesstederne var spredt over kysten, og dermed gjorde uddannelserne mere synlige i lokalsamfundet. Kapaciteten i erhvervsuddannelsessystemet blev udnyttet bedre, da en større del af uddannelsen foregik i virksomhederne vha. praktikordninger. De hyppigst rejste problemstillinger omkring STI, var blandt andet faglige og pædagogiske problemer med mange fag, og få lærere på hver skole. De lokale erhvervsskoler var styret af både kommunen og Hjemmestyret, i en fastlåst struktur, der hæmmede fleksibilitet. Den største problemstilling, var dog et stort frafald, og en stor gruppe uddannelsessøgende, der

---

<sup>43</sup> Ordfører og landstingsmedlem for Inuit Ataqatigiit

ikke kunne optages direkte fra folkeskolen, på grund af manglende danskkundskaber.

*Man har ikke taget højde for, hvad skal man sige, for betydningen af kvalitet i uddannelsen, fagligheden. det tog altså nogen år inden man begyndte at tage fat i fagligheden som et væsentligt emne. (Kvalitativ interview, Informant A)*

Trods de studerendes manglende forudsætninger til at klare erhvervsuddannelserne var det et politisk krav at alle skulle have direkte adgang til videreuddannelse fra folkeskolen – uanset udgangspunkt.

*De sagde vi skal bare optage dem direkte fra folkeskolen, uanset hvad de leverer, så skal vi optage dem. (Kvalitativ interview, Informant B)*

Baggrunden for Redegørelse om STI-uddannelser var kommunalreformkommissionens betænkning, der blev tiltrådt på Landstingets Efterårssamling i 1994. Heri fremsattes en række anbefalinger til ændring af organiseringen af erhvervsuddannelserne. Redegørelsens formål var, at pege på mulige veje, ad hvilke kvaliteten i erhvervsuddannelserne over en årrække kunne udvikle sig, således at erhvervsuddannelsen kunne leve op til de uddannelsespolitiske målsætninger.

Redegørelsen lagde, som det væsentligste, op til, at ansvaret for uddannelsernes konkrete indhold og gennemførelse skulle lægges på brancheskolerne og et større ansvar i brancheudvalgene, samt at arbejdet med at gøre de lokale erhvervsskoler kommunale, altså at lade kommunerne overtage driften af de lokale erhvervsskoler, skulle indledes. Sidst, men ikke mindst, konkluderede redegørelsen med en anbefaling om, som en mere langsigtet plan, at man igangsatte et undersøgelsesarbejde frem i mod at samle erhvervsuddannelsens brancheskoler i en 3-4 regionale uddannelses kraftcentre.

Landstyret var i midten af 90-erne begyndt at prioritere og planlægge erhvervsuddannelser samt erhvervsuddannelseskurser. En evaluering af disse konkluderede, at man i lang tid havde overset betydningen af den manglende individuelle vejledning af eleverne.

*De unge mennesker der forlader folkeskolen er umotiverede... En af grundene til de mange uddannelsesafbrydelser er manglen på fyldestgørende vejledning. (Kristine Raahauge<sup>44</sup>, Dagsordenspunkt 41, EM 1998:1-6)*

---

<sup>44</sup> Landstingsmedlem for Siumut

På efterårssamlingen i 1998, diskuterede man en revurdering og effektivisering af uddannelsessystemet. Der var forud for samlingen, foregået en høring i løbet af sommerferieperioden. Høringsperioden blev kritiseret kraftigt ift. den meget korte tidsfrist på en måned og at der kun var blevet sendt dansksprogede udgaver ud til parterne. Med baggrund i denne kritik, blev behandlingen af forslag til en ny forordning om erhvervsuddannelser og kurser udsat til efterfølgende forårssamling. (Dagsordenspunkt 39 og 41, EM 1998)

Forslaget blev udarbejdet med det formål, for det første at sikre Landstingets stillingtagen til de overordnede rammer for erhvervsuddannelsessystemet, for det andet at skabe entydig ansvar og kompetence placering i forhold til alle erhvervsuddannelserne, og for det tredje at skabe en dynamisk og fleksibelt erhvervsuddannelsessystem, der hurtigt kunne tilpasse sig arbejdsmarkedets behov for uddannet arbejdskraft, hvilket et enig udvalg tilsluttede sig (Dagsordens punkt 10-2, FM 1999).

*Man kan ikke fortsætte med de hidtidige aktiviteter, for disse resulterer i dårlig udnyttelse af tid og penge. (Knud Sørensen<sup>45</sup>, Dagsordenspunkt 41, EM 1998:7)*

Som opfølgning på debatten ved forudgående samling, blev en ny landstingsforordning om erhvervsuddannelser og erhvervsuddannelseskurser vedtaget i 1999. STI-redegørelsen blev anvendt som grundlag for udvalgsbehandlingen af forordningsforslaget, hvor udvalget havde noteret sig, at der i redegørelsen fokuseres på kvalitet og sammenhæng i uddannelsessystemet, samt smidighed og fleksibilitet, således at uddannelserne kunne dække et fremadrettet behov både på arbejdsmarkedet og for den enkelte uddannelsessøgende (Dagsordenspunkt 10-2, FM 1999). Der skulle skabes sammenhæng mellem folkeskolen, uddannelse og erhvervslivet, som man havde håbet, at opnå med STI-uddannelsen, men trods intentionerne herom, ikke var lykkedes med. (Dagsordenspunkt 41, EM 1998:4)

Som en del af opfølgingsarbejdet på kommunalreformkommissionens betænkning, og som en delkonsekvens af arbejdet med evaluering af STI uddannelserne, nedsatte projektgruppen vedrørende STI uddannelser i marts 1998 en arbejds-

---

<sup>45</sup> Landstingsmedlem for Atassut



gruppe til at belyse muligheder for at sikre et sammenhængende uddannelses-system og en kvalificeret uddannelses- og erhvervsvejledning til alle fra folkeskolen til videre uddannelses- og erhvervsforløb (KIIP 1998:3). Som et resultat af ovenstående arbejde erstattede man STI reformen med en ny, og samlede med Landstingsforordning nr. 2 af 31. maj 1999 om erhvervsuddannelser og erhvervsuddannelseskurser, al opkvalificering et sted, og folkeskolens 12.klasse nedlagdes og blev i stedet overført til de nye uddannelses- og erhvervsintroduktionscentre.

### **7.3.7 Nye rammer for folkeskolen**

I slutningen af 90'erne havde debatten og utilfredsheden omkring folkeskolen nået nye højder, og spørgsmålet om fri- og privatskoler kom på tale. Forslagsstiller Otto Steenholdt fra Atassut mente, at, hvis forældre ikke var tilfredse med undervisningen af deres børn i den grønlandske folkeskole, burde de have en mulighed for, at gøre en fælles indsats således, at de fik mulighed for at oprette skoler, hvor der kunne opnås bedre resultater end folkeskolens undervisningsresultater (Dagsordenspunkt 113, EM 1999:1). Forslaget blev mødt med modstand både fra Landstinget og Landsstyret, hvor de mere liberale partier var enige i forslaget, mens de socialdemokratiske/socialistiske partier viste sig uenige. Landstyret fandt det beklageligt, at forslagsstilleren med sine bevæggrunde for fremsættelsen af forslaget, syntes at ligge op til en unødvendig opsplnitning af samfundet i A og B mennesker, endda helt fra børnenes påbegyndelse af skolegangen. (Dagsordenspunkt 113, EM 1999:3)

Siumut mente, at tiden ikke var moden til oprettelse af privatskoler i landet. Man henviste i stedet til at udvikle folkeskolen og fokusere på den nye planlagte folkeskoleforordning, Atuarfitsialak. Børnenes bedst mulige uddannelse var forældrenes, lærernes, skolens og hele samfundets ansvar, og man havde derfor en forpligtelse til at forbedre folkeskolen, hvor det vigtigste budskab var, at man skulle arbejde hen imod en skole med barnet i centrum, ud fra den grønlandske sprog og kultur, og bane vejen for børnene skulle kunne måle sig med Grønlands nabolande. (Dagsordenspunkt 113, EM 1999:3-4)

### 7.2.8 Delkonklusion

I forhold til Mertons teori og begrebsapparat har man i løbet af 90'erne fra politisk side prøvet at påvirke og udvikle uddannelsessystemet fra forskellige vinkler. Både med folkeskolen og erhvervsuddannelserne var der i slutningen af 90'erne fra Hjemmestyrets side gennemført en uddelegering af magt. Dette var en bestræbelse på at opnå et uddannelsessystem, baseret på lokale forudsætninger, og dermed et forsøg på skabe mere overensstemmelse mellem de institutionelle rammer og kulturelle værdier.

#### *Tilpasninger i uddannelsespolitikken*

Med folkeskoleforordningen af 1990, forsøgte man, igen, at skabe en folkeskole, der skulle imødekomme samfundets behov og krav (jf. Scenarie 1 ved Merton). Der var fokus på sprog, og produktion af grønlandske uddannelsesmaterialer. Ift. de kulturelle mål i Mertons begrebsapparat, havde formålsparagrafferne fra folkeskoleloven af 1967 og forordningen af 1979, endnu ikke ændret sig med forordningen af 1990 og 1997. Man var ligeledes i 90'erne begyndt at italesætte uddannelsessystemet, som et sted der skulle videreføre befolkningens kulturelle værdier og normer. Ved at omdefinere rammerne for systemet (Innovere, jf. Scenarie 4), stræbte man efter at skabe et system, der var i overensstemmelse med den brede befolknings forudsætninger. Det var dog ikke uden udfordringer. Ikke alene økonomisk, men også i det store og hele, uddannelseskulturelt, hvor det endnu ikke var lykkedes, at skabe overensstemmelse mellem de studerendes medbragte kulturelle kapital og uddannelseskulturen indenfor skolens fire vægge. Systemet var stadigvæk stærkt præget af en uddannelseskultur, der for størstedelen af befolkningen betegnedes som frem- med. Produktionen af grønlandsk-sproget undervisningsmateriale var dyrt, og stillede også krav til uddannede grønlandssprogede lærere.<sup>46</sup>

De rammer, man havde opbygget i løbet af 90'erne, havde endnu heller ikke taget højde for de sociokulturelle faktorer, tog udgangspunkt i det skolesystem der blev opbygget i 1950. I slutningen af 90'erne indså man, på visse områder, at der ikke var overensstemmelse mellem institutionelle rammer og kulturelle mål. Man havde lagt planer om en ny folkeskoleforordning (Atuarfitsialak), der for

---

<sup>46</sup> Andelen af grønlandssprogede uddannede lærere havde siden hjemmestyrets indførsel udviklet sig fra omkring en tredjedel til at udgøre omkring halvdelen i 1999. Se tabel 7.3.4

første gang i den uddannelsespolitiske historie skulle bygge en folkeskole op med baggrund i de faktiske kulturelle forhold. Man havde ligeledes startet debatten omkring etablering af fri- og privatskoler. Med dette lagde man op til, i Mertons terminologi, at skulle gå i oprør, og dermed forkaste de institutionelle rammer, og revidere de kulturelle mål, ved at tage de sociokulturelle faktorer med ind i rammelovgivningen.

Ift. STI skolerne, som også er berørt i 80'erne kapitlet, kan dette reformarbejde, under Mertons terminologi, betegnes som innovativt. STI var en fin intention på papiret, og man brugte mange ressourcer på at udbygge de nye institutionelle rammer, men i og med de kulturelle mål, og dermed befolkningens forudsætninger, ikke i høj nok grad var taget med i betragtningerne, fejlede reformen. Løsningen blev, at man erstattede STI-reformen med en anden reform. Med Landstingsforordning nr. 2 af 31. maj 1999 om erhvervsuddannelser og erhvervsuddannelseskurser, lavede man yderligere innovative tiltag, hvor man udbyggede de institutionelle rammer og samlede alt opkvalificering og vejledning på et sted.

#### *Befolkningens forudsætninger og tilpasninger*

Der var i skoleåret 1990/91 1.635 påbegyndte uddannelsesforløb i de kompetencegivende uddannelser, faldende til 1.290 i 1999/00. I samme periode var frafaldet stigende fra 39 pct. til 46 pct<sup>47</sup>. I 1996/97 foregik 8 ud af 10 af alle påbegyndte uddannelser under Grønlands Hjemmestyre i Grønland (Årbog 1999:287). Langt de fleste af disse foregik på de korte uddannelser og mellem-lange uddannelser, hvor knap 1 ud 10 af de påbegyndte uddannelser i 1996/97 var på en videregående uddannelse (Årbog 1998:7).

Selvom andelen af eleverne der gik videre fra 9. klasse til fortsættelsesskolen (10. og 11.klasse) blev forøget kraftigt i starten af 90'erne, var der stadigvæk en stor gruppe der valgte, ikke at læse videre efter folkeskolen<sup>48</sup>. Denne gruppe omfattes af Mertons Scenarie 2 (ritualisme), hvor denne gruppe elever ikke har haft 'effektive' muligheder (ift. rammebetingelser og indhold i uddannelserne), til at opnå målet om uddannelse, men har accepteret og beholdt de institutionelle

---

<sup>47</sup> Bilag 3 og 4

<sup>48</sup> se tabel 7.3.1 om befolkningens uddannelsesniveau.

rammer. Skolens selektionsproces, var i lighed med 80'erne skæv, med fordele til den del af befolkningen der beherskede det danske sprog. Den grønlandsk-sprogede del af befolkningen har i Mertons forstand, ikke haft effektive muligheder for at uddanne sig, men har accepteret og levet under de forudsætninger skolen stillede dem. I og med at målet om at uddanne sig syntes som et uopnåeligt mål, har denne gruppe elever ingen ambitioner om at få sig en kompetencegivende uddannelse, men stiller heller ikke spørgsmålstejn til de institutionelle rammer. Selvom, denne gruppe nødvendigvis ikke havde nogen ambitioner om at læse videre, er de forblevet i folkeskolen og har haft deres daglige rutine. Som en følge af dette, og med tanke på den kulturelle omstillingsproces, der stadig var i gang, valgte en stor del af befolkningen i hht. Merton at trække sig ud (Jf. Scenarie 3) af uddannelsessystemet, dog mindre end tilfældet var i 80'erne.

Det unge uddannelsessystem og befolkningens relationer til det blev nævnt i Uddannelsespolitisk Redegørelse fra 1995, og førte da også til et større fokus på vejledning i uddannelserne med den nye erhvervsuddannelsesreform.

*Uddannelsessystemet er meget ungt i Grønland ligesom traditionen for overhovedet at tage en uddannelse er meget ny. (Uddannelsespolitisk Redegørelse 1995:11)*

*Hvis jeg tænker 30 år tilbage,  
og kigger på det land jeg så der, og det jeg ser nu,  
så er der altså ingen der skal sige at der ikke er sket noget.  
Dengang var der ikke mange der drømte,  
at der en dag ville være en grønlandsk læge,  
grønlandsk pilot, hvad ved jeg.  
Så noget er der altså sket, trods alt.  
(Kvalitativ interview, Informant A)*

#### 7.4 00'erne

OECDs<sup>49</sup> rapport om Grønlands økonomi fra 1999 kan anses for at være en vigtig milepæl for landets økonomiske politik. Som en opfølgning på denne, udviklede den grønlandske regering en strukturpolitikplan i 2000<sup>50</sup>, som blev vedtaget af Landstinget samme år. Strukturpolitikken omfattede tre søjler: et skift i tilskud til et mere markedsorienteret samfund, fremme af handel og industri, og en for-

---

<sup>49</sup> "The Organisation for Economic Co-operation and Development" er en organisation under EU der har som mission at fremme politikker, som vil forbedre den økonomiske og sociale velfærd rundt om i verden.

<sup>50</sup> En Vision for Fremtiden

bedring af uddannelses- og arbejdsmarkedspolitik. Det vigtigste mål for denne reform var at sikre større økonomisk selvforsyning.

I beretningen fra Statsministerens rådgivende udvalg for Grønlands økonomi fra 2000, analyseredes specielt det grønlandske uddannelsessystems effektivitet. Rapporten har haft stor indflydelse på det efterfølgende arbejde, herunder ikke mindst, på arbejdet med den nye forordning for folkeskolen.

*Folkeskolen har været for lavt prioriteret som konsekvens af, at der er satset på en meget bred vifte af uddannelsestilbud. (Det rådgivende udvalg vedr. Grl øk 2000:99)*

På tabel 7.4.1 kan man se udviklingen af uddannelsesudgifterne under Hjemmestyret.

**Tabel 7.4.1 Uddannelsesudgifter under Hjemmestyret**

	1980	1984	1990	1995	2000	2005	2009
<b>Undervisning</b>	131	626	866	866	1.053	1.357	1.845
<b>Offentlige udgifter i alt</b>	567	3.428	5.696	5.754	6.513	7.523	9.358
<b>Andel af samlede offentlige udgifter</b>	<b>23%</b>	<b>18,2%</b>	<b>15,2%</b>	<b>15%</b>	<b>16,2%</b>	<b>18%</b>	<b>19,7%</b>

Anm: Løbende priser

Kilde: Tabel 50 Statistisk Årbog 1991 og Grønlands Statistik (Statistikbank)

I forhold til de samlede offentlige udgifter har andelen brugt til uddannelsesområdet ligget på omkring en femtedel af det samlede budget, hvilket bekræfter at uddannelsesområdet har været prioriteret økonomisk i gennem hjemmestyreperioden. Efter at have været faldende fra 23 pct. ved starten af hjemmestyret, har andelen været stigende siden Uddannelsesplanens start i 2005.

Trods prioriteringen gik man ind i det nye årtusinde med en bevidsthed om, at det faglige niveau var for lavt i den grønlandske folkeskole. Dette skyldtes mange faktorer, ikke mindst de fysiske rammer, i hvilke børnene modtog undervisning. Skolerne var i årevis blevet forsømt, og fremstod med nedslidte lokaler. Status ved årtusindeskiftet var, at en betydelig del af lærebogsmaterialet og pædagogikken endnu ikke var fuldt ud tilpasset grønlandske forhold (Det Rådgivende Udvalg Vedr. Grønlands Økonomi 2000:18)

Samtidig var det grønlandske uddannelsessystem, siden Hjemmestyrets indførelse, vokset betragteligt, og havde ført nye muligheder med sig. Det understregede daværende landsstyreformand Jonathan Motzfeldt i sin nytårstale i 2002, med følgende:

*Kære unge. I er vor fremtid. Vi er mange, der misunder jer de mange muligheder, som I har for at præge udviklingen af vort samfund. I har gode muligheder for at komme videre i jeres spændende liv. Det er værd at huske, at ingen af os ældre har haft de samme muligheder for at få en uddannelse, som I har nu. De muligheder eksisterede ikke for tyve år siden! (Jonathan Motzfeldt 2002:2)*

I samme nytårstale er udviklingen, fra at se på uddannelse som et middel til at reducere tilkaldt arbejdskraft, og opnå økonomisk udvikling, til et middel til at opnå selvstændighed, også tydelig. Selvstyrekommisionen, der blev nedsat af Landsstyret ved årsskiftet 1999-2000, afgav sin betænkning i marts 2003, med henblik på, at danne grundlag for Landsstyrets videre arbejde, inden for rigsfællesskabets rammer, en opnåelse af Selvstyre for Grønland. Denne har, uden tvivl, også sat yderligere fokus på uddannelse.

*Det kommer til at koste hårdt arbejde at opnå selvstændighed. Det er en kendsgerning, at uddannelse er vejen frem. Uddannelse på alle niveauer. Vi er nødt til at dygtiggøre os, og vi er nødt til at slide i det, for at opnå resultater. (Jonathan Motzfeldt 2002:2)*

I starten af 00'erne stod det samtidig klart, at der kunne forudses et øget pres på de videregående uddannelser. Statistikken viste, at ungdomsårgangene ville stige med ca. 10 pct. om året frem til 2010 (Redegørelse for reform af videregående uddannelser 2006). Dertil kom, at gymnasiefrekvensen måtte forudses at stige<sup>51</sup>. Det pegede på, at der måtte ske en mere rationel udnyttelse af det grønlandske uddannelsessystem.

10 år efter Levevilkårsundersøgelsen i 1994, gennemførtes den arktiske levevilkårsundersøgelse, SLiCA. Ved en sammenligning af uddannelsesniveaet, kan konstateres en betragtelig udvikling. Andelen af befolkningen med mindre end eller folkeskolens afgangsprøve er på samme niveau – ca. tre fjerdedele. Udviklingen kan dog ses tydeligt på de, der har mindre end 7 år i folkeskolen. Denne gruppe er blevet halveret, idet der er sket en betydelig forskydning fra den alme-

---

<sup>51</sup> Se også tabel 7.4.2 om befolkningens uddannelsesniveau.

ne skolegang til den udvidede afgangsprøve, og andelen af befolkningen med en HF eller gymnasieuddannelse er næsten tredoblet.

**Tabel 7.4.2 Befolkningens uddannelsesniveau**

Skoleuddannelse	2004-06	1994
Mindre end 7 år i folkeskolen	10,8%	22%
Afsluttet almen skolegang	43,4%	54,3%
Udvidet afgangsprøve /realeksamen	18,9%	11,1%
GU, Gymnasiet, HF, HTX, HHX	17,2%	6,8%
Går stadig i skole	4,0%	3%
Andet	5,7%	2,8%
Total	100%	100%

Kilde: SLiCA Grønland 2004-06 ([www.arcticlivingconditions.org](http://www.arcticlivingconditions.org)) og Grønlands Statistik

#### 7.4.1 Uddannelse gøres mere attraktivt

Med tanke på den store frafaldsprocent, samt den lave procentdel der gik videre med en uddannelse efter folkeskolen, lagde man i begyndelsen af årtiet op til gunstigere rammer for de studerende. Uddannelsesstøtten var ikke blevet forhøjet siden 1992, og det var nu tid til at optimere støtten så den blev mere tidssvarende. Forhøjelsen af uddannelsesstøtten havde længe været debatteret i forskellige fora. Der var utilfredshed fra politisk regi, ift. den lave gennemførselsprocent i uddannelserne. I forbindelse med den planlagte reform af den daværende uddannelsesstøtte ordning, diskuterede man i en forespørgselsdebat, det unikke uddannelsesstøttesystem i Grønland som helhed.

*Hidtil har det været sådan, at vi er de eneste der giver løn til de der ønsker uddannelse, og på trods af det afbryder over halvdelen af de studerende deres studier. Bare det, det viser, at den nuværende ordning ikke kan bruges.* (Maliinanguaq Mølgaard<sup>52</sup>, Dagsordenspunkt 40, FM 2000:4)

Der skulle dog gå fire år, før man kom ud med en ny landstingsforordning. Reformen lagde, overordnet set, op til en forenkling og effektivisering af uddannelses-

<sup>52</sup> Ordfører og landstingsmedlem for Inuit Ataqatigiit

støttesystemet. Desuden var hovedsigtet, at give de uddannelsessøgende større ansvar for tilrettelæggelse af eget uddannelsesforløb, samt forvaltning af de midler, som de fik stillet til rådighed. Man lagde, i overensstemmelse med de overordnede intentioner med reformen, op til indførelse af et såkaldt klippekortsystem. Det betød, at de uddannelsessøgende skulle tildeles et bestemt antal uddannelsesstøtteklip, til gennemførelse af kompetencegivende uddannelser. Uddannelsesstøtten for studerende på kompetencegivende uddannelser, undtaget de grundlæggende erhvervsuddannelser og for studerende på studieforberedende uddannelse uden for Grønland, forhøjedes mærkbart med 7,1 pct. for studerende i Grønland og med 9,5 pct. for studerende i Danmark. (Dagsordenspunkt 39, EM 2004:331)

#### **7.4.2 Uddannelsesplanlægning**

Forud for fremlæggelsen af de store uddannelsesplaner i 2004-05 blev et kvalitativt løft i uddannelsessystemet fremført af Demokraterne diskuteret:

*På uddannelsesområdet er Grønland i de 25 år, hvor Siumut har stået ved roret, helt og aldeles agterudsejlet rent uddannelsesmæssigt i forhold til det øvrige Norden, ja, vi er nærmest gået på grund og har glemt, hvorfor vi sejler, og hvor vi skal hen. (Astrid Fleischer Rex<sup>53</sup>, Dagsordenspunkt 143 EM 2004:1189)*

*Vi betragter i Siumut den kulturelle udvikling, som vor uddannelsessektor har gennemgået, som lige så interessant som perioden hvor vi udviklede os fra at være fangersamfund, til at blive et fiskersamfund. Vi har hele tiden haft den opfattelse, at en forøgelse af uddannelsesmulighederne havde 1. prioritet, og vi er fast besluttede på at føre dette mål ud i livet. (Ruth Heilmann<sup>54</sup>, Dagsordenspunkt 143 EM 2004:1194)*

Denne debat blev fulgt op med fremlæggelsen af en rapport med en gennemgang af behovene for uddannelse og kompetenceudvikling i Grønland<sup>55</sup>, sammen med

---

<sup>53</sup> Landstingsmedlem for Demokraterne

<sup>54</sup> Ordfører og landstingsmedlem for Siumut

<sup>55</sup> I forlængelse af Selvstyrekommisionens betænkning, og Fællesudvalget for Erhvervsudvikling i Grønlands rapport, blev der i bloktilskudsforhandlingerne med den danske stat, indgået en aftale om et 3-årigt sektorprogram med særlig fokus på uddannelse og erhvervsudvikling i perioden 2005-2007. Sektorprogrammet blev yderligere brugt som baggrund for denne rapport



anbefalinger fra det nationale kompetenceudviklingsråd, nedsat af Landsstyret i april 2003. Dette førte naturligt nok i 2004 til formuleringen af en ny politik og handlingsplan, der dækkede udfordringer, mål og initiativer til at løfte uddannelsesniveaue, kvantitativt som kvalitativt, "Fremgang gennem uddannelse og kompetenceudvikling" (Dagsordenspunkt 143, EM 2004:1193). Dette blev efterfulgt af en mere omfattende uddannelsesplan og langsigtet reform der i 2005 blev godkendt af Landstinget. Uddannelsesplanen 2005, satte med både kvantitative og kvalitative mål, fokus på de to opstillede målgrupper, folkeskolens afgangselever, og ufaglærte under 50, der samtidig er ledige, i truede erhverv og /eller forsørgere.

Der var i 2005, kun en tredjedel af arbejdsstyrken som havde en kompetencegivende uddannelse. Denne andel skulle med delmål og handlingsplaner øges til to tredjedele i 2020. I forbindelse med uddannelsesplanen blev det besluttet, at der skulle ske en afrapportering med status på indsatsen, hvert efterår til Landstingets efterårssamlinger. Disse afrapporteringer var dog overvejende kvantitative, og de anvendte indikatorer målte ikke sammenhænge, idet afrapporteringerne lagde vægt på statistiske sammenligninger af fuldførte uddannelsesforløb, frafald og tabeller over midler brugt på forskellige indsatsområder.

Udover ovenstående nævnte afrapporteringer, er der også udført evalueringer af sociolog Merete Watt Boolsen. Disse evalueringer lagde vægt på, at kulturelle forhold og overgange mellem uddannelser, opprioriteres.

*Samlet peger jeg på, at den kulturelle dimension bliver opprioriteret. Der er mange problemer af mere 'teknisk' karakter – lovgivningsmæssigt, personalemæssigt, bolig-mæssigt med videre, der skal løses. Men de er i sammenhængen relativt nemmere at løse. (Watt Boolsen 2008:10)*

#### **7.4.3 Atuarfitsialak: Verdens bedste folkeskole**

I foråret 1998 udarbejdede en arbejdsgruppe, nedsat af landsstyremedlemmet for kultur, uddannelse og kirke i april 1998, rapporten "Med børn skal land bygges". Rapporten indeholdt forslag til udviklingsinitiativer på folkeskoleområdet på både kortere og længere sigt. Landstinget anbefalede herefter, at dele af disse forslag skulle danne grundlag for en ny reform af folkeskolen.

Efter den forberedende fase med erfaringsindsamling, udarbejdelse af en statusbeskrivelse for folkeskolen, og en landsdækkende undersøgelse af elevernes ønsker og holdninger til skolen, blev der i september 1999 afholdt en konference. Konferencen mandede ud i en række anbefalinger til det videre reformarbejde. Resultatet blev et forordningsforslag, hvor man for første gang i folkeskolens historie havde inkluderet det sociokulturelle perspektiv i uddannelsen. Forslaget, adskilte sig på en række væsentlige punkter, markant fra den daværende forordning. Som noget afgørende nyt, lagde man op til et 10-årigt skoleforløb, opdelt i 3 klart afgrænsede trin, med hver deres formåls beskrivelse og pædagogiske profil (§6, Landstingsforordning nr. 8 af 21. maj 2002 om folkeskolen). Skolen skulle være funderet i den grønlandske kultur, værdier, traditioner og faktiske forhold, men samtidig være internationalt orienteret (Dagsordenspunkt 35, EM 2001:1).

Integrationsordningen blev diskuteret igennem størstedelen af 1990'erne, dels fordi man ikke ville have en todelt skole, med henholdsvis en dansksproget og en grønlandssproget del. Kravet var, at der skulle være én skole med plads til alle. Det væsentlige problem var imidlertid, at der ikke var det nødvendige undervisningsmateriale dels til at lære grønlandsk som fremmedsprog, dels til at lære dansk som fremmedsprog, ligesom der tilsyneladende også var udfordringer med mangel på lærere, der kunne undervise i grønlandsk som fremmedsprog, eller i dansk som fremmedsprog. Med Atuarfitsialak sikrede man derfor i lovgivningen, at børnene kunne få den undervisning på det sprog, som de havde brug for, grønlandsk eller dansk. I et interview i Folkeskolen i august 2003 udtaler en af 'arkitekterne' bag Atuarfitsialak, Kaali Olsen:

*Det har været en generel opfattelse, at skolen ikke er tilpasset den kultur, som den skal virke i. Når man indfører et udenlandsk system, som det danske er, er det dømt til fiasko. Den nye reform er reelt første forsøg på at lave en grønlandsk skole. (Folkeskolen, 2003:28.8)*

Formålet med Atuarfitsialak var at forbedre undervisningen i folkeskolen. Man ændrede undervisningsformen, således at man gik bort fra den traditionelle timebaserede undervisning, som tog udgangspunkt i en klasse, en lærer og en undervisningstime og hen imod en mere projektorienteret undervisningsform med den enkelte elev i centrum. (Dagsordenspunkt 29, FM 2002:5-6)

En stor forudsætning for at målsætninger med Atuarfitsialak skulle lykkes var, dels en markant forbedring af de fysiske rammer, men også flere dobbelt-sprogede lærere til at løfte opgaven. Udvalget fandt det derfor vigtigt, at landets skoler blev udvidede og renoverede i henhold til hensigten i Atuarfitsialak og behovet i de enkelte byer og bygder. (Dagsordenspunkt 29, FM 2002:8)

Mht. fri- og privatskoler, havde Landsstyret ændret opfattelse siden landstingsdebatten året før omkring friskolerne.

*Endelig er det Landsstyrets opfattelse at friskoleforsøg mv. bør gennemføres som alternativ til grundskolen. Initiativet hertil bør komme fra organisationer, private mv. og baseres på for eksempel brugerbetaling. (En vision for fremtiden 2000:41)*

Sideløbende med behandlingen af den nye forordning om folkeskolen, blev de lovgivningsmæssige rammer om friskoler derfor også diskuteret. Friskolen skulle fungere som et alternativ til folkeskolen, og der forventedes en markant forbedring af undervisningen. Der var dog fra de forskellige partiers side, forskellige synspunkter, hvorvidt konkurrencen fra friskolen, ville styrke folkeskolen. Flere mente, at en oprettelse af friskoler ville resultere i en forskelsbehandling af børn på baggrund af økonomiske og sociale forhold. Med brugerbetalingen, mente man, at man lavede en eliteskole. (Dagsordenspunkt 13-1, EM 2002:1-20)

Man lagde vægt på, at rammelovgivningen for friskolen i øvrigt skulle udformes og tilpasses 'de særlige grønlandske forhold'. Friskolen skulle fastholde det grønlandske sprogs status som hoved og undervisningssprog, men med mulighed for at anvende dansk med hensyn til elevernes modersmål (Dagsordenspunkt 13-1, EM 2002 :2). Med hensyn til finansieringen, mødte forslaget stor modstand i landstinget, da man mente at man hellere skulle fokusere på Atuarfitsialak, og '*man ikke havde råd til at drive to skoler, som i princippet er ens.*' (Olga Poulsen<sup>56</sup>, Dagsordenspunkt 13-1, EM 2002: 7). Man nåede dog frem til en enighed, og det blev bestemt at friskolen skulle få et årligt driftstilskud pr. elev i alderen 6-17 år af Kommunalbestyrelsen<sup>57</sup>.

---

<sup>56</sup> Ordfører og landstingsmedlem for Inuit Ataatigiit

<sup>57</sup> Tilskuddet pr. elev udgør Grønlands Hjemmestyres bloktilskud til én byskoleelev i de grønlandske kommuners folkeskole. (§ 16, Landstingslov nr. 10 af 15. april 2003)

#### 7.4.4 Universitetsparken

Planerne omkring etableringen af en universitetspark blev første gang fremlagt i et seminar om uddannelse i Nuuk 1993. I 1998 besluttede det daværende Landsstyre, at man skulle starte planlægningen. I 2001 var der et forslag til landstingsbeslutning om etableringen af Ilimmarfik, der blev vedtaget af et flertal i Landstinget, bestående af Siumut og IA. På efterårssamlingen 2005 faldt den endelige finansiering på plads med en landstingsvedtagelse, og byggeriet igangsattes april 2005, med forventet ibrugtagning i sidste kvartal af 2007.

Med etableringen af Ilimmarfik, havde man fra politisk side ambitioner om, at kunne skabe så gode faglige uddannelsesmiljøer, at man kunne have en berettiget forventning om både, at kunne få flere unge til at vælge at uddanne sig i Grønland, og samtidig få en mærkbar stigning i kvaliteten af uddannelserne, og dermed, *'vende "hjerneflugten" til en vidensopbygning, -deling og -opsamling her i stedet'*. Også ved skabelsen af rammer inden for forskningsområdet, ville man gøre det attraktivt både for Grønlands egne "gode hoveder" at forske, og muliggøre skabelsen af en solid basis for opbygning af et internationalt netværk af forskere med interesse i arktiske forhold. (Dagsordenspunkt 31, FM 2001:1)

Der var igen store diskussioner omkring prioritering – spørgsmålet var bl.a. om der var råd til både en ny universitetspark og til renovering og udbygning af folkeskolens bygningsmasse i forbindelse med realiseringen af Atuarfitsialak, hvor Atassut mente, at der var mange andre *'presserende sager som kræver bevillinger og at vi derfor må vente med etableringen af Ilimmarfik'* ( Dagsordenspunkt 31, FM 2001:2). Landsstyret argumenterede for de to projekter, og at virkningerne af de to projekter ville medføre, at man langt om længe kunne blive selvforsynende med egen arbejdskraft.

*Vi tror på dem, fordi vi har 20 års værdifuld erfaring på uddannelsesområdet og vi tror på dem, fordi begge forslag er bygget op på baggrund af vore egne erfaringer, vores behov, og fordi forslagene ikke er dårlige kopier af et andet samfunds system. Vi tror på dem, fordi vi med den tværgående forskning, der er lagt op til i Ilimmarfik, som politikere vil få redskaber til at styre udviklingen i vores samfund og ikke omvendt.* (Lise S. Lennert<sup>58</sup>, Dagsordenspunkt 31, FM 2001:2-3)

Ovenstående er også interessant, ift. defineringen af eget uddannelsessystem, hvor man fra politisk side i 00'erne havde stor fokus på at udbygge systemet ef-

---

<sup>58</sup> Landsstyremedlem for Kultur, Uddannelse, Forskning og Kirke.

ter egne erfaringer, ligesom der var et øget fokus på uddannelsens nationale såvel som internationale betydning.

#### **7.4.5 Erhvervsuddannelser og Piareersarfiit**

På foranledning af Direktoratet for Kultur, Uddannelse, Kirke og Forskning blev der i 2001 gennemført en undersøgelse af hvem der får en uddannelse. Undersøgelsen, foretaget af HS Analyse, skulle udover at afdække, hvem der gennemførte eller ikke gennemførte en uddannelse, havde også ambitioner om, at afdække de overordnede svar på frafaldet fra uddannelser. Undersøgelsen viser, at hovedårsagen til afbrydelse af uddannelsesforløb er manglende teoretiske kundskaber, manglende beherskelse af det danske sprog, samt manglende modenhed (HS Analyse 2001:5-6). Udover ovenstående grunde til afbrydelse af uddannelsesforløb, var praktikpladser og overgange mellem uddannelser et betydeligt problem.

*Vi ved jo, at de unge i dag først skal ud og finde en praktikplads før de kan vælge at starte en uddannelse. Dette fremgangsmåde sætter ofte en forhindring for de unge uddannelsessøgende, og vi ved at denne problematik gælder for flere byer. (Mogens Kleist<sup>59</sup>, Dagsordenspunkt 82, FM 2001:5)*

Disse forhindringer ville man gøre op med, ved en ny reform af de erhvervsmæssige grunduddannelser, der ville medføre en mere smidig uddannelsesstruktur, og dermed skabe muligheder for at tilrettelægge de enkelte uddannelser mere hensigtsmæssigt til fagenes behov. (Dagsordenspunkt 82, FM 2001:3)

*Det var jo helt ekceptionelt i 2001 at vi satte karakterkrav. Der blev der fastsat karakterkrav for at man kunne komme ind på uddannelserne, hvis de ikke havde de karakterkrav, så var det Piareersarfiit. Det var uhørt, i hvert fald også i dansk sammenhæng. I Danmark der indførte man karakterkrav for et år eller to siden, der havde fundet ud af at det var nødvendigt også. (Kvalitativ interview, Informant B)*

Med ovenstående tiltag gjorde man delvis op med den førte uddannelsespolitik gennem 80'erne og 90'erne, hvor fokus havde været på kvantitet (så mange i uddannelse som muligt) fremfor kvalitet. De nye karakterkrav satte yderligere pres på kvaliteten af folkeskolen, samt efterfølgende opkvalificerings og vejledningsmuligheder, for den efterhånden voksende gruppe med behov for det. For at imødekomme dette opkvalificerings- og vejledningsbehov, blev Piareersarfiit

---

<sup>59</sup> Ordfører og landstingsmedlem for Kandidatforbundet

oprettet i 2007. Centrene var en videreudvikling af de eksisterende lokale erhvervsskoler der blev oprettet i 90'erne. Piareersarfiit centrene befinder sig i et krydsfelt mellem uddannelses- og arbejdsmarkedspolitik, med fokus på vejledning, og har til formål at *"... varetage opgaver vedrørende arbejdsformidling, vejledning om uddannelses- og beskæftigelsesmuligheder, kompetenceudvikling, opkvalificering og omskoling af arbejdsstyrken, herunder udarbejdelse af individuelle handlingsplaner med henblik på uddannelse eller beskæftigelse"*.<sup>60</sup>

Det var oprindeligt hensigten, at Piareersarfiit især skulle varetage arbejdsformidling og praktikvejledning m.v. Men det har vist sig, grundet et massivt behov for at klargøre unge til erhverv og uddannelse gennem både AEU<sup>61</sup>, FA<sup>62</sup> og personlige udviklingsforløb, har Piareersarfiit udviklet sig til at bruge en stor del af sine ressourcer på opkvalificerende forløb. (Skatte og Velfærdskommissionen 2011:135)

Den store søgning til opkvalificering i Piareersarfiit er udtryk for at unge er kommet ud af folkeskolen uden de forudsætninger, i blandt andet sprogfag, der skal til for at påbegynde og afslutte en kompetencegivende uddannelse, eller skaffe sig et varigt job. I 2009 var 719 AEU-elever til prøve, og derudover fik i størrelsesordenen 100 elever undervisning for at tage folkeskolens afgangsprøve eller forbedre karaktererne (Skatte og Velfærdskommissionen 2011:135). Det vil sige et samlet antal personer i samme størrelsesorden som en hel fødselsårgang.

#### **7.4.6 Gymnasier**

Landsstyret besluttede i efteråret 1997 at arbejde på etableringen af et teknisk gymnasium (HTX) i Grønland. Denne beslutning blev fastholdt af det næste Landsstyre i koalitionsaftalen af 22. februar 1999. Samme år blev vedtaget lovforslag om oprettelse af HTX-uddannelsen med opstart i 2000 (Dagsordenspunkt 32, EM 1999:1-7). Indhold og rammebetingelser for de erhvervsgymnasiale uddannelser i Grønland, herunder også HHX, blev fastsat med 'Bekendtgørelse nr. 803 af 13. juli 2006'.

---

<sup>60</sup> §1 i Hjemmestyrets bekendtgørelse nr.17 af 16.oktober 2007 om evaluering af Piareersarfiit centrene opgavevaretagelse mv.

<sup>61</sup> Anerkendt Erhvervsintroducerende Uddannelse med fagene grønlandsk, dansk, engelsk og matematik

<sup>62</sup> Folkeskolens afgangsprøve

1.januar 2009 overgik de gymnasiale uddannelser, som den sidste del indenfor uddannelsesområdet til Selvstyret. Ved hjemtagelsen overtog man ansvaret for en række administrative opgaver vedrørende regelfastsættelse, eksamen, tilsyn med uddannelser mv. Man igangsatte med reformen 'Nutarsaaneq' en stor omstrukturering af gymnasiet. Der blev skabt større fleksibilitet i uddannelsen, i og med det første halve år er en generel studieretning, hvor man sidenhen kan vælge hvilken retning man vil gå de resterende 2,5 år. Her har man ændret de institutionelle rammer, så de er mere fleksible – men de stiller også større krav til de studerende. Ideen om et helhedsgymnasium, givet den store spredning i elevernes forudsætninger, er ifølge Skatte og Velfærdskommissionen problematisk.

*Man kan ikke bygge en så ambitiøs gymnasieskole på et så skrøbeligt grundlag, som folkeskolen giver for mange elever. (Skatte og Velfærdskommissionen 2011:134)*

Ved at lave fælles grundforløb, er der risiko for at det generelle niveau sænkes. Kommissionen argumenterede for, at det var vigtigere at satse på gode og solide uddannelsesforløb, end at lægge op til en valgfrihed, der realistisk set ikke kunne implementeres med et højt fagligt niveau.

#### **7.4.7 Delkonklusion: Uddannelsessystemet ved Selvstyrets indførelse**

Man havde ved Selvstyrets indførelse hjemtaget alle uddannelsesområder. Som et resultat af en voksende utålmodighed, og utilfredshed, blandt politikere, arbejdsmarked og samfund, begyndte man i 00'erne, i højere grad, at benytte en egentlig uddannelsesplanlægning som et værktøj. Der var en fornyet og intensiveret pres på en uddannet befolkning ifm. indførelsen af Selvstyre, og en fornyet interesse fra råstof industrien. Begge satte krav om en effektiv og uddannet arbejdsstyrke, hvis man ville udnytte det bedste af stillede muligheder.

#### **Tilpasninger i uddannelsespolitikken**

Ift. de kulturelle mål i Mertons begrebsapparat ændrede man med Atuarfitsialak for første gang på formålsparagrafferne fra folkeskoleloven af 1967, forordningerne af 1979, 1990 og 1997. Formålsparagraffen i Atuarfitsialak var nu mere en omformulering af de tidligere paragraffer, dog med mere vægt på den individuelle elev og kultur. Man kan dog undre sig over at når formålet med forordningen er at tage udgangspunkt i den grønlandske kultur, og dermed et holistisk

udgangspunkt, at der i indholdet ligger så meget op til prøver og evalueringer af eleverne, hvilket kan betegnes som modstridende. Med §8 i folkeskoleforordningen af 2002, blev dansk for første gang indført som officielt undervisningssprog<sup>63</sup>.

Ovenstående omdefinering af strukturelle rammebetingelser af folkeskolen kan betegnes som et oprør i Mertons begrebsapparat (Oprør, jf. Scenarie 5). Med Atuarfitsialak 'forkastede' man også de institutionelle midler ved at ligge op til et 10-årigt skoleforløb, og afskaffede 11.klasse. Dette resulterede i, at en dobbelt årgang gik ud af folkeskolen i 2008, hvilket umiddelbart satte et stort pres på uddannelsessystemets kapacitet.

*Den dobbelte årgang er en stor udfordring for det grønlandske uddannelsessystem, der vil blive ved med at efterlade sig spor igennem udviklingen, men ligeledes til stadighed være en test af systemets bevågenhed og handlekraft som helhed. (Afrapportering efterår 2009:7)*

Friskolen, med de samme formålsparagraffer som folkeskolen, lagde også op til et 'oprør' med systemet.

Af innovative tiltag i dette årti kan nævnes videreudviklingen af de lokale erhvervsskoler til Piareersarfiit-centre. Piareersarfiit kan også betegnes som et strukturelt oprør i Mertons forstand. Her har man designet nye rammer udenfor det traditionelle uddannelsessystem. Her er de kulturelle mål anderledes end de der er definerede i folkeskolens formåls paragraffer, samtidig med at de institutionelle rammer kan siges at være mere tilpassede befolkningen, end hvad forholdet er med folkeskolen. Piareersarfiit har til formål at opkvalificere og vejlede den befolkningsgruppe der er sat udenfor, eller ikke passer ind i, folkeskolens rammer. Her har man også forkastet de institutionelle rammer, men bevaret ambitionen om at komme tilbage til uddannelsessystemet og få sig en uddannelse.

Af yderligere innovative tiltag kan nævnes karakterkravene for erhvervsuddannelserne. For at skabe større kvalitet i uddannelserne begyndte nogle erhvervs-

---

<sup>63</sup> Hvor i de tidligere forordninger havde været betegnet som 'I det omfang hensynet til lærerkræfterne og undervisningsmidlerne eller hensynet til den enkelte elev gør det nødvendigt, kan dansk tillige være undervisningssprog.'



skoler at sætte karakter krav. Dette gør Piareersarfiit til en vigtig bro mellem folkeskolen og videre uddannelsesforløb. Den store søgning til opkvalificering er også en tydelig indikator på, at alt for mange unge kommer ud af folkeskolen uden de påkrævede forudsætninger.

### *Befolkningens forudsætninger og tilpasning*

Der var i skoleåret 2000/01 1.288 påbegyndte uddannelsesforløb på de kompetencegivende uddannelser, og et frafaldsprocent på 42 pct. Disse tal var ved Uddannelsesplanens start i 2005 kommet op på 1.424 uddannelsesstartende, og et frafald på 45 pct. Ved Selvstyrets indførsel var der 1.845 påbegyndte forløb, og frafaldet var bragt ned til 39 pct<sup>64</sup>.

Ovenstående tal viser, at en voksende del af befolkningen har opnået samfundets mål om at uddanne sig, og har flere effektive muligheder for at gøre dette. Dette kan indikere, at der i dette årti er en stigende sammenhæng mellem målet om at uddanne sig, og de institutionelle rammer og værdier opstiller effektive rammer i overensstemmelse med, i Bourdieus begrebsapparat, de studerendes kapitalstrukturer. Om dette er et resultat af systemets omdefinering af rammer, eller om befolkningen har tilpasset sig, er svært at sige.

Pga. flaskehals og stor efterspørgsel af studiepladser i Piareersarfiit er der dog stadigvæk mange unge der bliver tabt i systemet efter folkeskolen. De har ikke karaktererne til at læse videre, og er enten ikke gamle nok til at starte på Piareersarfiit, eller er kommet på venteliste. Systemets begrænsninger gør, at når først man falder ud af systemet, er det meget svært at komme tilbage. Denne restgruppe omfattes af Scenarie 4 hos Merton (Tilbagetrækning), hvor de, der ikke indgår i det videre skole- og uddannelsessystem, består af unge, der bevidst,

---

<sup>64</sup> Bilag 3 og 4

enten frivilligt eller i sand accept af utilstrækkelige evner, har valgt et livsforløb uden videre skolegang og større uddannelse.

## 8 Diskussion

I dette kapitel behandles diskussionspunkterne fra delkonklusionerne i forrige kapitel. Kapitlet er delt op i 4 undertitler med hver deres fokus.

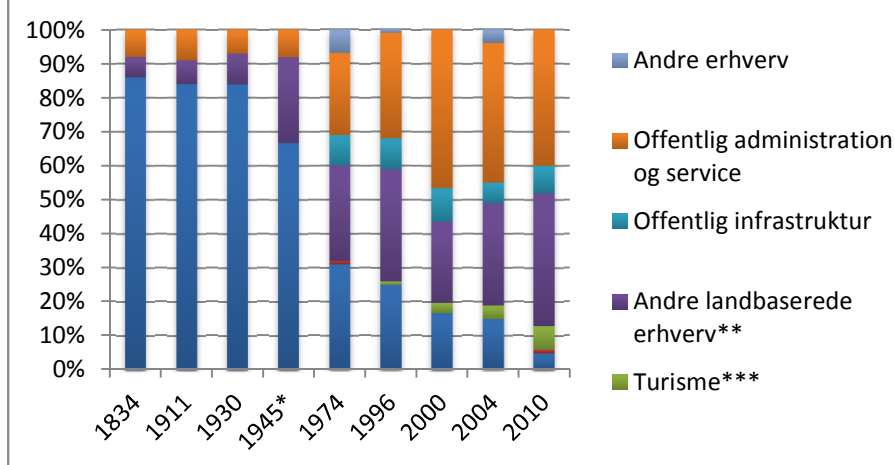
### 8.1 Traditionel uddannelse og 'restgruppen'

Kvantificeringen af uddannelse er et spørgsmål om, hvordan man måler menneskelig kapital. Det tager tid og traditioner at opbygge menneskelig kapital. Inuit (og i en periode også Nordboerne) har i århundreder tilpasset deres viden til forholdene i Grønland – og har da også været kendt for at være blandt de mest innovative folkeslag i verden. I Bourdieusk forstand var der sammenhæng mellem den kulturelle og symbolske kapital.

Ift. den kulturelle omstillingsproces der løbende er gennemgået igennem analysen illustrerer figur 8.1, udviklingen af den grønlandske erhvervsstruktur gennem tid. Den drastiske overgang fra et fanger- og fiskersamfund omkring 1950 er tydelig, hvor to tredjedele af befolkningen i perioden før nyordningen havde erhverv i jagt, fiskeri og fiskeindustrien. Denne andel var ved Selvstyrets indførsel bragt ned til knap 5 pct. Erhvervsstrukturen har i løbet af et halvt århundrede gået fra, at have minimale krav til formel uddannelse, til en struktur der i høj grad forudsætter en længere videregående uddannelse.

#### **Figur 8.1 Grønlands erhvervsstruktur over tid**

## GRØNLANDS ERHVERVSFORDELING 1834-2010



**Kilder:** Grønlands Styrelse 1942; Danielsen et al.,1998; Grønlands Statistik 2003,2005,2011; M. Poppel 2007.

**Note:** \*) inkl. medlemmer af husholdningen; \*\*) inkl. alle hoteller og restauranter

Med koloniseringen af Grønland blev der indført anderledes videnskonstruktioner. I og med Danmark førte en protektionistisk kolonipolitik, hvor man isolede og 'beskyttede' den grønlandske befolkning fra påvirkning fra resten af verden. Politikken havde til formål, at fastholde den grønlandske befolkning i fortsat at ernære sig via det oprindelige erhverv; sælfangst, og efter århundrede-skiftet i 1900, af fiskeri. Dette gjorde, at man i lang tid efter koloniseringen kunne bibeholde en sammenhæng mellem den grønlandske kulturelle kapital og symbolske, selvom der blev indført andre former. Forandringen kom, som beskrevet i den historiske indledning, med anden verdenskrig og moderniseringen. Grønland skulle nu være et moderne samfund, og på ganske kort tid blev det symbolske grundlag for størstedelen af landets befolkning ændret til vestlige normer.

Tænk tanken for højnelse af befolkningens uddannelsesniveau, nedsat af Landsstyret i 2003, afleverede deres anbefalinger i 2005.

*Derfor er det vigtigt at holde fast ved at det gælder om at bekæmpe sociale uligheder, hvis man vil bevæge skolen og uddannelserne i den rigtige retning.* (Tænk tank 2005:8)

Ovenstående citat antyder at det ikke så meget er kulturforskelle der binder i etnicitet (f.eks. dansk /grønlandsk) der er afgørende, men kulturforskelle i bourdieusk forstand, hvor det er klasseskellene, der er dominerende faktorer. Der er i

Grønland et stort frafald hele uddannelsessystemet i gennem, hvilket kunne fungere som en indikator, på dels den kulturelle omstillingsproces, der stadigvæk foregår, og et mismatch mellem den brede befolknings habitus og kulturelle kapital, og den uddannelseskultur der dominerer på uddannelsessektoren. I uddannelsesinstitutioner er det derfor vigtigt, at tage højde for, at både de studerende og de ansatte "føler sig hjemme" i den nye struktur. Et studiemiljø kan ikke umiddelbart ændres ved en central beslutning, det må ske ved en etapevis forandring.

Desuden er det vigtigt at forstå, at 'traditionelle uddannelse' stadig findes i Grønland og giver socialisering og mulighed for at sikre et økonomisk livsgrundlag for en stor del af befolkningen, der ikke har en formel uddannelse eller dropper ud tidligt. Nedenstående tabel viser sammenhængen mellem formel skoleuddannelse og benyttelse af traditionelle færdigheder. Her kan man se, at blandt de som benytter traditionelle færdigheder, har knap 8 ud af 10 folkeskolen som højeste uddannelse.

**Tabel 8.2. Sammenhæng mellem formel og traditionel uddannelse**

Hvilken skoleuddannelse har du?	Benytter forbedrede traditionelle færdigheder			Total
	Ja	Nej		
Mindre end 7 år i folkeskolen	11,8%	23,8%	6,4%	12,3%
Afsluttet almen skolegang	50,3%	34,4%	42,4%	47,1%
Udvidet afgangsprøve/realeksamen	17,5%	13,1%	19,2%	17,3%
GU, HF, HTX, HHX	11,3%	13,1%	20,3%	13%
Går stadig i skole	3,3%	9%	5,2%	4,3%
Andet	5,8%	6,6%	6,4%	6%
Total	100%	100%	100%	100%

Kilde: SLiCA 2004-06 ([www.arcticlivingconditions.org](http://www.arcticlivingconditions.org))

For at bringe denne overgang mellem traditionel og moderne form for symbolsk kapital i harmoni, blev det anbefalet, af 'Tænketanken for højnelse af befolkningens uddannelsesniveau', at samfundet skal anerkende formel læring, ikke-

formel læring og uformel læring som ligeværdige læringsformer som supplement til "skolelæring". (Tænketanken 2005:7)

Inuit Ataqatigiit stillede i 2002 et forslag i Inatsisartut om etablering af en fangerskole. Baggrunden for forslaget var at der skulle skabes et bedre grundlag en hidtil, for fangererhvervet som helhed (Dagsordenspunkt 88, FM 2002). Forslaget var dog ikke kun for fangernes 'skyld', da det også skulle ses i sammenhæng med omverdenens fornyede fokus på Grønland, og imaget som et oprindeligt folk med fortsat dybe rødder i den traditionelle levevis var et middel til afgørende indflydelse på visse rettigheder.

*Som sagt så ønsker vi at Grønland skal udvikle sig hen imod selvstændighed, og at vi bliver anerkendt som et folk. Og i denne forbindelse er det vigtigt at, vi har en skole med udgangspunkt i landets egne ressourcer, og det kan man sikre ved oprettelse af en fangerskole. En oparbejdelse af en sådan en skole vil styrke vores eksport, det kan der ikke herskes tvivl om. (Agathe Fontaine<sup>65</sup>, Dagsordenspunkt 88, FM 2002)*

Forslaget skal ses som et forsøg på at institutionalisere den traditionelle og uformelle uddannelse og viden. Overgangen fra traditionel uddannelse til formel uddannelse har krævet en stor tilpasning. Den grønlandske restgruppe består i stor udstrækning af den del af befolkningen, der ernærer sig ved fangst og fiskeri. Denne befolkningsgruppe er typisk oplært lokalt og gennem familien og livslang læring, og historisk har været grundstenen i det grønlandske samfund og kultur. De, der ernærer sig ved fangst og fiskeri, har således erhvervet sig en faglig kunnen, der ikke umiddelbart kan placeres i en formelt baseret uddannelsesprofil.

Fangerskolen kan ses i kontrast til dette, hvor man forsøger at institutionalisere den traditionelle viden. Ved at institutionalisere får 'fangereleverne' et afgangsbrev ved slutningen af forløbet, og er så at sige ikke længere ufaglærte. Det er spørgsmålet om den formelle uddannelse giver større indsigt i fiskeri- og fangst-

---

<sup>65</sup> Forslagsstiller og landstingsmedlem for Inuit Ataqatigiit

forhold, men det indebærer et eksamensbevis. At det ser bedre ud på uddannelsesstatistikken er der heller ikke tvivl om.

I Nunavut har man målrettet og gennem lang tid i samarbejde med ældre, arbejdet på at konkretisere og italesætte "oprindelig inuit-kultur", oprindelige værdier mm. for at kunne integrere dette i samfundet. (Inuit Qaujimajatuqangit Education Framework 2007). Re-evalueringen af traditionel uddannelse (og uformel realkompetence) er en del af processen for at tilpasse uddannelsessystemet til Scenarie 1 ved Merton, hvor der er overensstemmelse mellem system og befolkningens forudsætninger, hvilket forudsætter, at man værdsætter disse realkompetencer. Det er urimeligt at karakterisere så stor en del af befolkningen som 'værdiløs' og med negativ omtale, fordi de ikke har papirer på deres kompetencer. Naalakkersuisut har med Uddannelsesplanen 2005 iværksat processen af en anerkendelse af disse uformelle realkompetencer.

*Det grønlandske arbejde med realkompetencevurdering hviler på den formodning, at befolkningen har flere værdifulde kompetencer, end de har eksamensbevis på. Disse kundskaber kan både den enkelte borger, erhvervslivet og samfundet med fordel gøre brug af, såfremt de kommer frem i lyset. (Uddannelsesplanen 2005)*

Selvom ovenstående udmelding er vældig positivt ift. den befolkningsgruppe som er ufaglært, er der dog ikke tale om et 'hurtigt fiks'. Projektet er under udvikling og for at implementeringen skal lykkes, er der behov for en del lobbyarbejde i landets uddannelses institutioner, og en samfundsmæssig anerkendelse af værdien af disse kompetencer.

## **8.2 Sammenligninger af uddannelsesniveau i Norden**

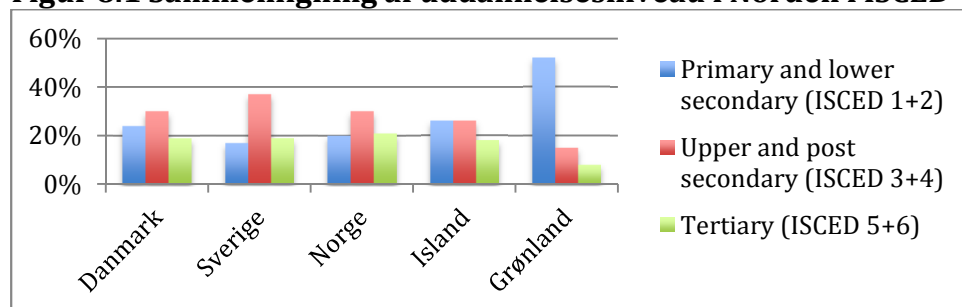
Under min analyse af uddannelsessystemets udvikling siden Hjemmestyrets indførelse, har man i diverse rapporter og politisk side flere gange sammenlignet uddannelsesniveaut i Grønland med andre landes, specielt det danske, og det har politisk været et mål, at komme op på niveau med de nordiske lande.

*Endvidere er det Landsstyrets mål generelt at højne uddannelsesniveaut til nordisk niveau. (En Vision for Fremtiden 2000:41)*

Ved Selvstyrets indførelse var det grønlandske uddannelsesniveau, stadigvæk et godt stykke fra det nordiske. I figur 8.1 sammenlignes uddannelsesniveauer i Norden, og tallene viser at godt halvdelen af den grønlandske befolkning har

grundskolen som højeste uddannelsesniveau, hvor resten af landene har et niveau på omkring en femtedel.

**Figur 8.1 Sammenligning af uddannelsesniveau i Norden i ISCED<sup>66</sup>**



Kilde: Nordisk Råd Statistik Bank 2014

Trin 1-2 omfatter grundskolen, trin 3-4 gymnasiale og erhvervsfaglige uddannelser, trin 5-6 længere videregående uddannelser

Hvad tallene ikke viser, er udviklingen. Det er ikke altid ubetinget nyttigt at sammenligne med andre lande. Det forudsætter en kontekstforståelse, da man ved at sammenligne de grønlandske tal med de nordiske, sammenligner med lande med lange traditioner i uddannelseskultur. Man har så travlt med at brokke sig og sammenligne resultater med Danmark, og andre lande, at man ikke tager sig tid til at sætte pris på mange af de innovative tiltag der er gennemført i tidens løb, og den positive udvikling drukner hurtigt, ved hele tiden at fokusere og fremhæve det negative, hvilket undertiden karakteriserer debatten.

Mange af de nye ting, det grønlandske samfund er bygget op omkring, er taget fra andre samfund og kulturer, hvor udviklingen har foregået i længere tid end i Grønland. Man har fra politisk side importeret, og gør det stadig, strukturer og systemer, som er tilpassede andre samfund. Dette resulterer i visse vanskeligheder i gennem hele systemet, specielt i uddannelsessystemet. Skolen i den form, vi kender den, er et af den moderne verdens 'produkter', og selvom den i Grønland nu efterhånden er udviklet gennem flere generationer, så er den skudt frem med en fart, som en stor del af befolkningen har haft svært ved at følge med. Dette har, som gennemgået i analysekapitlet, resulteret i tilpasninger fra både politisk og befolkningens side.

<sup>66</sup> ISCED står for International Standard Classification of Education, som er udviklet og defineret af UNESCO

### 8.3 Sproget

Sproget er det emne, som har været dagsordenssættende i uddannelsesområdet i gennem alle 30 år under Hjemmestyret. Sprogdebatten virker også som en indikator på, hvor og hvordan, man politisk har følt sig presset. Sprogdebatten har i hvert fald sat meget dybe spor på uddannelsesplanlægningen, og specielt folkeskoleforordningerne under Hjemmestyret. Når det kommer til uddannelse, fører meget tilbage til sprogbeherskelse. Sprogbeherskelse, hvad enten det er tale om grønlandsk eller dansk, vedrører spørgsmål om identitet – et meget følsomt, og abstrakt, emne i Grønland.

I den første folkeskoleforordning under Hjemmestyret ændredes undervisningssproget til dansk, uden at de fornødne undervisningsmaterialer på grønlandsk var til stede og der var mangel på grønlandske undervisere. 'Undskyldningen' har været at indholdet i de faglige uddannelser hele tiden ændrer sig med den almindelige udvikling i samfundet. Undervisningsmaterialer har derfor ofte en relativ kort levetid, før de må revideres.

Det danske sprog blev nedprioriteret til et fremmedsprog ved indførselen af Hjemmestyre, og denne tendens fortsatte i gennem 80'erne og 90'erne. Virkelighedens uddannelsessystem forudsatte dog stadigvæk dansk på højt niveau, hvilket kolliderede noget med den erklærede målsætning om at styrke det grønlandske sprog, og der opstod det paradoks, at opprioriteringen af det grønlandske sprog i uddannelsesområdet hæmmede Hjemmestyrets erklærede mål på at mindske afhængigheden af Danmark og den tilkaldte arbejdskraft.

I 1990 blev nedprioriteringen af dansk yderligere slået fast, da man i landstingsforordningen af 1990 om folkeskolen vedtog, at skolens undervisningssprog skulle være grønlandsk for alle, herunder også for tilflyttede elever, eller elever der tidligere var blevet undervist i dansksprogede klasser. Grønlandiseringen som blev ført i 80'erne blev forstærket med Integrationsordningen. Frem til 1999, var det muligt at have, i det omfang lærerkræfterne, undervisningsmidlerne eller hensynet til den enkelte elev gjorde det nødvendigt, at have dansksprogede klasser. Praksis var, at de grønlandsksprogede og dansksprogede blev delt i to grupper i de større byer, og gik i særskilte klasser, hvilket ikke blot



medførte en social og kulturel opdeling, men også gav de dansksprogede børn bedre forudsætninger for at læse videre efter folkeskolen. Tre år efter sikredes der med Atuarfitsialak, at børnene igen kunne få den undervisning på det sprog, som de havde brug for, grønlandsk eller dansk.

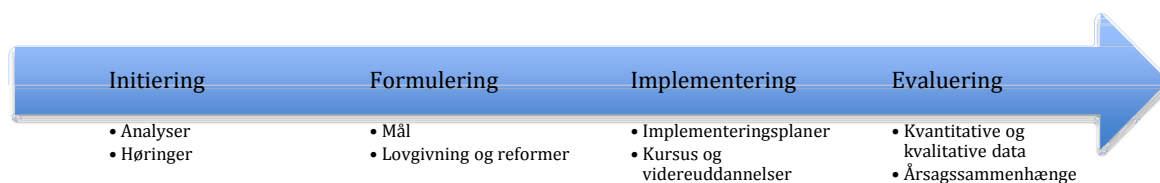
Sprog er i høj grad, måske mere end nogensinde, en af de vigtigste faktorer når det kommer til uddannelse. For at få en uddannelse i dagens Grønland kræver det, at man er i stand til at tale mindst et og gerne flere sprog udover det grønlandske.

#### 8.4 Policy-processerne

Jeg har i min analyse beskrevet den grønlandske uddannelsespolitik under Hjemmestyret, og hvordan politikken har været formuleret, men har i begrænset omfang fokuseret på implementeringen og effekterne af disse formuleringer og reformer. Den overordnede konklusion ift. policy-processerne i uddannelsesområdet er, at der har været arbejdet meget og målrettet med uddannelse på en lang række områder under Hjemmestyret, men at man har villet for meget og for hurtigt. Man har haft en overbevisning om, at man skulle inkludere alle – og derved have uddannelsesmuligheder for alle.

Nedenstående vises en figur over en ideal-proces ift. hvad de enkelte dele skal indeholde for at bevæge sig fra en befolkning med en bestemt erhvervs- og uddannelsesstruktur til en ønsket erhvervs- og uddannelsesstruktur.

**Figur 9.4 Policy-processen**



Anm: Min oversættelse af policy-processen  
Kilde: Heywood 2007:430-443

#### *Initiering*

Der kan i forhold til initiering af politikker i uddannelsesområdet, selvom der har været en generel enighed om målet, at uddannelsesniveaulet skulle op, stilles spørgsmålstejn ved det forud liggende arbejde. Det fremgår ikke klart, hvem der sætter dagsordenen forud for reformer, og man kan savne klare målsætninger i

baggrundsanalyserne. Perioden omkring Hjemmestyrets indførelse kan beskrives som en tid, karakteriseret af en høj grad af symbolske, ideologiske og følelsesladede målsætninger, hvor den kulturelle form for grønlandisering var sat højere, end den strukturelle.

En anden overvejelse når det kommer til uddannelsespolitisk planlægning, der forsøger at knytte uddannelsessystemet til samfundsmæssige behov, er at vide præcist, hvad der menes med den nationale udvikling. Hvad er målet med uddannelse set fra et samfundsøkonomisk perspektiv? At reducere tilkaldt arbejdskraft? At skabe et videnssamfund? Et selvstændigt Grønland? Under 30 års uddannelsesplanlægning under Hjemmestyret, har diskursen omkring ovenstående svinget en del. Der har været store armbevægelser og ambitioner, men mindre fokus på udførelsen af disse.

Der mangler en kvalificeret overordnet debat om, hvilket samfund vi ønsker os, og hvor vi bevæger os hen. En målrettet uddannelsesindsats skal ske med øje for befolkningens ønsker og mål for fremtidens Grønland. Debatten om bosættelsesmønstret i landet og hvilke værdier, man som samfund vil prioritere, er svær, men ikke desto mindre væsentlig, at tage fat på, med tanke på den brede uddannelsesplanlægning, så man ikke formulerer lovgivning og reformer i blinde.

### **Formulering**

*Intentionerne i uddannelsesplanerne om et væsentligt løft i uddannelsesniveaet er rigtige, men målsætningerne er formuleret for generelt og uklart.*

(Skatte og velfærdscommissionen, 2011:109)

Ifølge Jacobson og Thorsvik (2011), er politiske mål ofte uklare, komplekse og ustabile. Resultatet bliver ofte at politikerne vælger mål ud fra, hvad man ideelt set burde gøre, og ikke ud fra analyser og planlægning af, hvad der realistisk set er muligt at gøre. Politiske mål kan dermed let blive en del af en retorik, hvor målene bliver centrale symboler, snarere end retningslinjer for konkret handling (Jacobson og Thorsvik, 2008:51). Efter min gennemgang af 30 års uddannelsespolitik i Grønland, kan jeg nikke genkendende til ovenstående problemstilling. Der var forud for Uddannelsesplanen 2005 under hele Hjemmestyreperioden ikke før stillet målbare (og evalueringsvenlige) målsætninger i uddannelsesom-

rådet. Uddannelsespolitikken har været præget af følelser, der har ført til mange og store reformer på kort tid – og man er undervejs kommet til at tabe befolkningen bag vognen. Reformarbejdet under Hjemmestyret har manglet målsætninger og formål, der kan operationaliseres gennem hele systemet.

Hjemmestyret har, siden man hjemtog de forskellige områder indenfor uddannelsessektoren, haft høje ambitioner. Grundet urealistisk niveau af disse ambitioner, har mange af de efterfølgende reformer vist sig, at være alt for ambivalente, og har skabt implementeringsproblemer. Når det kommer til uddannelsesreformer i Grønland, i og med der har manglet klare implementerings- og evalueringsplaner, kan man få en fornemmelse af, at der fra administrationens og politisk side, har været en ide om, når først rammelovgivningerne var på plads, så skulle resten nok følge med. Der hvor kæden, også synes at have hoppet af, er i implementerings- og evalueringsfasen. Der har været stor fokus på fysiske og lovgivningsmæssige rammer (initierings- og formuleringsfaserne), og mindre på, hvordan disse fungerede i praksis i forhold til kultur og indhold.

### *Implementering*

*Vores politiske målsætninger er gode,  
hvordan vi realiserer dem er dog en anden sag.*  
(Josef Motzfeldt, IA. Dagsordenspunkt 23, FM 1992:7)

Jacobson og Thorsvik påpeger, at organisationer ser ud til at være meget optagede af selve planlægningen, men mindre af, hvordan man skal iværksætte strategier og handle, for at opnå mål. Det vigtigste bliver, at man planlægger, at man kan henvise til, at man har en plan, og i mindre grad at man forsøger at implementere, dele af eller hele, strategien. (Ibid 2011:48)

På systemniveau må administrationen blive bedre. Realiteten er, at uddannelsesområdet er ikke hører under et departement, men flere, og det forudsætter et stærkt samarbejde på tværs af departementerne. Piareersarfiit, PKU-kurser og andre afklaringsprojekter ligger organisatorisk under Departement for Erhverv og Arbejdsmarked, mens folkeskolen, erhvervsuddannelserne og de videregående uddannelser ligger under Departement for Uddannelse, Kirke, Kultur og Ligestilling. Dette gør implementeringsspørgsmål i uddannelsespolitikken kom-

plicerede. Mange falder fra igennem uddannelsessystemet, og ansvaret i forhold til disse problemer er ikke klart placeret.

Overordnede målsætninger og evalueringer kan hurtigt blive ligegyldige og svære at implementere, hvis ikke, der følger en klar implementeringsplan med. Problemet ved at bruge de officielle mål og krav som evalueringsstandard er også, at det ikke altid er stillet særligt præcise krav til implementeringsaktørernes adfærd i lovgivningen. Nogle former for lovgivning er utroligt detaljerede, i deres krav til både forvaltningspersonalets og målgruppens adfærd. Et godt eksempel er f.eks. den grønlandske lovgivning omkring råstofområdet. Samarbejdet mellem uddannelsesområdet og arbejdsmarkedet er af afgørende karakter, da begge er dybt afhængige af hinanden.

### **Evaluering**

*Det er svært at pege på, hvad faldet skyldes, men de hidtidige vurderinger peger i retning af de intensiverede frafalds- initiativer på forbedret vejledning.  
(Afrapportering efterår 2009:6)*

De evalueringer der er blevet gennemført under Hjemmestyret, har ikke været med baggrund i opsatte evalueringsvenlige målsætninger. Man har i stedet lavet redegørelser, hvor man har fokuseret på afbrydelsesprocenter, uden et mål over hvad der kan betegnes som en succes. Det har ført til en diskurs, 'hvor folkeskolens kvalitet ikke er god nok', 'der er ikke lærere nok', 'det er for dyrt' – hvad der savnes er anvendelsesorienterede evalueringer, hvor man fokuserer på årsagssammenhænge i processerne, og dermed en mulighed til at finde frem til strategier til løsning af problemerne, i stedet for hele tiden fremhæve, og komme med statistik på, hvad der ikke fungerer.

Den aktuelle situation på det uddannelsespolitiske område er samtidig karakteriseret af, at der på den ene side mangler grundlæggende analyser og studier af udviklingen på området, og effekterne af forskellige tiltag, og på den anden side

indsamles der en betydelig mængde positivistisk information, i form af statistik. Risikoen ved kun at benytte statistik når man måler udviklingen er, at der kan forekomme store udsving i procent beregningerne af tallene, når der er tale om så små tal. Data er følsomme, og man kan ikke drage konklusioner på baggrund af disse (specielt ikke hvis man ikke har opsat målsætninger forud for evalueringerne). Man gætter sig frem til mulige årsager og sammenhænge når der er udsving i tallene. Uden evalueringer der ser på sammenhænge, er det svært at se, hvilke initiativer fører til hvilke resultater.

Er der tale om en tendens, afhjulpnet af uddannelsesplanens initiativer, eller er tallene så små, at det statistisk set ikke giver mening at sammenligne dem? Der er store udsving mellem tal i de afrapporteringer der er lavet ifm. uddannelsesplanen, men uden en sammenhængende analyse af konteksten. Man kigger på antallet af studerende, og bruger dette som indikator på at tingene kører godt. Man sammenligner ligeledes frafaldstal – uden at komme med betragtninger over tallene.

Der er et behov for at indbygge kvalitative evalueringsskemaer i de enkelte institutioner for at få indikatorer på, hvad der fungerer. Et dobbelt fokus på både forvaltningspræstationer og effekter, vil tillade en kritisk vurdering af, i hvilket omfang, og om der sker en opfyldelse af målsætninger. Risikoen ved ikke at lave tilstrækkelig tilbundsgående evaluering, er utilsigtede konsekvenser. Uden anvendelsesorienteret og kvalitative evalueringer, kan man kun gætte på, hvad problemet har været, når tingene ikke går som planlagt. Eller endnu værre, positivistiske evalueringer der viser, at der er noget grueligt galt, uden forklaring eller løsningsforslag til problemerne. Så er det ikke noget at sige til, at man altid ender med at man peger fingre af folkeskolen.

Der er stillet masser af spørgsmål i årets løb. Nogle er allerede glemt, andre står tilbage nogenlunde besvaret. Dette understreger at, det er processen, der tæller. (Olsen og Lyberth 2005:1)

## 9 Konklusion

I dette kapitel præsenteres de overordnede konklusioner på uddannelsesområdet. Da jeg i de enkelte delkonklusioner i detalje har gennemgået uddannelsesreformerne ift. min operationalisering af Mertons tilpasningsteori, vil jeg her komme med en overordnet konklusion over hele perioden. Jeg samler op på mine delkonklusioner og kommer med nogle overvejelser på det helhedsmæssige plan. I forhold til ovenstående citat fra Tænketanken om højnelse af befolkningens uddannelse er jeg enig i at der er årenes løb er adresseret mange udfordringer i det grønlandske uddannelsessystem, og som der står er 'nogle allerede glemt og andre står tilbage nogenlunde besvaret'. Derfor synes jeg at det er vigtigt at der kommer mere fokus på processerne<sup>67</sup> når det kommer til fremtidig uddannelsesplanlægning og politik.

---

<sup>67</sup> Se også afsnit 8.4 om policy-processerne i diskussionskapitlet

### 9.1 Uddannelsespolitikken

Især efter starten af 70'erne har uddannelsesområdet været prioriteret højt i det grønlandske samfund. Forud for Hjemmestyrets indførelse havde den danske stat gjort betydelige investeringer i det grønlandske uddannelsessystem. Hjemmestyrets indførelse bevirkede en yderligere intensiveret indsats. Kvantitative mål havde højest prioritet de første år, da det var afgørende for at få ungdomsuddannelserne, gymnasiale uddannelser og de erhvervsfaglige uddannelser hjemtaget. Den kulturelle omstillingsproces, og ikke mindst økonomien, har resulteret i store udfordringer med tilpasningen af rammer, indhold og sammenhæng i det grønlandske uddannelsessystem der gennemgås i følgende afsnit.

#### 9.1.1 Reformerne

Efter den store udbygning af det grønlandske skolevæsen i 50'erne, var den danske påvirkning stor frem til Hjemmestyrets indførelse. Nedenstående tabel er en oversigt over tilpasningsscenerier ved Merton og de vigtigste af de analyse-rede uddannelsespolitiske reformer i perioden 1950-2009

**Tabel 9.3 Oversigt over tilpasninger og reformer operationaliseret ift. Merton**

Scenarie	Reformer
<b>Innovation</b>	Folkeskolen af 1967, 1979, 1990, 1997 GU 1986 STI reformen 1988 Erhvervsuddannelser og erhvervsuddannelseskurser vedtaget i 1999 HTX 2000 HHX 2006 Piareersarfiit 2006
<b>Oprør</b>	Folkeskolen af 1950 Erhvervsuddannelser fra 1950-1979 HF 1977 Atuarfitsialak 2002 Frie grundskoler og undervisning i hjemmet 2003

Jeg har kategoriseret folkeskolen af 1950, erhvervsuddannelserne fra 1950-1979 og HF 1977 som et 'oprør' i Mertons teori. Det har jeg gjort, da der i alle tre områder blev opstillet helt nye rammebetingelser, indhold og mål. De her 'oprør' var dog langt fra i overensstemmelse med befolkningens forudsætninger i perioden. Det har ført til at man fra politisk og administrationens side, specielt efter hjem-

mestyrets indførelse, har lavet ændringer af disse grundrammer der blev lagt under nyordningen. Der er blevet opstillet nye rammer og ændret på indholdet i uddannelserne, dvs. innoveret (Jf. Scenarie 4). Man har så at sige med jævne mellemrum, i en inkremental proces, omdefineret rammerne og prøvet at tilpasse disse til befolkningens forudsætninger. De egentlige 'Oprør' (Jf. scenarie 5) kom først efter årtusindeskiftet, hvor man fra uddannelsespolitisk side i højere grad var begyndt at tage udgangspunkt i befolkningens forudsætninger.

### **Folkeskolen**

En af de grundlæggende målsætninger efter Hjemmestyrets indførelse var at grønlandisere systemet. I og med at man tog udgangspunkt i den danske folkeskole, og realiteten var, at skulle man læse videre efter folkeskolen, kunne man dog ikke undgå, at folkeskolens rammer tog udgangspunkt i den danske folkeskole. Folkeskolen har, siden Hjemmestyrets overtagelse af området, undergået mange ændringer. Folkeskolen er elevernes første møde med uddannelsessystemet og her skabes forudsætningerne for efterfølgende uddannelse.

Figur 9.5 viser en oversigt over folkeskolens udvikling siden nyordningen og siden til hjemmestyret. Skolens sociale mål er igennem denne periode blevet tilpasset den grønlandske kultur. Uddannelsesindsatsen udmønter sig specielt på, en i folkeskolen overgang fra almen til en udvidet skolegang, og en tredobling på antallet af gymnasiestuderende på knap 10 år<sup>68</sup>.

Ved en gennemgang af figuren kommer der en tendens frem. Her er det bemærkelsesværdigt, at ingen af folkeskolereformere har løbet i længere tid end selve skoleforløbet. Et andet mønster der tegner sig er frafaldet<sup>69</sup>. Her har det eskaleret fra 29 pct. til 53.pct på uddannelserne efter folkeskolen. Det vil sige, at man har haft sværere og sværere at udligne udgangsniveauet i folkeskolen i mellem indgangsniveauet på HF/GU og erhvervsuddannelserne. Denne frafaldskurve har været svagt faldende siden Uddannelsesplanens og den ekstraordinære uddannelsesindsats' start i 2006<sup>70</sup>.

---


<sup>68</sup> Se tabel 7.3.1 og 7.4.1 om befolkningens uddannelsesniveau

<sup>69</sup> Frafaldet er på de kompetencegivende uddannelser og ikke på folkeskolen. Se bilag 2 og 3.

<sup>70</sup> Man skal dog være forsigtig med at læse og drage konklusioner af disse statistikker, da man i Grønland har et så lille populationstal, at der let forekommer store udsving i tallene.



**Figur 9.5 Oversigt over folkeskolereformer**



1950	1967	1979	1990	1997	2002
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Undervisningspligt: 7 år</li> <li>• Struktur: 7-årig obligatorisk folkeskole, 1-2 årig præparandskole, 4-årig realskole</li> <li>• Opdeling i A og B klasser</li> <li>• Undervisnings sprog: Grønlandsk og dansk</li> <li>• Styrelsesregler : Den danske stat</li> <li>• Teori: Innovation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Undervisningspligt: 7 år</li> <li>• Struktur: Børnehaveklasse 1.-2.klasse, Grundskole 3.-8.klasse, Fortsættelseskole 9.-10.klasse, Kursusskole 11.-12.klasse</li> <li>• Undervisnings sprog: På papiret grønlandsk, i praksis dansk</li> <li>• Styrelsesregler : Den danske stat</li> <li>• Teori: Innovation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Undervisningspligt: 9 år</li> <li>• Struktur: Forskole 1.-3.klasse, Hovedskole 4.-9.klasse, Fortsættelseskole 10.-11.klasse, Kursusskole 12.-13.klasse</li> <li>• Undervisnings sprog: Grønlandsk</li> <li>• Styrelsesregler : Hjemmestyret</li> <li>• Frafald: 29 pct.</li> <li>• Teori: Innovation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Undervisningspligt: 9 år</li> <li>• Struktur: Forskole 1.klasse, Grundskole 2.-9.klasse, Fortsættelseskole 10.-11.klasse, Kursusskole 13.klasse</li> <li>• Undervisnings sprog: Grønlandsk</li> <li>• Styrelsesregler : Hjemmestyret</li> <li>• Frafald: 36 pct.</li> <li>• Teori: Innovation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Undervisningspligt: 9 år</li> <li>• Struktur: Forskole 1.klasse, Grundskole 2.-9.klasse, Fortsættelseskole 10.-11.klasse, Kursusskole 13.klasse</li> <li>• Undervisnings sprog: Grønlandsk</li> <li>• Styrelsesregler : Fællesanliggende mellem kommunerne og Hjemmestyret</li> <li>• Frafald: 40 pct.</li> <li>• Teori: Innovation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Undervisningspligt: 9 år</li> <li>• Struktur: Yngstetrin 1.-3.klasse, Mellemttrin 4.-7.klasse, Ældstetrin 8.-10.klasse</li> <li>• Undervisnings sprog: Grønlandsk og Dansk</li> <li>• Styrelsesregler : Fællesanliggende mellem kommunerne og Hjemmestyret</li> <li>• Frafald: 53 pct.</li> <li>• Teori: Opgør</li> </ul>

Folkeskolen har, som en konsekvens af det store fokus på udbygningen af uddannelsessystemet, været for lavt prioriteret. Man har brugt masser af ressourcer på at gøre det muligt at tage en uddannelse i Grønland, men har ikke haft nok fokus på den grundlæggende uddannelse. Det har gjort, at der i dag er behov for at indføre såkaldte brobygnings forløb efter folkeskolen, for at bringe mange elevers viden og kunnen, op på det nødvendige indgangsniveau til især de gymnasiale uddannelser.

### **Erhvervsuddannelserne**

Efter at have hjemtaget erhvervsuddannelsesområdet i 1981, arbejdede man fra politisk side for at få så mange uddannelser hjem til Grønland, så hurtigt som muligt. Erhvervsuddannelsesområdet blev udbygget kraftigt med STI reformen og der blev brugt store økonomiske midler<sup>71</sup>, for at imødekomme behovet for at uddanne befolkningen. Da reformen ikke udfoldede sig som håbet, blev erhvervsuddannelserne evalueret i gennem 90'erne, og resultatet blev en række nye reformer, med større fokus på indhold og kvalitet. Samme tendens tegner sig i erhvervsuddannelserne når det kommer til reformernes levetid – der har højst gået 10 år mellem dem.

<sup>71</sup> Se tabel 7.3.7 i 90'er kapitlet

Ovenstående resulterer i, at der bliver brugt uforholdsmæssigt store ressourcer på at lappe hullerne i et uddannelsessystem, som ikke opfylder de helt basale betingelser i samfundet - at få uddannet et passende antal personer med de nødvendige faglige og menneskelige kvalifikationer, til erstatning for importeret arbejdskraft.

### *HF og de gymnasiale uddannelser*

For at begrænse frafaldet og undgå at sende de helt unge mennesker til Danmark, etableredes HF ved Ilinniarfissuaq i 1977 (Kultur og Undervisningsdirektoratet 1984:2). 9 år efter vedtog Landstinget i 1986, at der indførtes en 3-årig gymnasial uddannelse i Grønland, byggende på den danske højere forberedelseseksamen. Den nye 3-års uddannelse, skulle udover at forebygge at de allerfleste HF-elever enten måtte tage supplerende kurser for at få en bedre eksamen<sup>72</sup>, også gøre det muligt yderligere, at inddrage træk fra det grønlandske kulturelle liv og egenart. I 2000 blev HTX etableret i Sisimiut. Der har siden etableringen af GU, og siden de erhvervsgymnasiale uddannelser, været voksende tradition for at tage en gymnasial uddannelse blandt befolkningen, hvor i perioden 1994-2006 er andelen af befolkningen med en HF eller gymnasieuddannelse næsten tredoblet.

### *9.2 Befolkningens forudsætninger og tilpasning*

At forvente, at grønlændernes uddannelsesniveau kom op med det samme, er det samme som at forvente, at hvis man anbragte uddannelsesinstitutioner i et indvandrerkvarter, med et andet modersmål end dansk, og minimal tradition for uddannelse, at børnene ville vokse op og få sig en videregående uddannelse, uden andre tiltag.

Man har igennem hele Hjemmestyreperioden i Mertons begrebsapparat fra politisk side innoveret<sup>73</sup> ift. ramme betingelserne for uddannelsessystemet. Intentionerne i disse reformer har været rigtige, men har i alt for ringe grad, taget udgangspunkt i realiteterne og befolkningens forudsætninger. Det er nødvendigt, at tage det kulturelle aspekt med ind i overvejelserne, når det kommer til planlæg-

---

<sup>72</sup> eksamensresultater var ikke tilstrækkelige til videregående højere uddannelser

<sup>73</sup> Det vil sige lavet nye rammer og opstillet nye midler.

ning på systemniveau, for at forhøje gennemførselsprocenten i alle led af det grønlandske uddannelsessystem. Befolkningen og arbejdsmarkedet, i form af praktikpladser, har haft svært ved at følge med udviklingen og de politiske ambitioner. En stærk medvirkende faktor for dette har været, og er stadigvæk gældende, den kulturelle omstillingsproces fra et fanger- og fiskersamfund til et moderne videnssamfund, og det faktum, at det som regel tager længere tid at ændre en kultur i åndelig henseende, end det tager at ændre den i materiel.

## 10 Perspektivering

Jeg har som det sidste i mit speciale med udgangspunkt i min analyse og fortolkning af den gennemførte uddannelsespolitik i perioden 1950-2009 valgt at foretage en perspektivering over de processer der er foregået og komme med nogle bud på hvad man skal tage højde for i den videre uddannelsesplanlægning i folkeskolen.

### *Ansvar og fremtidige reformer*

En væsentlig del af fundamentet for at skabe et stærkt samfund starter med at få en god folkeskole, hvilket også forudsætter et sammenhæng mellem uddannelses-, social- og sundhedspolitik. Når det kommer til uddannelsesområdet, handler det ikke så meget om politisk konsensus eller finansiering. Som landstingsdebatterne illustrerer har det ikke været svært at komme til enighed om uddannelsesspørgsmål. En løsning på kvalitetsbristen i folkeskolen skal derfor ikke findes endimensionelt. Forandring af det nuværende uddannelsesbillede involverer med andre ord udvikling på mange områder og niveauer. Samfundet, og her menes skolesystemet, arbejdsmarkedet, lærernes fagforening IMAK og ikke mindst børnenes forældre, er nødt til sammen at kigge på en holistisk sammenhængende plan, der tager hånd om de væsentligste faktorer, der påvirker kvaliteten og udbyttet af læringen i folkeskolen. Man kan derfor ikke komme

udenom behovet for en fælles koalition på tværs af alle interessenter og fokusere på at løfte kvaliteten.

Jeg har i kapitel 3, og dels i kapitel 5, redegjort for Bourdieus uddannelses-sociologi, hvor graden af ulighed eller forskel, mellem på den ene side børnenes kultur og på den anden side skolens kultur, med andre ord, er det afgørende medierende led i selektionsprocessen (Esmark 2006:74). Netop fordi elevernes ulige forudsætninger lades ude af betragtning, kommer skolen i praksis til at favorisere de kulturelle arvtagere fra de dannede klasser. De er med deres baggrund, som de har inkorporeret som habitus, praktisk fortrolige med skolekulturen og dens udfordringer, allerede inden de begynder i første klasse. Omvendt for elever fra middelklasse- og især arbejderfamilier, der uden samme kulturelle arv som deres privilegerede kammerater, oplever elitens og skolens kultur som fremmed og vejen gennem uddannelsessystemet som stenet og stejlt. (Esmark 2006:74)

Når man reform efter reform i Grønland tilsyneladende har haft sværere at udligne udgangsniveauet i folkeskolen med indgangsniveauet i gymnasier og erhvervsuddannelserne står det klart at man må tænke i andre baner. Spørgsmålet bliver, hvordan effekten af, i Bourdieus begrebsapparat, den sociale og kulturelle arv kan neutraliseres og dermed øge udbyttet af undervisningen for alle børn.

Bourdieu og hans medarbejdere gjorde i 1960'erne visioner om et demokratisk uddannelsessystem, der skulle gøre det muligt *'for det størst mulige antal individer på kortest mulig tid at tilegne sig, så fuldstændigt og perfekt som muligt, flest mulige af de kompetencer, som konstituerer skolekulturen på et givent tidspunkt'*. (Bourdieu og Passeron 1964a:114; 1979:75-76)

Ideen var at skabe en 'rationel pædagogik', der fra børnehaven til universitet tog højde for de lavere klassers kulturelle handicap og gav alle en fair mulighed for i selve skolen at erhverve sig de kompetencer, de privilegerede havde med hjemmefra. Først og fremmest handlede denne rationelle pædagogik om at organisere skolearbejde og studier i fastere og tydeligere rammer og om at systematisk at eksplicitere skolekulturens mål, krav og kriterier. Jo mere man overlader til intu-

ition og fornemmelse, jo mere favoriserer man i sagens natur de elever, der er fortrolige med skolekulturen hjemmefra (og svigter de elever der ikke er fortrolige med skolekulturen).

Det er nødvendigt at indtænke egentlig skoleparathedstræning i indholdet af folkeskolen. At indlejre gode sociale mønstre ved faktisk at træne disse, i stedet for som nu, at forudsætte, at børnene har et færdigt sæt sociale færdigheder med hjemmefra. Det er nødvendigt at definere hvilke færdigheder, i form af f.eks. møde til timerne, have sine skoleting med i skole, høre efter hvad der bliver sagt i timerne, arbejde selvstændigt eller i grupper, og en lang række af ting, som man har forudsat, at børn har med hjemmefra. Det er ikke kun et spørgsmål om skoleparathed, men også kendskab til rettigheder. Her kunne tænkes børnerettighedsinstitutionen MIO<sup>74</sup> at udgøre en væsentlig rolle.

I Bourdieus vision skulle grunduddannelsen især tage sigte på at lære eleverne at lære, dvs. bibringe dem studieteknikker, tankeformer og sprogfærdigheder, som de kunne overføre og profitere af på mange forskellige områder. En affortryllelse af de pædagogiske kommunikationsrelationer og tydeliggørelse af undervisningens mål og midler var med andre ord kernen i ideen om den 'rationelle pædagogik'. Bourdieu anså det for umuligt helt at undgå selektion i uddannelsessystemet, men pædagogiske hjælpeforanstaltninger skulle være med til at sikre alle en god start og mindske den livslange stigmatiseringseffekt, der følger af dårlige skoleresultater eller mangel på kompetencegivende uddannelse.

Bourdieus visioner blev aldrig realiseret, men hvorfor ikke indarbejde disse visioner i det grønlandske uddannelsessystem?

---

<sup>74</sup> Meeqqat Inuusuttullu Oqaloqatigiinnittarfiat

## 11 Litteratur

Battiste, Marie (2013). "Decolonizing Education-Nourishing the Learning Spirit". Purich Publishing Ltd.

Berliner, Peter (1984). "Skoledebatten i Grønland". Tidsskriftet Grønland, nr.6, artikel 1, 1984.

Boolsen, Merete W. (2006). "Kvalitative Analyser. At Finde Årsager og Sammen-hænge". Hans Reitzels Forlag, København 2006.

Bornemann, Claus (1963). "Uddannelsesrådets første år". Tidsskriftet Grønland nr. 4, artikel 5.

Bro, Henning (1993). "Grønland – Kilder til en dansk kolonihistorie". Det Grønlandske Selskab. København, 1993.

Danielsen, Mogens; Andersen, Thomas; Knudsen, Thorkild; Nielsen, Olafur (1998). Mål og strategier i den grønlandske erhvervsudvikling. Sulisa A/S, Nuuk.

Eliassen, Bent-Martin; Melhus, Marita; Kruse, Jack; Poppel, Birger; Broderstad, Ann Ragnhild (2012). "Design and Methods in a survey of living conditions in the Arctic – the SLiCA study". International Journal of Circumpolar Health.

Esmark, Kim (2006): "Bourdieu's Uddannelsessociologi" pp. 71-114 i Annick Prier og Sestoft, Carsten (2006). Pierre Bourdieu-En introduktion. Hans Reitzels forlag. København. 1. udgave, 3. oplag.

Fischer, Frank; Miller, Gerald J.; Sidney, Mara S. (2007). "Handbook of Public Policy Analysis: theory, politics, and methods". CRC Press, Taylor & Francis Group, LLT.

Folkeskolen, 2003. "Med børn skal land bygges". Nr.8 28. August 2008.

Henriksen, Holger (1970). "Skole og kulturmøde i Grønland, Eliteskole eller folkeskole i Grønland". Tidsskriftet Grønland nr. 2, artikel 2, 1970.

Heywood, Andrew (2007): Politics. Third edition. Palgrave Foundations.

Inuit Qaujimagatuqangit Education Framework (2007). "For Nunavut Curriculum Development". Department of Education.

Jacobson, Dag Ingvar og Thorsvik, Jan (2008): Hvordan Organisationer Fungerer. Hans Reitzels Forlag, 2. Udgave.

Jensen, John E. (1977). "Folkeskolen i Grønland". Tidsskriftet Grønland, nr.4, artikel 3, 1977.

Kleivan, Inge (1965). "Sprogproblemet i folkeskolen i Grønland. En kommentar til lovudkastet til en ny lov om skolevæsenet i Grønland". Tidsskriftet Grønland, nr.6, artikel 3, 1965.

Kolte, Svend (1999). "*Kalaallit Oqaasii - Det Grønlandske Sprog*". Inuit, kultur og samfund: En grund-bog i eskimologi. Aarhus: Systime. pp. 93. ISBN 87-616-0038-5.

Lauritzen, Phillip (1989). "Glimt af en arktisk revolution. 120 måneder med Grønlands hjemmestyre". 1. udgave fra 1989 på Forlaget Grønlands hjemmestyre. ISBN: 8755805108

From, Anders; Jensen, Kirsten Just; Friis, Peter; Kjær, Anders (1975). "Levevilkår og Sociale Problemer i Vestgrønland". Socialforskningsinstituttet. Publikation 64. København, 1975.

Levevilkår i Danmark 1992. "Living Conditions in Denmark Compendium of Statistics" Danmarks Statistik og Socialforskningsinstituttet. September 1992.

Levevilkår i Grønland – Den Grønlandske Levevilkårsundersøgelse (1994). Grønlands Statistik.

Lynge, Per Kunuk (2013). "Den grønlandske kultur og den indvirkning på læring: Myten om de elskede sønner". Inussuk, Arktisk Forskningsjournal 1, Naalakker- suisut, Grønlands Selvstyre.

Mikkelsen, O.I. 1963. "Kan uddannelsen følge med industrialiseringen i Grønland". Tidsskriftet Grønland nr.12, artikel 2, 1963.

Merton, Robert K. (1938). "Social Structure and Anomie" i American Sociological Review. Vol. 3, No.5 (Oct. 1938) pp. 672-682. Harvard University.

Nepper Larsen, Steen og Kryger Pedersen, Inge (2011). Sociologisk Leksikon. Hans Reitzels Forlag.

Motzfeldt, Jonathan (2002). Landsstyreformandens nytårstale 1. januar 2002.

Petersen, Robert (1975). "Om grønlandsk – og om den nye grønlandske retskrivning" i Sprog i Norden. Årsskrift for de Nordiske Sprognævn.

Poppel, Birger (2008). "Some data sources on people, peoples, communities, regions and human activities in the Arctic" i The Political Economy of Northern Regional Development. Vol 1. Ed. Gorm Winther. Nordic Council of Ministers.

Poppel, Mariekathrine (2007): Kønsbaseret arbejdsmarkedsudvikling og mænds vold. I: Gudbjörg Linda Rafnsdóttir (red.) Arbejde, helse og velfærd. Háskólaútgáfan.

Prieur, Annick (2006). "En teori om Praksis" i Annick Prieur og Sestoft, Carsten (2006). Pierre Bourdieu- En introduktion. Hans Reitzels forlag. København. 1. udgave, 3.oplag.

Rasmussen, Rasmus Ole; Barnhardt, Raymond; Keskitalo, Jan Henry (2010). "Education" i ASI (Arctic Social Indicators) 2010. TemaNord. Nordic Council of Ministers, Copenhagen.

Sestoft, Carsten (2006). "Felt: Begreber og Analyser" i Annick Prieur og Sestoft, Carsten (2006). Pierre Bourdieu-En introduktion. Hans Reitzels forlag. København. 1. udgave, 3.oplag.

Smith, Linda Tuhiwai (1999). "Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples". 1st edition. Zed Books Ltd.

Skydsbjerg, Henrik (1999). "Grønland 20 år med hjemmestyre – en samtidshistorie om Grønlands udvikling under Hjemmestyret." Nuuk: Forlaget Atuagkat.

United Nations, 2009. "State of the World's Indigenous Peoples". Department of Economic and Social Affairs, Division for Social Policy and Development. Secretariat of the Permanent Forum on Indigenous Issues. New York, 2009.

Årbog (diverse årgange). Statistisk Årbog. Nuuk: Grønlands Statistik

### **Rapporter og redegørelser**

Afrapportering af status på sektorprogrammet og den ekstraordinære uddannelses indsats (2006). Direktoratet for Arbejdsmarked og Erhvervs uddannelser. Landstingssamling efteråret 2006

Afrapportering af status på sektorprogrammet og den ekstraordinære uddannelsesindsats (Uddannelsesplanen)(2008). Direktoratet for Arbejdsmarked og Erhvervs uddannelser. Landstingssamling forår 2008

Afrapportering af status på sektorprogrammet og den ekstraordinære uddannelsesindsats (2008). Direktoratet for Arbejdsmarked og Erhvervsuddannelser. Lands-tingssamling forår 2007

Afrapportering af status på sektorprogrammet og den ekstraordinære uddannelsesindsats (Uddannelsesplanen)(2008). Direktoratet for Arbejdsmarked og Erhvervsuddannelser. Landstingssamling efterår 2008

Betænkning afgivet af Selvstyrekommissionen. Grønlands Hjemmestyre. April 2003.

Beretninger vedrørende Grønlands Styrelse. "Sammendrag af statistiske oplysninger om Grønland I". Nr.1 1942.

Boolsen, Merete Watt, 2008: Uddannelsesplanen, Rapport 1, 2008 for Grønlands hjemmestyre.

Boolsen, Merete Watt, 2009: Uddannelsesplanen, Rapport 2, 2009 for Grønlands hjemmestyre.

Davies, Rick; Dart, Jess (2005). "The 'Most Significant Change' (MSC) Technique. A guide to its use". CARE International, United Kingdom; Oxfam Community Aid Abroad, Australia | Learning to Learn, Government of South Australia; Oxfam New Zealand | Christian Aid, United Kingdom | Exchange, United Kingdom; Ibis, Denmark | Mellemfolkeligt Samvirke (MS), Denmark; Lutheran World Relief, United States of America. Version 1, April 2005

Den Økonomiske Udvikling i Grønland (1996). Det Rådgivende Udvalg Vedrørende Grønlands Økonomi. Statsministeriet. December 1996.

Den Økonomiske Udvikling i Grønland (2000). Det Rådgivende Udvalg Vedrørende Grønlands Økonomi. Statsministeriet. Februar 2000.

Direktoratet for Kultur, Uddannelse og Forskning (KIIP) 1998. Redegørelse om uddannelses- og erhvervsintroduktion samt vejledning, 1998.

Direktoratet for Kultur, Uddannelse og Forskning: Redegørelse om STI-uddannelser, 1998.



Departementet for Kultur, Uddannelse, Forskning og Kirke (KIIN) (2009). "Uddannelse er en af de vigtigste opgaver for et selvstyrende Grønland". Tekst og redaktion KIIN & Tupaarnaq Rosing Olsen.

Direktoratet for Kultur, Uddannelse og Arbejdsmarked (KISP) (1991). "STI i 90'erne". Atuakkiorfik 1991.

Direktoratet for Kultur, Uddannelse og Forskning: Statusrapport for folkeskolen, januar 2000.

Direktoratet for Kultur, Uddannelse og Forskning: Redegørelse om Erhvervsuddannelsesreform, April 2000.

En vision om fremtiden (2000). Oplæg til strukturpolitisk handlingsplan. Landsstyret, Grønlands Hjemmestyre, September 2000.

Fællesudvalget for erhvervsudvikling i Grønland (2003). "Uden erhvervsudvikling – ingen velfærdsudvikling". Grønlands Hjemmestyre, Nuuk

Goldschmidt, Verner; Agersnap, Torben; Barfod, Pie; Gad, Finn; Jensen, Christian (1961). "Uddannelsessituationen i Vestgrønland I". Udvalget for Samfundsforskning i Grønland, København 1961

Grønlandsudvalget af 1960, 1964. Betænkning af Grønlandsudvalget af 1960. Betænkning nr. 363. S.L. Møllers Bogtrykkeri, København.

Grønlands Hjemmestyre (1994). Kommunalreformkommissionens betænkning 5.okt 1994

Grønlands Hjemmestyre (1994). Landsplanredegørelse. Økonomidirektoratet.

Grønlands Hjemmestyre (1995). Uddannelsespolitisk Redegørelse, Nuuk.

Grønlands Hjemmestyre (2005). Landstyreets Forslag til Uddannelsesplan. Direktoratet for Kultur, Uddannelse, Forskning og Kirke. Direktoratet for Erhverv, Landbrug og Arbejdsmarked. Økonomidirektoratet.

HS Analyse: Frafald i Bygge- og Anlægssektoren. En undersøgelse af årsager til det store frafald der ses blandt uddannelsessøgende og medarbejdere i bygge- og anlægssektoren, Nuuk, februar 2000.

HS Analyse: Hvem får en uddannelse? En undersøgelse af hvem og hvorfor nogle unge gennemfører en uddannelse, mens andre falder fra eller slet ikke kommer i gang. Nuuk, juni 2001.

Kultur og Undervisningsdirektoratet (1984). Betænkning vedrørende gymnasiale uddannelser i Grønland. Grønlands hjemmestyre 1984

Ministeriet for Grønland (MFG), 1978."Grønland 1977 – Årsberetning". 8.årgang. J.H. Schultz boghandel A/S.

Ministeriet for Grønland (MFG), 1980."Grønland 1980 – Årsberetning". 10.årgang. J.H. Schultz boghandel A/S.

Med børn skal land bygges / Meeqqanik nuna ineriartortinneqassaaq; KIIP, april 1998.

Olsen, Karl Kr. og Lyberth, Jakob Møller (2005). "Tænk tanken om højnelse af befolkningens uddannelsesniveau"

Redegørelse for reform af videregående uddannelser (2006). Direktoratet for Kultur, Uddannelse, Forskning og Kirke, februar 2006

Skatte- og Velfærdskommissionen (2011). "Vores Velstand og Velfærd – kræver handling nu". Skatte og Velfærdskommissionens Betænkning. Marts 2011. Grønlands Selvstyre

### ***Landsrådsforhandlinger, Landstingsdebatter***

Grønlands Landsråds Forhandlinger, 1959

Grønlands Landsråds forhandlinger, ekstraordinær forsamling, 1965

Grønlands Landsråds Forhandlinger (GLF), Efterårssamling 1972. Sydgrønlands Bogtrykkeri Godthåb, 1972.

Grønlands Landsråds Forhandlinger (GLF), Forårssamling, 1976: Sydgrønlands Bogtrykkeri Godthåb, 1976.

Grønlands Landstings Forhandlinger, Forårssamling 1979

Grønlands Landstings Forhandlinger, Efterårssamling 1980

Grønlands Landstings Forhandlinger, Forårssamling 1981

Grønlands Landstings Forhandlinger, Efterårssamling 1984

Grønlands Landstings Forhandlinger, Forårssamling 1985

De resterende referencer til landstingsdebatterne kan findes på dette link:

<http://inatsisartut.gl/dvd/cd-rom/samlinger/landstingssamlinger.htm>

### ***Lovgivning og bekendtgørelser***

Lov om skolevæsenet i Grønland. Lov nr. 152 af 10. maj 1967.

Hjemmestyreloven

Landstingsforordning nr. 6 af 16. Oktober 1979 om Folkeskolen

Landstingsforordning nr. 10 af 25. Oktober 1990 om Folkeskolen

Landstingsforordning nr. 1 af 6. Juni 1997 om Folkeskolen

Hjemmestyrets bekendtgørelse nr. 21 af 21. december 1999 om supplerende undervisning, særligt tilrettelagt undervisning i grønlandsk og dansk, samt modersmålsundervisning

Landstingsforordning nr. 2 af 31. maj 1999 om erhvervsuddannelser og erhvervsuddannelseskurser

Landstingsforordning nr. 8 af 21. Maj 2002 om Folkeskolen

Landstingslov nr. 19 af 19. November 2007 om Ilisimatusarfik

### ***Baggrundslitteratur***

Andersen, Jørgen Goul (2008). "Politik og Samfund i Forandring", Bind 1, 2.udgave, 8.oplag. Forlaget Columbus

Aslaksen, Iulie, Winfred Dallmann, Davin L. Holen, Even Høydahl, Jack Kruse, Birger Poppel, Mary Stappleton and Ellen Inga Turi. 2009. Interdependency of subsistence and market economies in the Arctic. In: Solveig Glømsrød and Iulie Aslaksen (eds.) "The Economy of the North 2008". Statistisk Sentralbyrå/Statistics Norway (2009), pp. 75-98.

Fay, Brian (1987). Critical Social Science. Ithaca: New York. Cornell University Press, 1987, p.160.

Flora, Jane (2007). "Tilknytning og Selvstændighed – unges fravalg af uddannelse." I: Kahlig, W. & Banerjee, N (eds.) *Børn og Unge – en antologi*. Nuuk: Mipi  
Gross, David (1992). *The Past in Ruins: Tradition and the Critique of Modernity*. Amherst: University of Massachusetts Press, 1992, p.3.

Grønlands Statistik (1998). *Udviklingen indenfor erhvervsuddannelserne 1987/88 - 1996/97*. 1998:1. Nuuk: Kalaallit Nunaanni Naatsorsueqqissaartarfik, Grønlands Statistik.

Grønlandskommissionen, 1950. *Skolevæsenet, Kirken og andre Kulturelle Forhold*. Grønlandskommissionens Betænkning 3. København, Februar 1950.

Grønlands Statistik, 2013. *Befolkningens uddannelsesprofil 2012*.

Hamme, Linda (1996). *American Indian Cultures and the Classroom*. *Journal of American Indian Education* 35(2): 21-36.

Hampton, Eber (1995). *Towards a Redefinition of Indian Education*, pp. 5-46 in: Marie Battiste and Jean Barman (Editors): *First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds*. Vancouver: UBC Press.

Johansson, Gunilla; Paci, Christian; Stenersen, Sylvi (2004). "Education" i AHDR (Arctic Human Development Report) 2004. Akureyri: Stefansson Arctic Institute.

Kelly, G.P. & Altbach, P.G (1984). *Introduction: the face of colonialism*. In: G.P. Kelly & P.G Altbach (Eds.). *Education and the colonial experience*. New Brunswick: Transaction

Kirkness, Vema J. (1992). *First Nations and Schools: Triumphs and Struggles*. Toronto: Canadian Education Association.

Ladson-Billings, Gloria (1995). *Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy*. *American Educational Research Journal* 32(3): 465-491.

Langgaard, Per (1986): "Moderniseringen og den traditionelle sameksistens i et Manuskript" i *Arktisk Antologi*. Publiceret af University og Wiscosin Press.

Maina, Faith (1997). "Culturally Relevant Pedagogy: First Nations Education in Canada". *The Canadian Journal of Native Studies* XVII, 2 (1997): 293-314.

McCaleb, Sudia P. (1994). *Building Communities of Learners: Collaboration Among Teachers, Students, Families, and Community*. New York: St. Martin's Press.

Poppel, B. and Kruse, J. 2009. *The importance of a mixed cash- and harvest herding based economy to living in the Arctic – an analysis based on Survey of Living Conditions in the Arctic (SLiCA)*. In: Møller, V. and Huscka, D. (editors): *Quality of Life in the New Millenium: Advances in Quality-of-Life Studies, Theory and Research*. Social Indicators Research Series. Springer Verlag, pp. 107-134.

Poppel, B. 2006. *Interdependency of subsistence and market economies in the Arctic*. In: Solveig Glomsrød and Iulie Aslaksen (eds.). *The Economy of the North*. Statistisk Sentralbyrå/Statistics Norway, pp. 65-80.

Sulisa A/S (1998). "Mål og strategier i den grønlandske erhvervsudvikling" Sulisa A/S, 1998.

## 12 Bilag

### 12.1 Bilag 1 - Transskriberet interview

Interviewet er som beskrevet i metodeafsnittet semistruktureret og gennemført med en spørgeramme. I og med at jeg har udnyttet de muligheder som et kvali-

tativt forskningsinterview giver, hvor jeg har ladet interviewpersonerne fortælle om deres erfaringer, har jeg spurgt ind til forhold som kom frem i interviewet som oprindeligt ikke var med i spørgeguiden. Interviewet blev gennemført 11.maj i Barista, Nuuk.

## 12.2 Bilag 2 Folkeskolens formålsparagraffer

### 1967

§ 1. Begreb og undervisningssprog.

Stk. 2. Undervisningssproget er grønlandsk. Stk. 3. I det omfang lærerkræfterne, undervisningsmidlerne eller hensynet til den enkelte elev gør det nødvendigt, kan dansk tillige være undervisningssprog.

§ 2. Formål Den grønlandske skoles formål er, i samarbejde med elevernes hjem, at fremme udviklingen af elevernes åndelige og legemlige anlæg og evner, at udvikle elevernes evne til selvstændig tænkning og til samarbejde, at give eleverne nyttige kundskaber som grundlag for en menneskelig udvikling, at oplære eleverne til ansvarsfølelse over for sig selv og samfundet samt på dette grundlag at vise forståelse over for andre mennesker, at give en alsidig erhvervsorientering og at gøre eleverne beredte til at virke i et samfund og i en verden i stadig forandring. Stk. 2. Formålet med undervisningen i kristendomskundskab er i samarbejde med elevernes hjem og i øvrigt i samarbejde med den grønlandske kirke at gøre eleverne bekendt med værdien i et evangelisk-luthersk livssyn.

### 1979

§ 1. Begreb og undervisningssprog.

Stk. 2. Undervisningssproget er grønlandsk. Stk. 3. I det omfang lærerkræfterne, undervisningsmidlerne eller hensynet til den enkelte elev gør det nødvendigt, kan dansk tillige være undervisningssprog.

§ 2. Formål Den grønlandske skoles formål er, i samarbejde med elevernes hjem, at fremme udviklingen af elevernes åndelige og legemlige anlæg og evner, at udvikle elevernes evne til selvstændig tænkning og til samarbejde, at give eleverne nyttige kundskaber som grundlag for en menneskelig udvikling, at oplære eleverne til ansvarsfølelse over for sig selv og samfundet samt på dette grundlag at vise forståelse over for andre mennesker, at give en alsidig erhvervsorientering og at gøre eleverne beredte til at virke i et samfund og i en verden i stadig forandring. Stk. 2. Formålet med undervisningen i kristendomskundskab er i samarbejde med elevernes hjem og i øvrigt i samarbejde med den grønlandske kirke at gøre eleverne bekendt med værdien i et evangelisk-luthersk livssyn.

### 1990

§ 1. Stk. 2. Undervisningssproget er grønlandsk. Stk. 3. I det omfang hensynet til lærerkræfterne og undervisningsmidlerne eller hensynet til den enkelte elev gør det nødvendigt, kan dansk tillige være undervisningssprog.

§ 2. Folkeskolens formål er i samarbejde med elevernes hjem, at fremme udviklingen af elevernes åndelige og legemlige anlæg og evner, at udvikle elevernes evne til selvstændig tænkning og til samarbejde, at give eleverne nyttige kundskaber som grundlag for en menneskelig udvikling, at oplære eleverne til ansvarsfølelse over for sig selv og samfundet samt på dette grundlag at vise forståelse over for andre mennesker, at give en alsidig erhvervsorientering og at gøre eleverne beredte til at virke i et samfund og i en verden i stadig forandring.

### 2002

§ 2. Folkeskolens opgave er i samarbejde med hjemmet: 1) at medvirke til, at eleven tilegner sig alle nødvendige kundskaber og færdigheder, 2) at medvirke til at udvikle elevens anlæg og evner og fremme elevens sundhedsmæssige, sociale og emotionelle udvikling, 3) at medvirke til,

at eleven kan skabe sig et harmonisk og selvstændigt liv,<sup>4</sup>) at fremme åndsfrihed og tolerance hos eleven og<sup>5</sup>) at styrke medansvar og samarbejde mellem eleverne og mellem lærerne og eleven.

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.

Stk. 3. Folkeskolens undervisning skal give eleven mulighed for at tilegne sig nyttige kundskaber, arbejdsformer og faglige kompetencer, at udvikle individuelle evner og forberede sig til uddannelse og erhverv samt at tilegne sig alsidige udtryksformer og sproglige kompetencer.

Stk. 4. Folkeskolen skal skabe sådanne rammer for dagligdagen og arbejdet i skolen, at eleven udvikler sit selvværd og sin selvtillid samt sine evner til samarbejde, sin ansvarsfølelse og sin respekt for andre mennesker.

Stk. 5. 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.

§ 8. Undervisningssprogene er grønlandsk og dansk.<sup>2</sup>Stk. 2. Som et led i elevernes sprogindlæring kan engelsk tillige være undervisningssprog.

### ***12.3 Bilag 3 Uddannelsesstatistik 1980-2001***

#### **Antal påbegyndte uddannelsesforløb i perioden 1980/81 – 2000/01**

	StartÅr																					
	I alt	80/81	81/82	82/83	83/84	84/85	85/86	86/87	87/88	88/89	89/90	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01
<b>Kompetencegivende uddannelser i alt</b>	<b>23.716</b>	<b>526</b>	<b>546</b>	<b>599</b>	<b>668</b>	<b>607</b>	<b>744</b>	<b>913</b>	<b>1.155</b>	<b>1.349</b>	<b>1.297</b>	<b>1.635</b>	<b>1.560</b>	<b>1.586</b>	<b>1.460</b>	<b>1.257</b>	<b>1.241</b>	<b>1.319</b>	<b>1.298</b>	<b>1.290</b>	<b>1.378</b>	<b>1.288</b>
<b>Faglige grunduddannelser i alt</b>	<b>15.737</b>	<b>377</b>	<b>386</b>	<b>445</b>	<b>484</b>	<b>437</b>	<b>524</b>	<b>667</b>	<b>806</b>	<b>979</b>	<b>759</b>	<b>1.091</b>	<b>1.035</b>	<b>1.017</b>	<b>966</b>	<b>810</b>	<b>805</b>	<b>836</b>	<b>846</b>	<b>761</b>	<b>854</b>	<b>852</b>
Jern & Metal	2.407	79	92	106	99	106	108	139	161	159	96	148	125	112	128	103	82	86	108	107	117	146
Bygge & Anl�g	1.963	21	37	64	83	71	76	102	138	129	89	120	118	101	105	98	71	108	99	92	116	125
Handel & Kontor	5.325	191	182	188	194	161	202	206	317	355	253	346	318	324	277	266	267	274	268	248	269	219
Levnedsmiddel	1.911	40	28	30	35	29	35	48	53	88	92	130	126	152	153	115	137	126	119	116	130	129
S' fart & Fiskeri	1.369	9	20	25	41	41	57	122	77	90	66	116	121	109	126	69	73	57	55	33	31	31
Fiskeindustri*	310	-	1	-	4	-	4	4	11	34	36	42	48	53	27	18	27	1	-	-	-	-
Landbrug mv.	139	1	1	-	1	2	-	1	5	4	3	22	25	15	8	7	9	8	6	4	11	6
Social & Sundhed	1.851	3	5	10	14	11	20	22	21	92	97	130	134	138	121	121	117	158	167	145	155	170
Grafiske fag	180	4	3	2	4	7	13	9	12	12	14	12	12	5	7	1	11	9	12	9	12	10
Servicefag	282	29	17	20	9	9	9	14	11	16	13	25	8	8	14	12	11	9	12	7	13	16
<b>Mellemuddannelser i alt</b>	<b>5.939</b>	<b>123</b>	<b>120</b>	<b>116</b>	<b>131</b>	<b>113</b>	<b>142</b>	<b>161</b>	<b>251</b>	<b>275</b>	<b>408</b>	<b>414</b>	<b>412</b>	<b>409</b>	<b>386</b>	<b>322</b>	<b>338</b>	<b>375</b>	<b>328</b>	<b>398</b>	<b>389</b>	<b>328</b>
L�reruddannelser	703	6	5	6	11	7	17	22	23	28	46	27	51	37	34	39	24	74	40	84	63	59
P�dagogiske uddannelser	773	17	13	15	13	24	22	80	63	111	81	69	53	27	18	27	18	27	29	17	32	23
Sociale uddannelser	265	2	2	3	3	5	8	7	16	9	21	28	19	18	17	18	15	18	11	11	16	18
Sundhedsuddannelser	346	13	9	7	14	17	10	12	26	8	11	12	11	36	10	39	19	21	21	21	21	19
Levnedsmiddeluddannelser	13	-	-	-	1	1	2	-	2	-	-	-	-	-	-	1	1	-	1	1	1	1
Handel, edb mv.	1.488	26	23	23	28	15	25	18	42	54	75	83	105	113	104	80	109	88	122	125	137	93
Mellemt�kniske uddannelser	1.321	44	51	48	39	39	40	62	48	55	64	101	84	100	104	70	52	67	66	63	63	61
Fiskert�kniske uddannelser	148	-	3	-	-	1	2	-	1	-	2	4	1	1	3	34	19	16	10	5	36	10
Trafik, Kommunikation & Navigation	604	4	5	7	9	6	12	10	12	32	63	65	52	50	49	37	43	37	32	34	17	28
Kunst, Kultur & Medier	278	11	9	7	11	9	3	8	17	6	18	14	19	26	12	15	9	27	8	22	12	15
<b>Videreg�ende uddannelser i alt</b>	<b>1.967</b>	<b>23</b>	<b>39</b>	<b>37</b>	<b>51</b>	<b>56</b>	<b>77</b>	<b>85</b>	<b>95</b>	<b>90</b>	<b>121</b>	<b>129</b>	<b>112</b>	<b>157</b>	<b>105</b>	<b>122</b>	<b>95</b>	<b>107</b>	<b>119</b>	<b>122</b>	<b>118</b>	<b>107</b>
<b>Naturvidenskabelige uddannelser</b>	<b>177</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>8</b>
Idr�t	13	-	-	-	-	-	1	-	1	-	1	1	-	-	1	-	1	1	2	4	-	-
Medicin	77	2	3	5	2	7	4	4	1	4	3	2	4	7	4	2	2	9	1	4	6	6
Psykologi	62	3	2	2	2	4	2	2	3	4	5	-	1	3	1	-	3	6	2	9	4	4
<b>Samfundsvidenskabelige uddannelser</b>	<b>712</b>	<b>2</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>22</b>	<b>15</b>	<b>20</b>	<b>28</b>	<b>41</b>	<b>29</b>	<b>45</b>	<b>54</b>	<b>52</b>	<b>65</b>	<b>49</b>	<b>62</b>	<b>31</b>	<b>32</b>	<b>39</b>	<b>37</b>	<b>32</b>	<b>32</b>
Humanistiske uddannelser	371	8	3	3	8	4	11	10	9	13	28	23	15	30	15	25	24	28	26	30	37	21
Teologi	32	-	1	-	1	-	1	1	-	1	2	-	-	-	1	-	-	1	10	6	1	6
<b>Andre</b>	<b>33</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
Landinspekt�r	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Ingeni�ruddannelser	188	1	7	3	4	9	10	18	15	11	7	12	9	13	9	11	8	12	5	8	6	10
Handelsh�jskoleuddannelser	221	4	2	6	3	7	12	10	13	15	13	13	14	17	14	7	14	8	13	12	11	13
Landboh�jskole	13	-	-	-	-	1	2	-	-	-	4	1	1	-	-	-	-	1	-	1	-	1
Arkitektskole	39	-	-	-	2	1	4	-	1	4	2	4	3	5	1	1	3	1	-	3	1	3
Tandl�ge�jskole	27	-	1	1	1	-	3	-	2	2	-	1	2	4	-	3	-	2	2	1	2	-
<b>�vrige uddannelser i alt</b>	<b>73</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>17</b>	<b>1</b>
<b>Illisimatusarfik i alt</b>	<b>287</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>18</b>	<b>11</b>	<b>26</b>	<b>22</b>	<b>20</b>	<b>27</b>	<b>17</b>	<b>21</b>	<b>29</b>	<b>31</b>	<b>35</b>	<b>22</b>
Basisuddannelse	90	-	-	-	-	-	-	2	2	1	9	6	17	17	15	14	2	1	1	2	1	-
Institut for Administration	82	-	-	-	-	-	-	-	2	1	1	3	4	2	2	4	8	10	15	12	11	7
Institut for Kultur & Samfundshistorie	67	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	1	3	1	2	5	3	8	6	9	17	7
Institut for Gr�nlandsk Sprog & Litteratur	36	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	1	2	2	1	4	4	2	2	4	6	5
Institut for Teologi	12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	4	-	3

Anm.: \* = Fiskeindustriuddannelsen er i dag nedlagt.

Kilde: Grønlands Statistik Kompetencegivende uddannelser i Grønland og i Danmark 1980/81 - 2000/01 (2. udgave)

**Antal afbrudte uddannelsesforløb i perioden 1980/81 - 2000/01**

Statistik																						
	I alt	80/81	81/82	82/83	83/84	84/85	85/86	86/87	87/88	88/89	89/90	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01
<b>Kompetencegivende uddannelser i alt</b>	<b>8.967</b>	<b>151</b>	<b>181</b>	<b>220</b>	<b>252</b>	<b>209</b>	<b>250</b>	<b>318</b>	<b>417</b>	<b>416</b>	<b>463</b>	<b>636</b>	<b>613</b>	<b>587</b>	<b>560</b>	<b>508</b>	<b>514</b>	<b>514</b>	<b>511</b>	<b>545</b>	<b>558</b>	<b>544</b>
<b>Faglige grunduddannelser i alt</b>	<b>5.785</b>	<b>104</b>	<b>111</b>	<b>129</b>	<b>173</b>	<b>132</b>	<b>152</b>	<b>214</b>	<b>274</b>	<b>263</b>	<b>279</b>	<b>427</b>	<b>400</b>	<b>365</b>	<b>327</b>	<b>311</b>	<b>326</b>	<b>327</b>	<b>341</b>	<b>337</b>	<b>386</b>	<b>407</b>
Jern & Metal	996	27	28	32	41	40	39	62	78	49	44	79	49	43	46	47	39	32	53	45	52	71
Bygge & Anl�g	993	8	21	31	41	35	30	50	75	36	55	61	61	50	49	48	38	49	49	59	73	74
Handel & Kontor	1.564	40	40	37	48	20	35	48	54	81	72	110	97	87	85	83	90	102	92	109	111	123
Levnedsmiddel	892	14	9	10	16	15	15	17	29	31	41	56	60	76	68	53	67	61	67	51	68	68
S� fart & Fiskeri	319	2	4	4	14	9	10	16	19	19	13	33	36	18	15	29	22	17	16	7	10	6
Fiskeindustri	144	-	-	-	3	-	2	1	-	11	8	30	25	23	20	6	12	3	-	-	-	-
Landbrug mv.	61	-	1	-	-	-	2	-	1	1	1	4	9	15	4	4	5	1	2	4	5	2
Social & Sundhed	641	1	1	6	6	7	12	11	10	22	37	47	55	47	32	33	42	52	52	55	58	55
Grafiske fag	63	4	-	2	2	-	5	2	3	4	4	1	4	3	1	1	6	6	6	2	3	4
Servicefag	112	8	7	7	2	6	2	7	5	9	4	6	4	3	7	7	5	4	4	5	6	4
<b>Mellemuddannelser i alt</b>	<b>2.412</b>	<b>39</b>	<b>57</b>	<b>77</b>	<b>65</b>	<b>55</b>	<b>64</b>	<b>74</b>	<b>101</b>	<b>95</b>	<b>141</b>	<b>150</b>	<b>166</b>	<b>176</b>	<b>175</b>	<b>148</b>	<b>149</b>	<b>139</b>	<b>133</b>	<b>154</b>	<b>137</b>	<b>117</b>
L� reruddannelser	249	2	2	5	5	6	11	7	11	9	9	11	9	12	13	11	13	14	22	36	16	25
P�dagogiske uddannelser	297	1	7	9	13	5	11	15	20	16	42	27	25	25	13	18	8	16	6	6	9	5
Sociale uddannelser	120	-	-	-	1	2	1	3	5	6	10	15	4	7	14	11	15	9	5	3	3	6
Sundhedsuddannelser	124	3	1	1	4	5	3	5	2	9	7	3	5	8	5	10	19	7	10	8	4	5
Levnedsmiddeluddannelser	8	-	-	-	-	1	-	-	1	2	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	1	1
Handel, edb mv.	558	15	10	17	16	11	6	7	32	20	38	29	33	51	49	23	38	27	30	41	30	35
Mellemt�kniske uddannelser	732	14	26	37	23	19	22	26	24	21	23	40	63	49	45	45	37	48	48	37	65	20
Fiskert�kniske uddannelser	21	-	-	1	1	-	2	1	1	-	-	-	-	1	1	3	-	-	2	2	2	4
Trafik, Kommunikation & Navigation	200	3	2	1	1	2	6	4	4	9	8	16	22	18	26	17	15	8	8	18	3	9
Kunst, Kultur & Medier	103	1	9	6	1	4	2	6	1	3	4	9	5	5	9	9	4	10	1	3	4	7
<b>Videreg�ende uddannelser</b>	<b>744</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>22</b>	<b>34</b>	<b>30</b>	<b>42</b>	<b>58</b>	<b>42</b>	<b>58</b>	<b>44</b>	<b>43</b>	<b>56</b>	<b>48</b>	<b>37</b>	<b>47</b>	<b>35</b>	<b>51</b>	<b>33</b>	<b>19</b>
Naturvidenskabelige uddannelser	59	-	1	1	2	2	6	4	5	4	6	4	3	4	1	4	2	2	2	5	1	-
Idr�t, bach. (KU)	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	1	2	1
Medicin	37	1	-	3	1	4	4	2	1	-	3	5	-	3	2	2	2	2	3	-	-	1
Psykologi	23	1	-	1	4	1	1	2	-	-	3	1	1	1	1	-	-	3	-	1	2	-
Samfundsvidenskabelige uddannelser	268	-	2	3	4	5	5	12	24	25	11	19	16	15	21	27	16	18	11	15	11	8
Humanistiske uddannelser	123	4	1	3	-	1	1	3	2	10	8	12	6	6	9	7	3	14	6	14	11	2
Teologi	17	-	-	-	-	-	1	-	-	2	2	-	-	-	1	-	-	-	1	6	1	3
Andre universitetsuddannelser	14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	2	3	2	1	1	-	2	-	-	-
Landinspekt�r	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ingeni�r uddannelser	74	-	5	-	-	7	7	2	4	9	2	5	5	5	1	4	3	7	2	2	2	2
Handelsh�jskoleuddannelser	91	1	3	2	1	1	5	5	4	6	5	6	9	5	14	1	7	1	5	6	3	1
Landboh�jskole	3	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Arkitektskole	16	-	-	-	-	1	1	-	1	1	2	1	1	1	-	2	2	-	2	1	-	-
Tandl�geh�jskole	13	-	-	-	1	-	2	-	1	1	-	1	-	3	3	-	1	-	-	-	-	-
<b>�vrige uddannelser</b>	<b>26</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

Kilde: Gr nlands Statistik Kompetencegivende uddannelser i Gr nland og i Danmark 1980/81 -2000/01 (2. udgave)

**Antal fuldf rte uddannelsesforl b i perioden 1980/81 – 2000/01**

		Slutår																					
	I alt	80/81	81/82	82/83	83/84	84/85	85/86	86/87	87/88	88/89	89/90	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	
<b>Kompetencegivende</b>																							
<b>uddannelser i alt</b>	<b>8.037</b>	<b>14</b>	<b>39</b>	<b>95</b>	<b>99</b>	<b>115</b>	<b>141</b>	<b>127</b>	<b>167</b>	<b>213</b>	<b>450</b>	<b>752</b>	<b>771</b>	<b>634</b>	<b>724</b>	<b>691</b>	<b>602</b>	<b>515</b>	<b>509</b>	<b>483</b>	<b>496</b>	<b>400</b>	
<b>Faglige grunduddannelser i alt</b>	<b>5.472</b>	<b>5</b>	<b>19</b>	<b>41</b>	<b>54</b>	<b>60</b>	<b>79</b>	<b>70</b>	<b>92</b>	<b>125</b>	<b>283</b>	<b>590</b>	<b>574</b>	<b>460</b>	<b>525</b>	<b>502</b>	<b>389</b>	<b>351</b>	<b>328</b>	<b>343</b>	<b>313</b>	<b>269</b>	
Jern & Metal	739	4	5	12	25	27	36	16	33	32	39	96	79	52	80	58	27	25	21	17	21	34	
Bygge & Anl�g	499	-	1	5	2	2	9	10	5	14	16	75	71	28	48	51	22	43	22	27	31	17	
Handel & Kontor	2.028	-	3	11	18	21	26	30	35	39	73	254	254	184	175	186	156	126	120	119	105	93	
Levnedsmiddel	658	-	8	7	3	5	2	-	3	8	29	58	54	54	66	68	62	53	46	55	48	29	
S' fart & Fiskeri	399	1	1	1	4	1	-	6	8	14	47	55	15	58	41	14	26	13	35	19	20	20	
Fiskeindustri	140	-	-	-	-	-	-	-	2	4	20	11	17	17	14	25	11	10	9	-	-	-	
Landbrug mv.	43	-	-	-	-	1	-	1	-	-	4	3	-	1	13	7	3	4	1	3	-	2	
Social & Sundhed	888	-	-	3	1	-	4	5	6	6	49	32	81	57	77	90	77	75	71	98	88	68	
Grafiske fag	35	-	-	-	-	-	1	-	-	6	1	5	3	4	5	1	4	1	-	1	-	3	
Servicefag	43	-	1	2	1	3	1	2	-	2	5	1	-	5	6	2	1	1	3	4	-	3	
<b>Mellemuddannelser i alt</b>	<b>2.113</b>	<b>9</b>	<b>20</b>	<b>53</b>	<b>43</b>	<b>48</b>	<b>50</b>	<b>48</b>	<b>58</b>	<b>75</b>	<b>142</b>	<b>127</b>	<b>177</b>	<b>145</b>	<b>171</b>	<b>150</b>	<b>163</b>	<b>137</b>	<b>145</b>	<b>92</b>	<b>146</b>	<b>114</b>	
L� reruddannelser	297	-	-	-	3	2	3	3	7	12	11	13	25	15	29	35	21	30	9	10	36	33	
P� dagogiske uddannelser	217	-	1	12	6	7	7	1	4	-	19	17	22	13	11	9	8	4	17	25	16	18	
Sociale uddannelser	98	-	-	2	1	2	3	3	3	2	12	4	11	12	8	7	6	7	5	7	-	3	
Sundhedsuddannelser	150	1	-	5	5	6	7	6	10	10	13	4	8	5	7	4	7	15	21	2	7	7	
Levnedsmiddeluddannelser	4	-	-	-	-	-	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	
Handel, edb mv.	447	5	6	7	7	10	8	10	8	11	12	28	25	34	40	41	43	33	43	19	33	24	
Mellemt�kniske uddannelser	411	3	11	21	15	11	17	15	16	23	17	40	31	33	28	35	22	30	12	9	9	7	
Fiskerit�kniske uddannelser	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	1	-	1	-	
Trafik, kommunikation & Navigation	363	-	2	4	4	3	5	3	6	22	47	35	40	22	35	17	29	23	12	14	26	14	
Kunst, Kultur & Medier	121	-	-	2	2	3	4	5	4	2	4	9	6	12	8	9	12	3	7	3	18	8	
<b>Videreg�ende uddannelser i alt</b>	<b>423</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>16</b>	<b>11</b>	<b>23</b>	<b>34</b>	<b>18</b>	<b>28</b>	<b>22</b>	<b>38</b>	<b>48</b>	<b>26</b>	<b>34</b>	<b>45</b>	<b>33</b>	<b>17</b>	
Naturvidenskabelige uddannelser	27	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	2	1	1	1	1	2	4	2	7	2	3	
Idr�t	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	
Medicin	12	-	-	-	-	-	-	-	1	-	2	-	-	1	1	2	-	-	3	2	-	-	
Psykologi	11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1	2	2	4	-	-	-	-	-	
Samfundsvidenskabelige uddannelser	122	-	-	1	-	3	3	2	3	3	4	11	1	3	7	16	10	10	9	17	10	9	
Humanistiske uddannelser	58	-	-	-	-	-	4	3	1	3	3	4	2	1	2	3	11	2	3	8	6	2	
Teologi	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	
Andre universitetsuddannelser	6	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	2	1	-	-	1	-	
Landinspekt�r	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	
Ingeni�r uddannelser	74	-	-	-	-	-	1	-	3	3	4	8	6	12	3	7	3	4	7	4	8	1	
Handelsh�jskoleuddannelser	83	-	-	-	2	4	3	4	5	2	7	8	5	7	3	5	10	4	5	4	4	1	
Landboh�jskole	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	-	2	-	1	1	-	-	
Arkitektskole	13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1	-	-	3	1	4	-	2	-	
Tandl�ge�jskole	6	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	1	1	-	-	-	1	-	1	
<b>�vrige uddannelser</b>	<b>29</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>-</b>	
<b>Ilisimatusarfik i alt</b>	<b>92</b>	<b>5</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>16</b>
Basisuddannelse	41	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	2	6	3	5	3	8	5	4
Institut for Administration	20	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	1	1	2	4	3	3
Institut for Kultur & Samfundshistorie	16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	1	1	1	1	1	-	-	6	4
Institut for Gr�nlandsk Sprog & Litteratur	13	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	3	-	4	-	3	
Institut for Teologi	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	

Kilde: Grønlands Statistik Kompetencegivende uddannelser i Grønland og i Danmark 1980/81 -2000/01 (2. udgave)



## 12.4 Bilag 4 Uddannelsesstatistik 2003-2009

**Tabel 1. Antal elever på uddannelsesforløb i perioden 2003-2013 inddelt efter uddannelsesart, status og år**

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
<b>Erhvervsgrunduddannelser</b>											
Påbegyndte .....	781	692	612	716	723	787	808	873	972	922	867
Aktive .....	1258	1057	1084	1246	1311	1412	1386	1379	1422	1343	1301
Afbrudte .....	435	444	307	322	326	337	413	465	403	496	408
Fuldførte .....	373	278	246	265	295	309	332	319	390	410	389
<b>Gymnasiale uddannelser</b>											
Påbegyndte .....	356	383	430	399	419	537	585	575	639	696	651
Aktive .....	675	682	776	799	833	929	1048	1122	1240	1319	1272
Afbrudte .....	189	183	164	214	180	235	240	246	252	273	318
Fuldførte .....	158	153	146	183	199	206	204	236	275	314	334

Note: Alle opgørelser er "ved årets udgang". Bemærk, at en person kan optræde i flere grupper f.eks. både som påbegyndt og aktiv i det år vedkommende starter på sin uddannelse. Ligeledes kan en person stå som både påbegyndt og som afbrudt hvis vedkommende har haft begge status på en eller flere uddannelser i løbet af året Seneste års tal er foreløbige jf. metodekapitlet. Se flere tal i Statistikbanken (<http://bank.stat.gl/UDDEUDA>, <http://bank.stat.gl/UDDEUDB>, <http://bank.stat.gl/UDDEUDC>, <http://bank.stat.gl/UDDEUDD>, <http://bank.stat.gl/UDDGYMA>, <http://bank.stat.gl/UDDGYMB>, <http://bank.stat.gl/UDDGYMC> og <http://bank.stat.gl/UDDGYMD>).

Kilde: Grønlands Statistik. Erhvervsgrunduddannelser og gymnasiale uddannelser 2013

<b>Påbegyndte uddannelsesforløb på de kortere videregående uddannelser 2003-2012 efter studieretning og tid</b>							
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Læreruddannelser	45	68	49	70	51	80	50
Pædagogiske uddannelser	23	22	19	27	26	24	29
Sociale uddannelser	20	19	16	11	12	14	9
Sundhedsuddannelser	17	19	21	25	27	29	24
Levnedsmiddeluddannelser	0	0	10	10	5	9	10
Handel, turisme mv.	61	57	55	58	65	60	57
Mellemtekniske uddannelser	48	48	31	28	23	26	20
Fiskeritekniske uddannelser	0	0	0	0	0	1	1
Trafik, kommunikation og navigation	24	23	19	22	15	23	14
Kunst, kultur og medier	12	4	12	1	8	15	12

For metode henvises til den seneste uddannelsespublikation, der kan hentes på [www.stat.gl](http://www.stat.gl)

Kilde: Grønlands Statistik. Statistikbanken ([www.stat.gl](http://www.stat.gl)) Hentet 1.august 2014

**Afbrudte uddannelsesforløb på de kortere videregående uddannelser 2003-2012 efter studieretning og tid**

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Læreruddannelser	21	25	18	29	25	22	25
Pædagogiske uddannelser	8	8	13	6	11	15	11
Sociale uddannelser	14	16	8	8	5	6	7
Sundhedsuddannelser	7	6	9	8	13	14	4
Levnedsmiddeluddannelser	0	0	0	0	10	5	9
Handel, turisme mv.	15	24	26	31	32	33	25
Mellemtekniske uddannelser	26	39	29	28	16	17	15
Fiskeritekniske uddannelser	0	0	0	0	0	1	0
Trafik, kommunikation og navigation	19	8	9	17	8	7	8
Kunst, kultur og medier	3	5	3	2	1	8	6

For metode henvises til den seneste uddannelsespublikation, der kan hentes på [www.stat.gl](http://www.stat.gl)

Kilde: Grønlands Statistik. Statistikbanken ([www.stat.gl](http://www.stat.gl)) Hentet 1.august 2014

**Fuldførte uddannelsesforløb på de kortere videregående uddannelser 2003-2012 efter studieretning og tid**

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Læreruddannelser	41	30	19	33	28	44	20
Pædagogiske uddannelser	12	17	11	9	17	14	16
Sociale uddannelser	12	4	4	0	7	8	7
Sundhedsuddannelser	3	8	9	8	9	11	12
Levnedsmiddeluddannelser	0	1	0	1	3	3	1
Handel, turisme mv.	55	54	39	15	23	20	32
Mellemtekniske uddannelser	23	13	9	6	13	4	8
Fiskeritekniske uddannelser	0	0	0	0	0	0	0
Trafik, kommunikation og navigation	13	15	7	6	8	11	10
Kunst, kultur og medier	2	13	5	8	2	2	9

For metode henvises til den seneste uddannelsespublikation, der kan hentes på [www.stat.gl](http://www.stat.gl)

Kilde: Grønlands Statistik. Statistikbanken ([www.stat.gl](http://www.stat.gl)) Hentet 1.august 2014

**Påbegyndte uddannelsesforløb på de videregående uddannelser 2003-2012 efter studieretning og tid**

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Humanistiske uddannelser	28	26	35	31	46	48	63
Teologi	8	5	18	6	4	7	5
Idræt	2	3	3	0	2	0	1
Psykologi	4	2	6	9	9	4	10
Samfundsvidenskabelige uddannelser	37	31	42	39	43	41	44
Naturvidenskabelige uddannelser	10	8	10	3	7	6	12
Medicin	2	5	7	11	9	4	12
Andre universitetsuddannelser	2	3	1	5	5	2	3
Handelshøjskoleuddannelser	14	14	2	1	5	4	6
Veterinær og landbrug	1	0	1	0	1	0	0
Arkitekt	4	0	1	2	4	1	5
Tandlæge	2	4	2	5	2	1	6
Arktisk Ingeniør	10	4	7	7	14	15	17
Andre ingeniøruddannelser	10	9	15	16	10	9	13

For metode henvises til den seneste uddannelsespublikation, der kan hentes på [www.stat.gl](http://www.stat.gl)

Kilde: Grønlands Statistik. Statistikbanken ([www.stat.gl](http://www.stat.gl)) Hentet 1.august 2014

**Afbrudte uddannelsesforløb på de videregående uddannelser 2003-2012 efter studieretning og tid**

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Humanistiske uddannelser	17	16	11	9	27	22	23
Teologi	1	3	2	1	4	4	4
Idræt	1	1	1	1	2	1	1
Psykologi	1	2	3	0	2	3	0
Samfundsvidenskabelige uddannelser	15	17	18	20	19	17	13
Naturvidenskabelige uddannelser	5	5	7	3	2	3	7
Medicin	3	2	4	4	3	8	3
Andre universitetsuddannelser	0	1	1	1	1	3	0
Handelshøjskoleuddannelser	6	8	3	2	2	4	1
Veterinær og landbrug	1	1	0	0	1	0	0
Arkitekt	3	2	0	0	4	1	4
Tandlæge	2	0	2	2	3	2	1
Arktisk Ingeniør	2	5	5	4	5	3	9
Andre ingeniøruddannelser	5	3	3	6	13	8	7

For metode henvises til den seneste uddannelsespublikation, der kan hentes på [www.stat.gl](http://www.stat.gl)

Kilde: Grønlands Statistik. Statistikbanken ([www.stat.gl](http://www.stat.gl)) Hentet 1.august 2014

<b>Fuldførte uddannelsesforløb på de videregående uddannelser 2003-2012 efter studieretning og tid</b>							
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Humanistiske uddannelser	10	14	9	12	19	12	21
Teologi	1	2	16	0	3	3	0
Idræt	0	1	0	0	0	0	0
Psykologi	1	3	3	3	3	2	6
Samfundsvidenskabelige uddannelser	7	8	13	16	14	17	19
Naturvidenskabelige uddannelser	2	4	5	1	3	3	3
Medicin	2	3	1	1	3	1	8
Andre universitetsuddannelser	0	1	2	5	1	1	1
Handelshøjskoleuddannelser	4	5	5	4	6	0	2
Veterinær og landbrug	0	0	0	0	0	1	0
Arkitekt	1	1	0	1	1	1	1
Tandlæge	1	1	1	0	0	0	2
Arktisk Ingeniør	0	0	1	2	3	1	3
Andre ingeniøruddannelser	4	2	5	4	4	3	7

For metode henvises til den seneste uddannelsespublikation, der kan hentes på [www.stat.gl](http://www.stat.gl)  
 Kilde: Grønlands Statistik. Statistikbanken ([www.stat.gl](http://www.stat.gl)) Hentet 1.august 2014