En antropologisk undersøgelse af kulturmøder mellem danske gymnasielærere og de grønlandske elever

Figur 1: Privat foto ag grønlandske elever og en dansk gymnasielærer fra GUX-Nuuk.

Specialeafhandling (ECTS: 30)

Af **Aviaq Reimer Olsen**

Afdelingen for Kultur –og Samfundshistorie, Ilisimatusarfik – Grønlands Universitet

Vejleder: Ebbe Volquardsen, afdelingsleder og lektor for Kultur -og Samfundshistorie, Ilisimatusarfik – Grønlands Universitet.

Dato for aflevering: 4. februar 2021

Forord

Da jeg valgte at forske i kulturmøder mellem danske gymnasielærere og de grønlandske elever, havde jeg svært ved at se om dette var et relevant emne, eller om det bare havde været mine egne oplevelser der satte noget i gang i min verden. Men med tiden begyndte min forståelse for emnet at åbne sig op. Det viste sig at være stort område, der har manglet at blive forsket i, og som forsker kan jeg have medvirket til dette. Dette skal derfor i forskningsverdenen ses som et tidligt forsøg på en konkretisering af kulturmøder mellem danskere og grønlændere i skoleverdenen. Jeg håber at denne specialeafhandling vil være til gavn for samfundet og for dem der gerne vil have et større indblik i kulturforskelle mellem danskere og grønlændere.

Tak

Jeg kunne ikke have udført dette forskningsprojekt uden min vejleder Ebbe Volquardsen, som fra starten har været meget interesseret i mine, måske lidt fjollede, idéer til projektet. Jeg kunne heller ikke have udført hele processen hvis GUX-Nuuk ikke havde været behjælpelig, derfor skylder jeg alle der har medvirket til feltarbejdet en stor tak, tak for at I har været villige til at stå side om side i dette projekt. Jeg vil også sige stort tak til min familie, som har heppet på mig fra start til mål. Mine børn og min mand som har givet plads til mig, når jeg har været fraværende ved vores spisebord. Jeg vil især sige tak til min mormor som af og til blev ringet op midt om natten, udelukkende fordi jeg havde brug for at snakke. Du skal vide at du har sendt mig kæmpe kampånd og en masse energi. Ikke mindst vil jeg sige tusind tak til vores rektor på GUX-Nuuk, som har været med til at strukturere min specialeafhandling og givet mig så meget plads til at kunne udføre min skriveproces.

Ikke mindst og sidst vil jeg sige tusind tak til Steffan og Liv som har læst korrektur på min specialeafhandling, da jeg som grønlænder har noget man kalder et grønlænderproblem i akademisk skrivning på dansk.

Denne specialeafhandling er til ære for min far, der døde under mit forskningsprojekt.

God læselyst!

Aviaq Reimer Olsen

04. februar 2021

Abstract

It is nothing out of the ordinary for Greenlandic educational institutions to employ foreigners and the average Greenlandic pupil in upper secondary school is accustomed to primarily Danish teachers. This thesis aims to examine the way cultural encounters between Danish teachers and Greenlandic students emerge in school focusing on cultural differences that complicates or even impedes effective communication in an educational setting. By use of qualitative methodology, the research in this thesis asserts that Greenlandic students experience learning disabilities in the cultural encounter with their Danish teachers regarding several communicative areas. To illustrate these cultural differences, three analytical approaches have been used in this thesis - individualism versus collectivism in addition to Geert Hostede's idea of cultural manifestation on multiple levels, the Cultural Onion Model, is used to display the cultural differences between the Danish teachers and Greenlandic students. Edward T. Hall's contextual theory is applied to demonstrate how different cultures have different perceptions of time and space, which entails that these cultures can talk across purposes in an educational setting. Furthermore, this thesis employs the Sapir-Whorf-hypothesis to corroborate the linguistic complications between teacher and student. This thesis hereby introduces and calls attention to concrete examples of cultural differences between Danes and Greenlanders in an educational setting and furthermore the thesis points out how the educational regime in Greenland is not suitable for the Greenlandic culture.

***Key concepts**: cultural encounter, cultural differences, Greenlandic students, Danish teachers, Greenlandic Upper secondary School, miscommunication, Greenlandic educational institutions*

Abstrakti

Naliginnaavoq Kalaallit Nunaanni meeqqat atuarfiata kingorna ilinniaqqiffiusuni ilinniarfiit, avataaniit sulisussanik tikisitsisarneq. Tamanna aallaavigalugu qitiusumik danskinik ilinniartitsisoqarneq kalaallinit ilinniartunit naliginnaasumik isigineqartarpoq. Uani inaarutaasumik allaaserinninnermi sammineqarpoq, piorsarsimassutsikkut danskit ilinniarnertuunngorniarfimmi ilinniartitsisut aammalu kalaallit ilinniarnertuunngorniartut naapinnerminni, piorsarsimassutsikkut assigiinngissutsit aallaavigalugit qanoq attaveqatigiinniarnermikkut ajornartorsiutaasinnaasut ilinniartitsinermi ersertarnersut.

Kvalitativimik taaneqartartumik misissuinerit, soorlu ilaatigut semistrukturer fokusgruppeinterview atorlugu aammalu observationer (nakkutiginninnerit) atorlugu GUX-Nuuk-mi atuarfiusoq 2019 aamma 2020 misissuinerup takutippaa, kalaallit ilinniarnertuunngorniartut piorsarsimassutsikkut naapinnerup kingunerisaanik assigiinngitsutigut attaveqatigiinniarnermik ajornartorsiornerup kalaallit ilinniarnertuunngorniartut ilikkarniarnissaannut ajornartorsiortitsilersartoq. Danskit kalaallillu assigiinngissutaannik erseqqissaaniarnermi inaarutaasumik allaaserinninnermi uani piorsarsimassutsikkut misissueriaatsit assigiinngitsut pingasut atorneqarput tassaasut; individualisme, kollektivisme aammalu piorsarsimassutsikkut ataatsimoorussamik naleqartitsinermi misissueriaaseq løgdiagram-imik taaneqartartoq, Geert Hofstede piorsarsimassutsikkut misissueqqissaartartumit aallaavilerneqartut uani inaarutaasumik allaaserinninnermi piorsarsimassutsikkut assigiinngissutsit danskit kalaallillu akornanni erseqqissaatitut atorneqarput. Uanilu aamma misissueqqissaarnermi inuiaqatigiit iluanni misissuisartumik aammalu arlalinnik nunami piorsarsimassusilinni misissuisartoq Edward T. Hall kontekstteorimik taasaa atorlugu piorsarsimassutsikkut piffissamut aammalu sumiissusermut uuttuutaasumut assigiinngitsunik isiginnittaaseqarnermut misissueqqissaarut atorneqassaaq, taamaalillunilu uani inaarutaasumik allaaserinninnermi danskit kalaallillu imminnut paaseqatigiinngitsoorsinnaanerannik takutitsisuussalluni. Uanilu aamma oqaatsitigut danskit kalaallillu attaveqatigiinniarnerat ajornartorsiutaasinnaanera Sapir-Whorf-hypotese oqaasileritooq Edward Sapir aammalu Benjamin Lee Whorf-imit aallarnerneqartumit uppernarsarneqarpoq.

Una inaarutaasumik allaaserinninneq atuarfeqarfinni/ilinniaqqiffinni piorsarsimassutsikkut danskit kalaallillu akornanni assigiinngissutaannik ersarissaavoq. Uanilu inaarutaasumik allaaserinninnermi ilinniartitaanerup piorsarsimassutsikkullu ataqatigiinngitsumik aaqqissuussaanera sammineqarluni.

Oqaatsit paasinnissutissat: *Piorsarsimassutsikkut naapinneq, piorsarsimassutsikkut assigiinngissutsit, kalaallit ilinniartut, danskit ilinniarnertuunngorniarfimmi ilinniartitsisut, attaveqatigiinnermi paatsoorneq, Kalaallit Nunaat, ilinniartitaanermik ataqatigiinnermik aaqqissuussineq.*

Indholdsfortegnelse

FORORD **2**

TAK 2

ABSTRACT **3**

ABSTRAKTI **4**

1 INDLEDNING **8**

1.1 POSITIONERING 8
1.2 ETISKE OVERVEJELSER 11
1.3 PROBLEMATISERING AF KULTURMØDER 12
1.3.1 Overgangsproblemer fra folkeskolen til ungdomsuddannelser *12*
1.3.2 Kulturmødet i de offentlige debatter og medier *14*
1.4 PROBLEMFORMULERING 16
1.5 LÆSEVEJLEDNING 17
1.6 OPGAVENS OPBYGNING 17

2 METODOLOGISK OG VIDENSKABSTEORETISK TILGANG **19**

2.1 FORSKNINGSOVERSIGT 19
2.2 DELTAGERE OG SPROG 20
2.3 DATAINDSAMLINGSMETODEN 21
2.4 TEORETISKE OVERVEJELSER 23
2.4.1 Teoretisk redegørelse *24*
2.4.2 Geert Hofstede *25*
2.4.3 Edward Twichell Hall *29*

3 SKOLEGANGSHISTORIEN MED FOKUS PÅ KULTURKLØFTER UNDERVEJS **32**

3.1 G-50 DANIFICERING-ÅRENE 33
3.2 G-60 GRØNLÆNDERE I FOKUS 35
3.3 UDDANNELSESSYSTEMET I DAG 38

4 GRUNDLÆGGENDE KULTURFORSKELLE MELLEM DANSKERE OG GRØNLÆNDERE **39**

4.1 FORDOMSBASEREDE FORESTILLINGER TIL HINANDEN 39
4.1.1 Kulturmøde på skolen fra ledelsens perspektiv *39*
4.1.2 Forestillinger om Grønland og grønlændere af nye danske ankomne gymnasielærere *41*
4.1.3 Forestillinger om de nye danske gymnasielærere *42*
4.2 ANALYSE VIA HOFSTEDES LØGDIAGRAM 44
4.2.1 Symboler hos danske gymnasielærere og grønlandske elever *45*
4.2.2 Helte hos danske gymnasielærere og grønlandske elever *47*
4.2.3 Ritualer der kommer til udtryk under undervisning *50*

4.2.4 Forskel på kulturelle værdier hos danske lærere og grønlandske elever ... 53
4.2.5 Opsamlende delkonklusion ... 54

5 INDIVIDUALISME OG KOLLEKTIVISME SOM EN KULTURFORSKEL PÅ GUX-NUUK ... 56

5.1 KOLLEKTIVISME OG INDIVIDUALISME SOM EN KULTURFORSKEL ... 56
5.1.1 Individualisme og kollektivisme i skolen ... 57
5.1.2 Kollektivisme hos grønlandske elever ... 58
5.1.3 Et individualistisk skolesystem i en kollektivistisk kultur ... 60
5.1.4 Kollektivisme og individualisme mellem lærerne på GUX-Nuuk ... 63

6 VANSKELIGHEDER VED KOMMUNIKATION MELLEM DANSKE LÆRERE OG GRØNLANDSKE ELEVER ... 65

6.1 KOMMUNIKATIONSFORMER BLANDT DANSKERE OG GRØNLÆNDERE I GUX-NUUK ... 65
6.1.1 Lav og høj kontekstkultur i GUX-Nuuk ... 65
6.1.2 Fast and slow messages kulturer i GUX-Nuuk ... 69
6.1.3 Polykrone og monokrone kulturer ... 73
6.1.4 Space-begrebet ... 77

7 SPROG SOM ET KULTURMØDE ... 82

7.1 SPROG OG KOMMUNIKATION ... 82
7.1.1 Dansk fra dagligt sprog til undervisningssprog ... 83
7.1.2 Brug af jargon og eksempler ... 84
7.1.3 Kommunikationsforhandling ... 85
7.1.4 Tænkning, sprog og kultur ... 87

8 DISKUSSION ... 90

8.1 FORTOLKNING AF RESULTATERNE ... 90
8.2 ANBEFALINGER TIL FREMTIDIG FORSKNING ... 92

9 KONKLUSION ... 93

LITTERATURLISTE ... 97

ARTIKLER ... 97
BØGER ... 100
LOVE OG FORORDNINGER ... 102
MUSIK ... 103
RAPPORT ... 103
SPECIALER ... 104
TIDSSKRIFTER ... 104
TV-UDSENDELSER - DOKUMENTARFILM ... 106
ANDRE ANVENDTE KILDER ... 106

1 Indledning

1.1 Positionering

I dette forskningsprojekt var det umuligt at være fuldstændig objektiv, fordi de fleste af humanistiske undersøgelser er mennesket en del af den humanistiske cirkel, fordi vi indtræder i en fortolkning af fænomenet vi undersøger. Som forsker skal man derfor ikke underkende denne realitet, men anerkende den, for når man prøver at forstå et fænomen, er man selv en del af helheden (Gadamer 1989: 291).

Jeg har boet i Grønland det meste af mit liv. Jeg er opvokset med grønlandsk talende omgivelser og grønlandske traditioner, måder, normer etc., som jeg i dag ser som *normale* for min hverdag.

De første seks år boede jeg i min hjemby Aasiaat. Herefter flyttede jeg med min familie til Danmark for første gang, da min mor skulle på familiehøjskole. Dog kom vi allerede tilbage til Aasiaat efter et år, og det var først da jeg var 15 år, at jeg igen flyttede til Danmark, da jeg skulle gå på efterskole i et år.

Før jeg tog til Danmark for første gang som seksårig, kunne jeg kun tale grønlandsk, ligesom mange andre grønlandske børn i min hjemby. I Danmark boede vi i en lille by, der hedder Skærbæk som ligger ved Herning. Jeg kan huske at jeg havde det svært i starten, da jeg ikke kendte det danske sprog, og folk i Skærbæk ikke kendte mit. De første tre uger husker jeg som de hårdeste, eftersom jeg havde meget svært ved at kommunikere med danskere. Sproget var det mest vanskelige jeg oplevede. Det forekom mig som om det var det modsatte af det grønlandske sprog. Som barn føltes det for mig næsten som om at dansk var et sprog fra et andet univers. Selv menneskene forekom mig fremmede, da de så anderledes ud i forhold til mig selv: de var meget blege, kinder havde de ikke meget af, og de havde sågar lyst hår.

Så startede jeg på en meget lille skole, hvor der kun var omkring 20 elever fordelt på forskellige aldre. Der sad jeg i et lille rum med de andre elever og følte mig alene. Alene som seksårig sad jeg ved et bord ved vinduet og var meget bange. Jeg følte mig utilpas fordi jeg ikke kunne forstå noget som helst, og de andre elever kunne ikke forstå mig. Jeg kunne ikke gøre andet end at sidde og

observere. Alt var nyt og svært. Gennem vinduet kunne jeg se træer. Jeg kunne ikke engang se horisonten for bare træer. På dette tidspunkt tænkte jeg på mine venner i Grønland, nogen jeg kunne lege med, nogen der kunne forstå mig og nogen jeg selv kunne forstå. Også naturen i Grønland tænkte jeg på: den beroligende lyd af havet, der danner små bølger, udsigten som gør, at man føler sig fri og ikke fanget i et sted. Duften af naturen frem for fra biler. Når jeg tænkte på det, kunne jeg mærke at jeg blev rolig indeni. I mine tanker var jeg i trygge omgivelser og kunne derfor fortsætte min observation af andre. Selvfølgelig forstod jeg som barn ikke, hvorfor jeg havde det sådan, men jeg husker tydeligt hvad jeg følte efter min ankomst i Danmark. Det er først efter, jeg er blevet voksen, at kan jeg forstå, hvorfor jeg tænkte og følte sådan.

Det tog lidt tid for mig at finde venner. Jeg havde jo et helt andet sprog end de andre og desuden så jeg anderledes ud, så jeg kunne kun kommunikere med kropssprog, især når jeg skulle prøve at få de voksne til at forstå mig eller når jeg havde brug for hjælp med noget. Efter tre uger begyndte jeg dog efterhånden at føle mig tryg ved mine omgivelser i skolen. Jeg begyndte at lege med andre børn, selvom det foregik uden sprog i den første tid. Vi legede mest med LEGO, ludo og sjippetov. Imens jeg begyndte at integrere mig blandt de andre børn, lærte jeg efterhånden at tale dansk, og derefter fik jeg hurtigt nye venner, som lærte mig mere af sproget. Selvom jeg var blevet bedre til dansk, havde jeg stadig en udfordring. Udfordringen bestod i at jeg ikke kunne forstå danskernes handlinger på mange måder. Senere i mit liv forstod jeg, at det var fordi vi havde forskellige kulturer. Kulturer som gjorde, at vi handlede forskelligt og gjorde tingene på vores egne måder, og at vi opfattede livet på forskellig vis. For eksempel kunne jeg ikke forstå, hvorfor lærerne plejede at sige til mig ”du skal svare pænt, når der bliver spurgt”, selvom jeg ellers mente at have svaret, nemlig med mimik. Men uden at forstå det, lærte jeg at svare pænt med ord, som de voksne krævede af mig. Samme problem mødte jeg igen, da jeg tog på efterskole i Danmark. Vi var fire piger som skulle bo på værelse sammen. Jeg var meget stille de første dage, da jeg havde det bedst med at observere før jeg integrerede med andre. Når jeg blev spurgt om noget, svarede jeg med øjenbrynene. Senere på aftenen kunne jeg høre at de andre elever snakkede med hinanden. En af dem sagde: ”Hvor er det synd for hende, jeg tror ikke hun forstår os. Jeg har hørt hun kommer fra Grønland.” Jeg afbrød med det samme deres samtale og fortalte dem, at jeg godt kunne tale dansk og at jeg kunne forstå alt hvad de sagde. Jeg spurgte dem også, hvorfor de mente, at jeg ikke kunne forstå dem. De spurgte

så, hvorfor jeg ikke svarede dem, når de spurgte om noget, siden jeg i deres øjne kun lavede mærkelige grimasser. Jeg kom i tanke om mine oplevelser som barn i Skærbæk og det gik op for mig, at det var det, som de ikke forstod. Lige siden jeg havde været seks år gammel, havde jeg spekuleret over, hvorfor folk i Danmark ville have mig til at svare med ord. Det var fordi de ikke vidste at man i Grønland svarer ja ved at løfte øjenbrynene og nej ved at krympe næsen. Jeg gik ud fra, at alle vidste hvad det betød, men siden gik det op for mig at det, at svare med mimik, bare var en del af min kultur som jeg tog for givet.

Denne historie er bare en af mange episoder som jeg har oplevet i forbindelse med kulturmøder og -forskelle i mit liv. Min interesse for kultur og kulturforskelle blev dog først stærkere i gymnasietiden, hvor jeg lagde mærke til, at langt de fleste elever, som dropper ud, er dem, som har svært ved det danske sprog, og ofte dem, som kommer fra en anden by eller bygd. Man må antage, at kulturmødet ligeledes er årsag til at mange grønlandske elever dropper ud af en ungdomsuddannelse. Disse iagttagelser var en af årsagerne til at jeg i min gymnasietid besluttede mig for at blive dobbeltsproget gymnasielærer. På den måde håber jeg at kunne bidrage til at minimere frafaldet på ungdomsuddannelserne i Grønland. Under min uddannelse ved Afdeling for Kultur- og Samfundshistorie ved Ilisimatusarfik har jeg arbejdet videre med emnet grønlandske elever og uddannelse i Grønland. Således undersøgte jeg i mit bachelorprojekt i 2018 *Overgangsproblemer fra folkeskolen til ungdomsuddannelserne i Grønland* med fokus på *elevforestillinger og erfaringer*, og fandt i den forbindelse forskellige årsager for frafald på grund af kulturmøder, som kan skabe vanskeligheder hos uddannelserne. Derfor kan denne specialeafhandling ses i forlængelse af, og som en uddybelse af, mit tidligere bachelorprojekt. Efter at have været gymnasielærer ved GUX-Nuuk i to år, hvor jeg underviser i fagene historie, kulturforståelse og studiemetodik, kan jeg se på emnet ud fra et nyt perspektiv. Jeg har haft mulighed for at lære arbejdspladsen og uddannelsessystemet at kende indefra, og jeg har på denne måde fået muligheder for at interviewe og observere både grønlandske elever, danske gymnasielærere, nyankomne som ”gamle”, og tale med mine grønlandske kolleger om deres oplevelser af kulturmødeproblematikken i den grønlandske gymnasieverden og deres tanker derom.

Denne specialeafhandling skal derfor tage udgangspunkt i hvad jeg anser som kulturmøder indenfor GUX-Nuuk.

1.2 Etiske overvejelser

Antropologien og etik er en sammensmeltning som man ikke kan skille ad, da vi bruger os selv som et redskab til at samle informationer mellem mennesker, hvor det dermed er uundgåeligt, at skabe bånd til andre mennesker (Hansen et al. 2018: 135-146). Etiske overvejelser ved denne undersøgelse, er foretaget i hensyn med lærebogen om kulturanalyse (Hastrup et al. 2011:42-47; Kristiansen et al. 2006: 21-31). Etiske hensyn til undersøgelsen har derfor også været med under hele processen. Alle informanter har fået tildelt en projektbeskrivelse og alle informanter har skrevet under på en samtykkeerklæring og for elever under 18 år har både forældrene og eleven skrevet under på samtykkeerklæringen. I forhold til etiske tilgange i denne undersøgelse har det været vigtigt for mig som forsker at informere alle deltagerne om min interesse til emnet og med hvilke sigt undersøgelsen foretages, da målet med denne specialeafhandling er at den skal kunne offentliggøres og sidenhen bruges som forskningslitteratur inden for kulturelle forskelle på uddannelsesinstitutioner i Grønland.

Før jeg startede mit feltarbejde, har jeg haft flere etiske overvejelser og mødt adskillige dilemmaer i forskningsperioden, da mine målgrupper har været forskellige. Jeg har været klar over, at jeg personligt skulle opfylde forskellige roller i løbet af feltarbejdet. Jeg var både grønlænder, forsker, gymnasielærer, ven og en kollega. Dette gjorde at jeg skulle passe rigtigt meget på hvilken rolle, jeg havde i enhver given situation. For det første har det været svært at skille rollerne ad, da jeg som gymnasielærer og ansat i GUX-Nuuk har underskrevet en kontrakt på, at jeg har tavshedspligt. Derfor har jeg som gymnasielærer været nødsaget til at undlade nogle informationer eller iagttagelser om kulturmøder, som omhandler enkelte personer. De informationer jeg har udeladt, er informationer som jeg har fået gennem lukkede møder, såsom lærerråds- og klassemøder. For det andet kender jeg rigtig mange elever og lærere på forhånd og derfor har jeg en personlig tilknytning med mange af dem, så jeg har også været nødsaget til at minde dem og mig selv om, at jeg i nogle perioder er der som forsker og ikke som kollega eller ven. Det har resulteret i at jeg under feltarbejdet spurgte flere gange om jeg må bruge deres fortælling af deres oplevelser, da de personligt kommer for at snakke med mig. For det tredje, skulle jeg også lære som grønlænder at acceptere og ikke blande mig i hvordan danske lærere oplever det grønlandske samfund, og at de har meninger om vores grønlandske elever på GUX-Nuuk, men det skal ikke skjules at jeg altid ikke bare har observeret, men konfronteret en del af mine danske kollegaer.

1.3 Problematisering af kulturmøder

Udefrakommende arbejdskraft er ikke et nyt fænomen i Grønland. Problemet med at kunne besætte bestemte stillinger med uddannede grønlændere har været en udfordring i mange år og er en udfordring stadigvæk i dag. I Grønland arbejdes der for at uddanne unge grønlændere og derfor har emnet uddannelse som centralt samfundsmål spillet en særlig rolle i mange år. Manglende arbejdskraft betyder også at Grønland mangler gymnasielærere med grønlandsk baggrund eller lærere der kan tale grønlandsk på modersmålsniveau. De grønlandske gymnasier er derfor nødt til at tilkalde arbejdskraft udefra hvert år, især fra Danmark, hvor GUX-Nuuk i gennemsnittet ansætter fire til ni udefrakommende lærere hvert år [1].

I Grønland findes der fire GUX-uddannelser i byerne Aasiaat, Sisimiut, Nuuk og Qaqortoq. Den gymnasiale uddannelse, der forkortes GUX, er en boglig ungdomsuddannelse, som kan tages direkte efter folkeskolen. GUX er den uddannelse der blandt andet giver adgang til videregående uddannelser både i og uden for Grønland. GUX-uddannelsen varer normalt tre år, men for idrætslinjens vedkommende, som man kan tage i Nuuk, varer uddannelsen fire år. Gymnasieuddannelserne er bygget op ud fra ni forskellige studieretninger, der er tilpasset forskellige adgangskrav til forskellige videregående uddannelser. De ni forskellige studieretninger varierer fra gymnasie til gymnasie. I Nuuk er der syv forskellige studieretninger og gymnasiet i Nuuk er det største gymnasie i Grønland.

Undervisning og opdeling af klasser varierer fra år til år. I skoleåret 2019/2020 er der i GUX-Nuuk blevet udbudt 20 forskellige fag med i alt 48 lærere, hvoraf 37 er udefrakommende gymnasielærere, ni af dem er danske nyansatte lærere, og på hele skolen er der elleve lærere, der har en grønlandsk baggrund, dvs. opvokset i den grønlandske kultur, hvis primære sprog er det grønlandske sprog.

1.3.1 Overgangsproblemer fra folkeskolen til ungdomsuddannelser

I modsætning til gymnasierne er grønlandske lærere i flertal på de grønlandske kommunale folkeskoler. Udefrakommende folkeskolelærere er der kun få af, hvorfor de grønlandske børn i

[1] Feltnote 2019/20 – interview fra ledelsen

folkeskolerne har større mulighed for at blive undervist på deres modersmål. Dog varer dette kun til deres afgangseksamen i folkeskolen, da man på ungdomsuddannelserne har flere udefrakommende lærere end lærere med grønlandsk baggrund og modersmål[2]. Derfor er selve overgangen fra folkeskolen til ungdomsuddannelserne svær for mange grønlandske elever. Det er ved overgangen fra folkeskolen til ungdomsuddannelsen at sprogbarrieren og kulturmødet begynder at spille en rolle. Tilbage i 2018 da jeg skrev mit bachelorprojekt, lavede jeg en række fokusgruppeinterviews med forskellige skoler både i Aasiaat og i Nuuk. En elev fra Aasiaat gymnasium udtrykte sig således, da jeg spurgte hvad der var sværest ved at starte på gymnasiet:

"(…) sprog, da vi i folkeskolen kun undervises primært på grønlandsk, og når vi starter på GUX skal alt lige pludseligt foregå på dansk og dette er svært, da langt de fleste ikke behersker sproget…"[3].

Som det ses her, kan bruddet der opstår ved overgangen fra folkeskolen til ungdomsuddannelsen være udfordrende for de grønlandske elever, siden erfaringen former oplevelsen af den uddannelsesgang, de skal bruge deres nærmeste fremtid på. Eleverne føler at de skal tilpasse sig så godt som muligt for at klare deres uddannelse og det nye uddannelsesmiljø. Vænner de sig ikke til det nye miljø, resulterer det typisk i, at de dropper ud af ungdomsuddannelserne efter en kort periode. Dette problem er noget, der har stået på i Grønland i mange år og dette bekræftes også af Uddannelsesdepartementets tal om frafald på ungdomsuddannelserne[4]. Eksempelvis var flere end 100 - ud af skolens i alt 378 - elever droppet ud af skolen i GUX-Aasiaat. Ofte skyldes det høje frafald sprogbarrieren: *"De unge stopper, fordi undervisningen i gymnasiet er på dansk, og det har de unge svært ved at forstå..."* (VIMI 2017).

Problemet med uddannelsesfrafald er ikke kun aktuelt i Aasiaat, men i hele Grønland. I Nuuk var der i alt 501 elever på hele gymnasiet i august 2019[5]. Efter ni måneder var der i maj 2020 kun 422 elever tilbage. Skolen har altså mistet 79 elever på kun ni måneder[6].

---

[2] Feltnote 2018.

[3] Feltnote 2018

[4] Ungdoms- og videregående uddannelser, uddannelsesaktivitet. Stat.gl (2019).

[5] Feltnote 2019/2020: Lectio (1.september 2019)

[6] Jeg har selv optalt eleverne via lectio. *Lectio er et dansk webbaseret lektionssystem udviklet af det danske softwarefirma MaCom A/S, hvor bl.a. lærere og elever kan kommunikere med hinanden, registrere fravær, se opgaver, se alle lister for fag, hold, elever m.m.

Én af årsagerne til det store frafald i ungdomsuddannelserne for grønlandske elever handler om kulturmødet i uddannelsen. Mange af de grønlandsktalende elever, som jeg har interviewet på ungdomsuddannelserne, mener, at de ikke er blevet gjort klar til at tage en ungdomsuddannelse, hvor der først og fremmest tales dansk. Overgangen opleves hos eleverne ofte som et kulturchok, da de pludseligt skal lære at beherske det danske sprog og "den danske kultur" inden for uddannelsessystemet og ikke kun på det vante hverdagsniveau.

Overgangen fra folkeskolen til ungdomsuddannelser kan derfor også ses som en overgang fra en anden kultur til en anderledes kultur. Som der bliver nævnt ovenfor, har folkeskolerne i Grønland en majoritet af lærere med grønlandsk baggrund. Kulturmødet kan derfor opleves som vanskeligt ved overgangen fra folkeskolen til ungdomsuddannelser, da man møder en helt anderledes kultur i ungdomsuddannelserne, hvor der er majoritet hos udefrakommende lærere. Dermed får eleverne en flerkulturel tilgang til skolen, som gør at skolen bliver til en flerkulturel skole (Jensen 2007: 143-158). Denne overgang kan medføre identitetskonflikter og fortvivlelse blandt grønlandske elever som kommer fra en kollektivistisk kultur, da det er vanskeligt at navigere i denne tilpasningsfase for dem. Derfor kommer eleverne i en dobbeltverden, hvor forældrenes normer og værdier kommer i konfrontation med normer og værdier, der er på en ungdomsuddannelse i Grønland med en majoritet af udefrakommende lærere.

1.3.2 Kulturmødet i de offentlige debatter og medier

Danske mediers fokus indtil for få år siden har været præget at fordomsfulde perspektiver, indtil for få år siden, da danske medier begyndte at have mere fokus på succesfulde historier om Grønland og grønlændere (Nielsen 2020; Institut for Menneskerettigheder 2015; Epinion 2019). Så det er faktisk ikke så mærkeligt at udefrakommende gymnasielærere allerede kommer til Grønland med fordomsfulde forestillinger om Grønland og om grønlandske unge. Denne problematik er også blevet sat i fokus i medierne. Både grønlændere og danskere i Grønland mener, at danske unge i Danmark ikke har haft nok undervisning om Grønland. Derfor mener man også, at voksne lærere ikke ved nok om Grønland til at kunne undervise i et helhedsperspektiv om Grønland, selvom landede er forbundne med hinanden i et rigsfællesskab (Lentz 2020). De fleste af de danske lærere

jeg interviewede i forbindelse med den nærværende undersøgelse, påpeger i overensstemmelse med dette, at de føler, at de ikke har fået tilstrækkelige oplysninger om Grønland, den grønlandske kultur og samfund. De mener også at de ikke har beskæftiget sig med det moderne Grønland under deres skolegang i Danmark. Uvidenhed gør det ikke lettere for dem at skulle undervise i Grønland, hvor læringsmålene i alle fagene i GUX-ungdomsuddannelserne kræver at deres undervisning skal tilrettelægges som kulturbaseret undervisning.[7] Med kulturbaseret undervisning menes der, at alle fag skal tilrettelægges med et grønlandsk kultur- og samfundsfagligt perspektiv som udgangspunkt. Udover dette nævnes der, at oplysningerne man får om Grønland og grønlandsk kultur fra f.eks. informationsmateriale for turister kan være eksotiserende, således at udefrakommende let kan overtage forestillinger om grønlændere som en 'primitiv' folkegruppe. I disse tekster sættes der ofte ensidigt fokus på den traditionelle kultur i Grønland, så man næsten ikke kan finde oplysninger om det moderne samfunds levemåde. Men det er ikke kun de udefrakommende, der har fordomme om grønlændere. Faktisk skal der ikke så meget til for at finde fordomsfulde syn på udefrakommende og især danskere blandt grønlændere. Dem gives der blandt andet udtryk for i moderne rap-musik, som f.eks. sendes via KNR radio[8]. Ikke mindst kan musik således være med til at skabe fordomsfulde syn på udefrakommende. Eksempelvis når rap-sangaren Josef Tarrak i sit musikvideo *Tupilak*, inddrager lydfilen fra sagen om at dansk politi har talt usandt om en hjemløs grønlænder i Danmark, ved navn Daniel der døde på gaden (Trier 2014; Tarrak 2016). Derfor er der med sikkerhed fordomme mod især danskere, der stadigvæk i dag trives i Grønland og dette er der blevet påpeget i adskillige debatindlæg i medierne (Weiss 2003; Duch 2020), som også kan spores blandt grønlandske lærere og elever ved GUX, hvor flere af mine grønlandske informanter har påpeget, at de ser danske lærere som nogle der bare kommer til Grønland for at få en høj løn og for at tilfredsstille deres egen længsel efter spændende oplevelser, og i mindre grad for at støtte de grønlandske elever og de er nogle der alligevel rejser igen inden længe.

[7] Lovgivning.gl: Bilag 1-59: Læreplaner for fagene i den gymnasiale uddannelse.

[8] Kalaallit Nunaata Radioa (KNR): Grønlands Radio eller Greenlandic Broadcasting Corporation, er Grønlands public service radio- og tv-station finansieret af det offentlige. (knr.gl).

1.4 Problemformulering

Da jeg startede mit forskningsprojekt, påpegede ledelsen for GUX-Nuuk, at der ikke er blevet foretaget en undersøgelse i Grønland, der kan udpege kulturforskelle mellem danskere og grønlændere i en uddannelsesinstitution. Derfor mener ledelsen at det for uddannelsessektorerne har været svært at forholde sig til kulturelle forskelle, da man ikke kan pege specifikt på hvor forskellene ligger og hvilke konsekvenser de har for grønlandske elever og danske lærere.

I denne specialeafhandling tager jeg derfor udgangspunkt i kulturmøder mellem danske gymnasielærere og de grønlandske elever ved GUX-Nuuk. Jeg undersøger hvordan kulturmødet har en effekt på læring og kommunikationen mellem lærere og elever. Jeg vil i denne specialeafhandling have fokus på, om kulturforskelle kan have en betydning for indlæring hos de grønlandske elever. Herunder vil jeg beskæftige mig med spørgsmålet om hvorvidt uddannelsessystemet passer til den grønlandske kultur. Derfor er formålet med denne specialeafhandling at belyse og mere præcist konkretisere de kulturelle forskelle mellem danskere og grønlændere i en uddannelsesinstitution som GUX-Nuuk. På den måde har specialet også til formål at både nye og fremtidige udefrakommende lærere, kan benytte specialet som kilde til forhåndsviden, samt at respektive områder kan benytte dette som forskningsdokumentation. Derfor synes jeg, at det er vigtigt at fremhæve forskellige aspekter og eksempler fra lærerne og de grønlandske elever, der under analysen bliver gengivet som citater fra interviews. Disse skal hjælpe fremtidige danske lærere med at forstå hvilke slags udfordringer der kan opstå i forbindelse med kulturmøder.

Specialeafhandlingen vil besvare følgende spørgsmål:

1. Hvorfor kulturmøder i det grønlandske uddannelsesinstitutioner?
    a. Hvordan påvirker historien elevernes faglighed?
    b. Er der forskel på oplevelsen for kulturmødet mellem nye og gamle danske gymnasielærere?
2. Hvilke former for kulturmøder er der inden for GUX-Nuuk?
    a. Opleves kulturmøder som vanskelige eller nemme hos grønlandske elever og danske gymnasielærere?
    b. Hvilke fordele og ulemper er der ved kulturmøder i GUX-Nuuk?

c. Hvilken rolle spiller sprogproblematikken mellem de grønlandske elever og danske gymnasielærere?

3. Passer uddannelsessystemet til den grønlandske kultur?

1.5 Læsevejledning

Min undersøgelse tager udgangspunkt i GUX-Nuuk og er derfor ikke nødvendigvis repræsentativ for hele Grønland. Undersøgelsen er blevet til gennem et skoleår fra august 2019 til juni 2020.

Med hensyn til etiske overvejelser og med henblik på at overholde persondataloven (Hastrup 2009:207-219) har jeg i specialet anonymiseret mine informanter. Deltagende skoleklasser, elever og lærere bliver således nummereret og fremstår som f.eks. klasse 1,2,3… osv., elev, 1,2,3… danske gymnasielærere 1,2,3 osv… For at yderligere anonymisere deltagerne i denne undersøgelse, skriver jeg mine feltnoter som feltnote 2018 (når der henvises til feltarbejde under mit bachelorprojekt fra 2018) og feltnote 2019/2020 (når der henvises til nyt feltarbejde for denne specialeafhandling). Jeg undlader bevidst at nævne datoer. Citerede gengivelser af interviews skrives med kursiv, (…) indikerer, at dele af noterne er udeladt.

Under kapitlet som omhandler skolegangshistorien, er henvisningerne fra TV-serien "I skyggen af kajakkerne" af Tupaarnaq Rosing fra 2016, skrevet ud fra afsnit nummer samt minuttet hvorfra referencen er taget, for eksempel: 1:5 00.13.29.

1.6 Opgavens opbygning

Opgaven er altså opbygget ud fra et taksonomisk niveau, så det første kapitel giver et overblik over de primære målgrupper for opgaven. Primære målgrupper er danske gymnasielærere og de grønlandske elever i GUX-Nuuk. I kapitel 1 beskæftiger jeg mig med kulturmøder der bunder i problematiske tilgange i transitionen fra folkeskolen til gymnasieverdenen. Overgangsproblemerne peger på nogle af de elementer og eksempler på kulturmøder, der kan have noget at gøre med de grønlandske elevernes vanskeligheder ved indlæring på grund af kulturmøder med danske gymnasielærere.

I Kapitel 2 giver jeg indledningsvis en forskningsoversigt over undersøgte relaterede emner for kultur og kulturmøder med fokus på antropolog Lotte Kjærs frafaldsundersøgelse i Grønland. For det andet belyser jeg min metodiske tilgang til min undersøgelse og mine overvejelser omkring valg af dataindsamlingsmetode. For det tredje redegør jeg for mit valg af teorier.

Kapitel 3 giver et historisk overblik over skolens historie i Grønland, hvilket er vigtigt for at forstå hvorfor der overhovedet forekommer kulturmøder i uddannelsessystemet i dag.

Kapitel 4 er en kontrasterende analyse af kulturforskelle mellem danske gymnasielærere og de grønlandske lærere og elever, som udføres vha. Hofstedes teori om manifestationer på forskellige niveauer (Løgdiagram). Her vil jeg konkretisere hvordan der findes kulturrelaterede forskelle på skolen GUX-Nuuk, mellem grønlændere og danskere ud fra mine interviews med danske gymnasielærere, grønlandske gymnasielærere, grønlandske elever og fra interviews med ledelsen.

Kapitel 5 vil yderligere belyse kulturforskelle mellem danskere og grønlændere på GUX-Nuuk ud fra analytiske redskaber fra Hofstedes dimension om kollektivisme og individualisme.

Kapitel 6 giver et mere detaljeret overblik over hvorfor grønlændere og danskere har forskellige adfærdstilgange til skolen. Dette skal belyses ud fra Halls kontekstteori.

Kapitel 7 vil belyse hvordan sprog ses som kulturmøde. Kapitlet skal også belyse med flere aspekter, hvorfor der opstår vanskeligheder under kulturmøder mellem det danske sprog og det grønlandske sprog.

Kapitel 8, skal diskutere hovedresultaterne fra forskningsprojektet. Kapitlet skal herunder give overblik for andre punkter for mulige kulturmøder som burde undersøges nærmere og vil stilles op som en liste over mulige nærmere undersøgelsesemner. Afhandlingen afsluttes med en konklusion i kapitel 9.

2 Metodologisk og videnskabsteoretisk tilgang

2.1 Forskningsoversigt

Forskningen i kulturmøder, kulturelle forskelle og interkulturel kommunikation har især udgangspunkt i migrationsforskningen, som i takt med øgede migrationsbevægelser er blevet relevant i mange forskellige lande (Hallam et al. 2013; Korac-Kakabadse et al. 2001; Askins et al. 2011; Kracke 1987). Flere forskere på feltet har påpeget at kulturmøder opstår når to eller flere kulturer mødes. Forskere mener at der sker en interaktion som gør at mennesker fra forskellige kulturer agerer på forskellige måder og dermed kan de forskellige kulturer ikke altid enes. Derfor er kommunikation en væsentlig rolle, for at undgå misforståelser mellem kulturerne og dermed kan kulturerne via kulturforståelse opnå et mere vellykket kulturmøde. Forskere påpeger herunder også at mennesker gennem kulturforskelle bedre kan forstå deres egen kultur (Jensen 2007; Sodemann, Nielsen 2018; Hofstede et al. 1991; Eriksen et al. 2005).

Hvis vi vender fra forskning foretaget i andre lande til forskning foretaget i Grønland, så har vi forskningsundersøgelser der bekræfter at der er kulturmøder i Grønland på samme måde som i andre lande (Nathanielsen 2011; Sørensen 1997; Schleiss 2014; Tejsner 2019: 417-431). Dog har vi sparsom viden om direkte undersøgelser af kulturmøder med fokus på uddannelse. På forskningsområdet om gymnasieverdenen har vi antropolog Naja Skadhauge Sanos frafaldsundersøgelse fra 2017 (Skadhauge 2017). Derudover har vi antropologen Lotte Kjær fra Departementet for Kultur, Uddannelse, Forskning og Kirke i Grønland, der har lavet en frafaldsundersøgelse tilbage i 2010, hvor hun havde fokus på gymnasiale uddannelser i Grønland. Under Lotte Kjærs frafaldsundersøgelse fandt hun følgende 11 forskellige frafaldsårsager; *fravær, personlige problemer, hjemve, kollegieproblemer, sprog, faglige vanskeligheder, forkert valg af uddannelse, umodenhed, kulturmødet, uddannelseskultur* og *misbrug.* Lotte Kjær har, som en af de få, i sin undersøgelse inddraget *kulturmødet* som et frafaldsmotiv hos gymnasieelever. Lotte Kjær har i sin frafaldsundersøgelse mht. kulturmøde påpeget at misforståelser, følelsen af diskrimination og en distancering mellem de to etniske identiteter (danske gymnasielærere og de grønlandske elever) er årsagen til kulturmøder i gymnasieverdenen, hvor kulturforskellen bliver synlig gennem dikotomien mellem danskernes og grønlændernes kultur og selvbillede (Kjær 2010: 54f.). Men jeg vil i denne specialeafhandling anskue kulturmødet på en anderledes måde end Lotte Kjær, hvor jeg for eksempel mener at hjemve, sprog, faglige vanskeligheder og uddannelseskultur også hører ind

under begrebet kulturmøde, da de grønlandske elever oplever denne overgang fra folkeskolen til gymnasiet som at flytte til en helt ny og uvant kultur.

2.2 Deltagere og sprog

Eleverne der deltog i dette forskningsprojekt, gør opmærksom på at deres svar drejer sig om gymnasielærere med dansk baggrund. En klasse fortalte under et fokusgruppeinterview, som jeg har foretaget i løbet af forskningsprojektet, at de har oplevet at have udefrakommende lærere og oplevet en helt anden form for kulturmøde med en lærer med engelsk baggrund. Derfor vil jeg i denne specialeafhandling kun have fokus på gymnasielærere med dansk baggrund som udefrakommende gymnasielærere. Danske lærere som jeg betegner her i min specialeafhandling, er de lærere der har en dansk kulturel baggrund med sig uanset undervisningsfag. Kulturel baggrund forstået på den måde, at danske lærere, der er født og opvokset i en dansk kultur og deres primære sprog er dansk. Derfor foregik interviews med danske lærere også på dansk og dette gælder også for interviews med ledelsen i gymnasiet.

I forskningsprojektet for denne specialeafhandling var der i alt 7 klasser der deltog. Klassernes fordeling ligger mellem 1 års elever (1.g), 2 års elever (2.g) og 3 års elever (3.g). Primært var grønlandssprogede elever majoriteten i klasserne, men resten kunne forstå det grønlandske sprog, på nær 1 klasse og derfor foregik alle interviews med eleverne på grønlandsk og dem der havde svært ved at svare på grønlandsk kunne svare på dansk. I den klasse hvor der både var grønlandske og danske elever, foregik interviews på dansk. Der var i alt 7 danske lærere der deltog i forskningsprojektet, både fem nye som ankom til Grønland medio juni 2019 og derfor var ”flyfriske” og havde aldrig været i Grønland før, men mange af dem havde en form for erfaring inden for undervisning i Danmark. Hos deltagerne af danske lærere i forskningsprojektet var der også ”gamle” lærere som har arbejdet på gymnasierne i Grønland mere end ét år og derfor kunne lave en perspektivering til deres egne oplevelser om at være gymnasielærere i Grønland. Derudover var der i alt fem grønlandske gymnasielærere der deltog i forskningsprojektet og interviews foregik med dem på grønlandsk. Alle interviews der foregik på grønlandsk, har jeg selv oversat til dansk i de afsnit, jeg skulle bruge i analysen, hvorimod de interviews som foregik på dansk, er blevet citeret direkte i analysen.

2.3 Dataindsamlingsmetoden

Jeg har under feltarbejdet foretaget forskellige kvalitative dataindsamlingsmetoder gennem et helt skoleår (august 2019 til juni 2020). Før jeg begyndte mit feltarbejde, havde jeg allerede valgt mine kulturteorier, som jeg selv gennem året har undervist mine egne elever i, så de kunne blive i stand til at analysere kulturforskelle. Derfor havde jeg allerede kendskab til disse teorier som jeg har beskrevet i teoretiske overvejelser. Jeg startede med at snakke med rektor for GUX-Nuuk og høre om mulighederne for at kunne foretage et feltstudie på skolen gennem et skoleår. Rektor mente at dette var en god idé fordi dette er et vigtigt område på skolen, da vi oplever det vanskelige kulturmøde dagligt på uddannelsesinstitutionen GUX-Nuuk. Rektor gav mig tilladelse til at foretage et feltarbejde såfremt, jeg tog hensyn til lærernes personlige grænser og arbejdsmæssige belastning. Derfor præsenterede jeg mit projekt til årets første lærerrådsmøde, så fik jeg på denne måde mulighed til at samle mine informanter, og jeg fik også lov til at præsentere min rolle for skoleåret. Min rolle var at jeg ikke udelukkende skulle være gymnasielærer, men også en forsker på skolen, som betød at jeg ville iagttage ting som der bliver sagt eller sker på skolen.

Jeg startede med at foretage observationer med nye danske lærere i deres undervisning i starten af skoleåret 2019. Det har jeg gjort for at kunne se og høre hvordan danske lærere kommunikerer med de grønlandske elever. Dette har jeg gjort ad to gange og jeg lavede mine sidste observationer i slutningen af skoleåret juni 2020. Hver gang jeg har foretaget observationer, har jeg efterfølgende holdt samtaler med danske lærere. Samtalerne og bemærkningerne blev først noteret i mine feltnoter efter samtalerne, for at undgå at informanterne føler sig utrygge (Emerson et al. 1995). Ved hjælp af denne metode kunne jeg se hvordan deres kommunikationsmetoder med eleverne ændrede sig gennem et skoleår og jeg fik på denne måde mulighed for at iagttage hvordan eleverne skabte en tillid til de danske lærere. Før forskningen gik i gang har jeg været opmærksom på, at min tilstedeværelse i klasselokalet kunne påvirke handlingerne i klassen, både for eleverne og lærerne. For eksempel oplevede jeg at nogle af de danske lærere spurgte hvad de skulle gøre eller hvad de skulle forvente under deres første møde med eleverne. Jeg oplevede blandt andet også at eleverne hellere ville snakke med mig eller spørge mig på grønlandsk i stedet for at snakke med eller spørge deres danske lærere. Jeg skulle også af og til oversætte for lærerne, når de spurgte om hjælp og sikre mig om alle har forstået hvad læreren har sagt.

Halvvejs gennem skoleåret (december 2019 til februar 2020) fik jeg af danske gymnasielærere, der selv deltog i forskningsprojektet, forskellige klasser som informanter, der var villige til at deltage frivilligt. Før jeg gik i gang med at lave et fokusgruppeinterview, har det været nødvendigt at undervise disse elever om kulturmøde, for at kunne få eleverne til at forstå hvad forskningen nøjagtigt handlede om. På denne måde kunne jeg få eleverne til at sige mere om deres egne oplevelser ifm. kulturmøder i gymnasieverdenen. For ikke at udstille elever foran hele klassen, har jeg fået eleverne til at lave en individuel skriftlig aflevering om deres egne oplevelser ifm. kulturmøder med danske gymnasielærere siden de startede på skolen. Deres afleveringer blev læst alene af mig og eleverne kunne aflevere anonymt, så eleverne kunne skrive om deres oplevelser med lærerne i trygge hænder, selvom det måske har været en ubehagelig oplevelse. Jeg har modtaget 35 afleveringer ud af 7 klasser i gennemsnit med 19 elever på hver klasse. Jeg har brugt deres svar til at lave en semistruktureret spørgeguide til senere brug ifm. fokusgruppeinterview i klasserne, så jeg kunne få uddybende svar på det emne jeg forsker i (Hastrup et al. 2011: 76-83).

Danske gymnasielærere som deltog i forskningsprojektet skulle også sende individuelle refleksioner om deres oplevelser af kulturmøder med grønlandske elever. På denne måde kunne jeg sammenligne deres svar og lave en kobling mellem de forskellige svar, hvoraf jeg også brugte de danske læreres svar til at lave en semistruktureret interviewguide til senere brug ifm. fokusgruppeinterview. Der var under fokusgruppeinterview både 'gamle' og 'nye' danske gymnasielærere, som jeg har valgt at sætte sammen, da de kunne lave en sparring med hinanden og fordi jeg på denne måde kunne fornemme deres tilpasningsfase. Fokusgruppeinterviews både med lærere og elever blev optaget på diktafon og senere blev de punkter som skulle bruges til analysen transskriberet. Under fokusgruppeinterview i klasserne var der ikke lærere til stede og under fokusgruppeinterview med lærerne var der ikke elever til stede, så man havde frit slag til at snakke om både gode og mindre gode episoder eller oplevelser.

Udover disse metodeundersøgelser har jeg også fået tilladelse til at deltage i nylærerkursus for vores pædagogikumskandidater som i det skoleår, mest var nyankomne danske gymnasielærere og derfor har jeg også fået en mundtlig tilladelse til at bruge deres fortællinger af oplevelser og deres bemærkninger som baggrundsviden.

Da jeg selv ikke har erfaringer med at undervise i Danmark, har danske læreres bemærkninger været meget vigtige for mig. Deres bemærkninger for en anderledes

undervisningstilgang i Grønland, skulle hjælpe mig med at forstå hvad det er der er forskellen mellem at undervise i Danmark og i Grønland.

Til sidst har jeg også lavet et fokusgruppeinterview med grønlandsktalende gymnasielærere i GUX-Nuuk, for at have deres perspektiv og bemærkninger om kulturmøder blandt danske kolleger og deres egne undervisningsmetoder med. På denne måde kunne jeg få en mere balanceret viden om kulturforskellen på GUX-Nuuk. Interviews med grønlandsktalende gymnasielærere foregik på grønlandsk og blev optaget på diktafon, og de punkter, som jeg skulle bruge i analysen, blev transskriberet og oversat til dansk af mig. Udover disse dataindsamlingsmetoder har jeg også haft mulighed for at snakke med mine kollegaer, både danskere og grønlændere, i frokostpauser, som også har medvirket til min forståelse for emnet og derfor blev disse typer samtaler også noteret.

2.4 Teoretiske overvejelser

Min undersøgelse af kulturmøder mellem danske gymnasielærere og de grønlandske elever, tager udgangspunkt i tre forskellige ressourcer af teoretiske tilgange. Jeg har valgt at dele mine teoretiske overvejelser i tre dele, da jeg mener at der ligger flere elementer i begrebet *kulturmøde*, som kan påvise, at der faktisk er flere kulturmøder og dermed en større kulturforskel i gymnasieverdenen i Nuuk, end hvad Lotte Kjær påpeger i sin frafaldsundersøgelse fra 2010. Jeg har derfor herunder valgt at have fokus på kulturforskelle, da det er på denne måde, at kulturforskelle kommer til udtryk og dermed opstår vanskelighederne i kulturmøder mellem danske gymnasielærere og de grønlandske elever. Min undersøgelse af kulturmøder skal derfor i de primære aspekter af analysen tage udgangspunkt i *kulturelle forskelle* mellem danske gymnasielærere og de grønlandske elever, samt have fokus på forskelle mellem grønlandske og danske lærere. Derfor tager den første teoretiske overvejelse udgangspunkt i kulturanalytiker Geert Hofstedes teori om kulturelle manifestationer på forskellige niveauer, som han belyser ved hjælp af et såkaldt *løgdiagram*. Desuden vil mine teorier også handle om Hofstedes teori om *individualisme og kollektivisme*, antropolog og tværkulturel forsker Edward T. Halls kontekstteori med fokus på *begrebsapparat/begrebspar*.

2.4.1 Teoretisk redegørelse

Disse kulturanalytiske redskaber skal hjælpe mig med at konkretisere kulturforskelle mellem de danske gymnasielærere og de grønlandske elever, for at kunne påvise, at der er et større omfang af kulturmøder i GUX-Nuuk.

Men inden jeg går i dybden med mine teoretiske overvejelser, er jeg nødsaget til at beskæftige mig med ordet kultur, da dette har en betydning for min forståelse for hvad kultur er og hvad et kulturmøde består i.

2.4.1.1 Kultur med mange betydninger

Selve begrebet *kultur* er i dag et mangfoldigt begreb som forstås på forskellige måder. Det skyldes at grundbetydningen for *kultur* har ændret sig gennem to tusind år, hvor man stadigvæk i dag prøver at forstå hvad *kultur* nøjagtigt betyder. Denne debat har så skabt flere forskellige forståelser af ordet *kultur.* I dette afsnit vil jeg beskæftige mig med ordets oprindelse, for at gøre det klart og tydeligt hvordan jeg forstår ordet *kultur,* da det har betydning for sammensætningen af mine resultater fra mine interviews.

Axel Steensberg (1906-1999) var dansk kulturhistoriker, arkæolog og museumsmand. Steensberg udgav i 1970 bogen *Fra kulturens overdrev,* hvor han blandt andet beskæftiger sig med ordets oprindelse og historie. Steensberg forklarer, at ordets grundbetydning stammer fra et latinsk verbum, *colo,* som betyder *at pleje og dyrke et eller andet.* Herunder stammer ordet koloni også fra ordet *colo,* hvor *colonus,* er en landbruger, og stedet hvor han bor en koloni (Steenberg 1970: 165) og derfor brugte man ordet *colo*/*kultur* til jorddyrkning og havebrug, men omkring 16-1700-tallet begyndte oplysningsfilosoffer at bruge ordet i en overført betydning om menneskers kultur i modsætning til deres natur (1970*:* 167). Det betød, at ordet *kultur* ikke kun bruges til jorddyrkning og havebrug mere, men også ift. hvordan mennesker plejer/dyrker livet og hvordan kulturen påvirker én i livet. Kulturen skal dog ikke forveksles med levemåden. Steensberg forklarer forskellen mellem kultur og levemåde således:

> *"Og paa den anden Side kan man have den fineste Kultur i Videnskaber og Kunster, uden at have den fineste Levemaade. Dette sidste træffer meget ofte ind. Den som føler sin Ypperlighed,*

foragter at nedlade sig til Modens Daarligheder. Da altsaa den, som har finest Kultur i Smag, Hierte og Videnskaber, kan være uden den fineste eller galanteste Levemaade, og omvendt: saa er dette, i mine Tanker, Beviis nok paa, at vor Levemaade kan ikke siges at være kultiveret" (1990: 169).

Studierne om variationer mellem mennesker kom dog senere, hvor forskere i slutning af 1800-tallet begyndte at have større interesse for hvordan mennesker agerede med hinanden som en folkegruppe. Den engelske antropolog Edward B. Tylor (1832-1917), som er én af de første der har beskæftiget sig med kulturel antropologi, skelnede i ordet kultur mellem *det medfødte og det tillærte*. Ifølge Taylor forstås kultur som menneskeskabt, hvor han mener at vi individer bliver født i kulturen og bliver tillært kulturen, hvor af alt tillært er kulturelt, mens alt medfødt er naturligt. En vigtig pointe hos Taylor var at *"forskellene mellem folkeslagene ikke var medfødte, men skyldtes at mennesker som levede, i forskellige samfund havde skaffet sig forskellige færdigheder og kundskaber, fordi samfund og natur krævede det"* (Eriksen & Sørheim 2005: 37f.). På et generelt plan kan vi sige, at mennesket skal tilpasse sig naturen gennem kulturen for at kunne overleve. Og dette må betyde, at det vi lærer i opvæksten gennem socialisering, er vigtigere end de biologiske egenskaber vi fødes med og derfor bliver vores medfødte naturlige behov ændret til kulturelle behov. Denne tilgang til forståelsen for ordet kultur vil i denne specialeafhandling komme til udtryk gennem min måde at se kulturforskelle på. Jeg ser på kulturforskellen på den måde, at vi er socialiseret på forskellige måder som gør at vi navigerer forskelligt, baseret på vores kultur, i de forskellige folkegrupper som vi lever i og er socialiseret i. Derfor skal jeg i denne specialeafhandling ikke beskæftige mig med de forskellige biologiske perspektiver i kulturforskelle, men i stedet have fokus på hvilke måder inden for kulturen vi er forskellige baseret på vores socialisering (Eriksen 2010: 37-38).

2.4.2 Geert Hofstede

Kulturanalytiker Geert Hofstede (1928-2020) har blandt andet udviklet seks kulturdimensioner som redskaber til at sammenligne forskelle og ligheder mellem værdierne i forskellige landes kulturer. Herunder har Hofstede i sin teori beskæftiget sig med centrale begreber som; 1. *magtdistance*, 2. *kollektivistisk* eller *individualistisk* samfund, 3. *maskuline* eller *feminine* værdier, 4. *lille* eller *stor usikkerhedsundgivelse*, 5. *langtidsorintering* eller *kortidsorintering*, 6. *overbærenhed* eller

selvbeherskelse. Selvom alle disse forskellige seks kulturdimensioner vel kan bruges til at analysere forskelle og ligheder mellem værdierne hos danske gymnasielærere og de grønlandske elever, har jeg valgt at beskæftige mig med Hofstedes *løgdiagram* og hans dimension der handler om *individualisme og kollektivisme,* da jeg som gymnasielærer oplever at kulturforskellen mellem danskere og grønlændere kommer til udtryk gennem begreberne individualisme og kollektivisme i gymnasieverdenen i GUX-Nuuk.

2.4.2.1 Kulturelle manifestationer på forskellige niveauer (løgdiagrammet)

Hofstedes løgdiagram består af fire lag (*værdier, ritualer, helte, symboler)*, hvor løgdiagrammet er en teori som bruges til at sammenligne forskellige kulturer ved at se på de forskellige kulturelle værdier.

Figur 2: Hofstedes løgdiagram

Hofstede mener at menneskets kulturelle handlinger er styret af grundlæggende værdier, og at værdier derfor er kulturens kerne, som deles inden for kulturen. Dermed kan kulturerne identificeres (f.eks. grønlandsk kultur, dansk kultur osv.). Værdier er ikke noget vi kan se, men er et ubevidst "kompas", som hjælper mennesker til at navigere i deres almindelige liv. Kompasset tillæres gennem "*symboler, såsom sprog, helte, som vores forældre og ritualer om pottetræning, og vigtigst det inkluderer også vore grundlæggende værdier"* (Hofstede et al. 2006: 24). Værdierne fortæller hvad der er rigtigt og forkert inden for gruppernes kultur (norm). Selvom man ikke kan se menneskets værdier i en kultur, er mennesket påvirket af værdierne. Værdierne kommer til udtryk via menneskets adfærd. *Symboler* er måden mennesker kommunikerer på, måden vi taler sammen på og måden vi skiller os ud på. Det kan eksempelvis være tøjet vi har på. Under symboler vises der også menneskets *statussymboler* som f.eks. kan være at mennesket kommer fra et flot hjem eller har en dyr bil. Under symboler mener Hofstede, at der også er tale om menneskets *høflighedsgestus*, da adfærden

gennem værdierne bliver påvirket. Her taler man om *symbolniveauet*, som viser at den måde, vi har et samspil med forskellige mennesker på, foregår i forskellige hierarkier. F.eks. er den måde vi opfører os på når vi er sammen med vores bedsteforældre, lærere, børn og venner forskellig fra hvordan vi opfører os når vi selv er hjemme. Ifølge Hofstede opstår nye symboler lige så let som gamle forsvinder. Desuden mener han at grunden til at symboler hos én kulturel gruppe efterlignes af andre kulturelle grupper, skyldes at symboler i løgdiagrammet er placeret i det yderste lag og er derfor de mest overfladiske (2006:22). Under *symboler* er *helte,* hvilket både kan være personer der er levende eller afdøde eller fantasipersoner, der repræsenterer nogle egenskaber, som medlemmerne af en kultur vurderer som vigtige, og de kommer derfor til at virke som rollemodeller (2006: 23). F.eks. er der i Grønland tale om Havets Moder (Sassumap arnaa), sangerinden Julie Berthelsen eller fortællingen om solen Maliina og månen Aningaaq. Hofstede har i sin teori også inkluderet *ritualer* som et vigtigt element, der belyser gruppernes kultur. *Ritualerne* er det individet udfører for fællesskabets skyld - dvs. de har til formål at styrke gruppens sammenhold eller det ønskede mål i gruppen. *Ritualer* er derfor kollektive aktiviteter og er socialt nødvendige for kulturen. Ritualer kan indbefatte måder at hilse på, vise respekt for andre (*ibid.*). I Grønland har vi blandt andet 'paggaa' eller 'perusineq' (se afsnit tænkning, sprog og kultur). *Sædvaner* eller *kulturelle praksis,* er *symboler, helte og ritualer,* som er grundlæggende kulturelle værdier, hvilket er hvad vi er interesserede i, når vi snakker om kultur.

2.4.2.2 Individualisme og kollektivisme af Hofstede

Hofstede har i sin bog *Kultur & Organisationer – overlevelse i en grænseoverskridende verden* (2006), beskæftiget sig med *individualisme* og *kollektivisme* fra fjorten forskellige perspektiver. Her bruger jeg den overordnede dimension om *individualisme* og *kollektivisme* som teoretisk ressource, som den er introduceret af Geert Hofstede, hvor jeg herunder kun vil have fokus på én af Hofstedes teorier: *individualisme* og *kollektivisme i skolen.*

Individualisme og kollektivisme er, som den er introduceret af Hofstede, en måde at analysere om den enkelte opfatter sig selv enten som individ eller som medlem af en gruppe. Ifølge Hofstede udspiller folkegrupper i et fundamentalt spørgsmål i menneskeskabte samfund om individets rolle

eller versus gruppens rolle. Hofstede har i sin terminologi angivet *kollektivistiske* som *"langt de fleste mennesker i vor verden lever i samfundet, hvor gruppens interesser går forud for de enkeltes interesser"* (2006: 90), hvor Hofstede yderligere i sin terminologi beskriver at kollektivistiske samfund består af *"familie, som barnet vokser op i, af et antal mennesker, der lever tæt sammen; ikke blot forældre og søskende, men fx også bedsteforældre, onkler, tanter, tjenestefolk eller andre husfæller"* (ibid.), han kalder dette *den udvidede familie* hvorigennem barnet lærer at opfatte sig selv som "vi-gruppen" eller "egengruppen" hvorimod "de-gruppen" er de andre, der er udenfor deres primære miljø*. Vi-gruppen* bliver derfor ifølge Hofstede den mest dyrebare kilde til overlevelse. Man knytter et stærkt bånd til *egengruppen,* hvor loyalitet har en stor betydning for kollektivistiske samfund, og at bryde denne loyalitet er det værste et menneske kan gøre, da der udvikles et afhængighedsforhold mellem individerne i samfundet og i *egengruppen* - både praktisk og psykisk (ibid.). Omvendt mener Hofstede at der, i det *individualistiske samfund,* lægges vægt på "*at de enkeltes interesser går forud for gruppens interesser"* (ibid.), og for disse samfund fødes der børn i familier, der består af to forældre og måske søskende (*kernefamilien*), hvor resten af familien bor et andet sted og ser dem sjældent. I et individualistisk samfund lærer børnene under opvæksten ret hurtigt at opfatte sige selv som *"jeg",* hvor den personlige identitet er adskilt fra andres personlige "jeg", hvor man forventer at barnet kan klare sig selv og flytte hjemmefra lige så snart teenagealderen er nået (ibid.).

Hofstede påpeger at forholdet mellem de enkelte og gruppen styrkes og udvikles yderligere i skolen, og at dette tydeligt kan ses hos adfærden i klassen. Hofstede kalder denne dimension for *kollektivisme* og *individualisme* i skolen. Hofstede påpeger at man i individualistiske kulturer anser uddannelse med formålet at forbedre *den enkelte* i samfundet blandt enkelte individer, hvor man forsøger at undervise det i færdigheder som den enkelte har behov for i moderne samfund. Hos individualistiske kulturer betyder uddannelse ikke så meget om, hvad man allerede kan eller om individet allerede ved de ting, som individet skal arbejde med, men at man skal lære at klare nye ting og afprøve nye kompetencer. Derfor handler det om, hvordan man tilegner sig viden. For individualistiske kulturer anses det som sundt at være et åbent menneske, at have egne meninger, at være åben over for konfrontationer og at åbne diskussioner. I kollektivistiske kulturer lægges der vægt på at passe ind i gruppen og derfor skal individer arbejde med det, der er nødvendigt for gruppen og deres færdigheder og dyder skal bruges fornuftigt, så de kan være til gavn for gruppen,

men samtidigt ikke skille sig ud af *egengruppen*. På den måde bliver individet accepteret som gruppemedlem. Hofstede påpeger at i de kollektivistiske kulturer, i modsætning til de individualistiske kulturer, er konfrontationer og konflikter noget der bør undgås. Hvis dette er nødvendigt, skal det formuleres på en måde så ingen bliver såret eller 'taber ansigt'. Hofstede påpeger til sidst at i kollektivistiske kulturer behandler *"læreren hele tiden eleven som en del af en egengruppe, aldrig som et isoleret enkeltindivid"* (2006: 113).

2.4.3 Edward Twichell Hall

Halls kontekstteori også kaldet begrebsapparat, som den er introduceret af Edward Twitchell Hall og Mildred Reed Hall (Davis 2003: 151-157), skal hjælpe mig med at yderligere præcisere hvordan der er kulturforskelle mellem danske gymnasielærere og de grønlandske elever på GUX-Nuuk, der kan opleves som et vanskeligt kulturmøde.

Edward Twitchell Hall (1914-2009) var en amerikansk antropolog og tværkulturel forsker. I sin ungdom tilbragte Hall lange perioder i indianerreservater i Arizona, hvor han forskede indianernes sprogbrug, som gjorde ham mere og mere opmærksom på, at der ikke kun eksisterer en sammenhæng mellem kultur og sprog, men at kulturen og kommunikation også var en vigtig del af kulturforståelsen. Han mener derfor at en gruppe menneskers kultur ikke kun kommer til udtryk i det talte ord og i de begreber som forskellige kulturer benytter, men at den også kommer til udtryk i deres non verbale sprog, som kropssprog, mimik, øjenkontakt osv (Hall 1973; 1976).

2.4.3.1 Kontekstteori

Hall har derfor udarbejdet et såkaldt *begrebsapparat/begrebspar*, som skal forklare kulturelle forskelle i måden, man kommunikerer på. Hall fremhæver følgende kernebegreber i sin teori:

Fast-message og *slow-message* er ifølge Hall de tidskrav, som forskellige kulturer har til hastighed hvormed man kommunikerer med andre mennesker på: *"the speed with which a particular message can be decoded and acted on is an important characteristic af human communication"* (Hall et al. 1990: 151f.). Hall påpeger, at der er to forskellige hastigheder som har

at gøre med hvor hurtigt individerne i kulturer etablerer en kontakt og lærer en person at kende. I *fast-message* kulturer har mennesket en tendens til at knytte sig til personlige kontakter ret let, men at dette ofte er et overfladisk og ikke længerevarende forhold til det andet menneske. I *slow-message* kulturer tager det længere tid til at etablere en kontakt til en anden person, og man lærer hinanden at kende i en længere periode. I slow-message kulturer bliver kontakten udviklet til et længerevarende, dybere og mere solidarisk forhold til et andet menneske. Derfor er man i *slow-message* kulturer meget påpasselig i det første møde med et andet menneske og derfor kan venskaber eller en tilknytning til andet menneske være en langvarig proces.

Høj- og lavkontekstkulturer, er ifølge Hall den måde, man kommunikerer og agerer på i de forskellige kulturer. *Lavkontekstkulturer* er ifølge Halls kontekstteori en kultur, hvor kommunikationssituationer udtrykkes klart og tydeligt med ord. Her ligger budskabet i det verbale sprog, og derfor er det verbale det vigtigste for kommunikationen. I modsætning til *lavkontekstkulturer* er det verbale sprog hos *højkontekstkulturer* ikke det vigtigste i kommunikationssituationer med et andet menneske. I *højkontekstkulturer* formidles en væsentlig del af kommunikationens budskab gennem andre ting end det talte eller skrevne ord. I *højkontekstkulturer* er der derfor mere fysisk kontakt i forskellige sociale sammenhænge. Derfor kan der opstå kommunikationsvanskeligheder i mødet mellem personer fra *lavkontekstkulturer* og *højkontekstkulturer*, hvor den ene person har meget fokus på at forstå den anden persons verbale budskab uden at lægge mærke til det non verbale budskab, og dermed kan de to kulturer være tilbøjelige til at misforstå hinanden (1990: 152f.).

Hall fremhæver også at kulturer kan skelnes imellem på baggrund af kulturernes opfattelser af tidsbegrebet. Han påpeger at denne teori også kan påvise, at en sammenhæng med højkontekstuel kommunikation hænger sammen med *polykrone* tidsopfattelser og at lavkontekstuel kommunikation hænger sammen med *monokrone* tidsopfattelser. Hall har derfor brugt begreberne *monokrone og polykrone kulturer*, hvor han påpeger, at de *monokrone* kulturer er kulturer, der er tidsfikserede, og *polykrone* er kulturer, der har en mere afslappet opfattelse af tid. Tidsbegrebet forklarer de forskellige kulturers prioriteringer i forhold til tid, hvor man herunder kigger på overholdelse af tid, aftaler og andre ting som skal nås eller gøres. Hall påpeger at *monokrone* kulturer gør én ting ad gangen, men at dette gøres systematisk og med en tidsmæssig progression, hvorimod man i *polykrone* kulturer foretager sig flere ting på én gang og ofte går i mål

uden en systematisk udførelse. Personlig pleje er også vigtigere for *polykrone* kulturer end at overholde faste tidsplaner. I modsætning vil man i *monokrone* kulturer have en tendens til at systematisere tidsplaner, så man kan komme i mål med sine opgaver til tiden og derfor er overholdelse af tid det mest vigtige i livet (1990: 152ff.).

Herunder fremhæver Hall også til sidst *proksemetik* - menneskers opfattelse af territorier og personligt rum, hvor han havde fokus på *space*-begrebet (*"bubbles of space"),* som kan bruges til at analysere hvilke sociale distancer de forskellige kulturer har. Med henblik på afstanden mellem samtalepartnere og deres kropskontakt, påpeger Hall i sin beskrivelse af space-begrebet (personlige rum):

> *"every living thing has a visible physical boundary its skin- separating it from its external environment. This visible boundary is surrounded by a series of invisible boundaries that are more difficult to define but are just as real. These other boundaries begin with the individual's personal space and terminate with her or his "territory":* (1990: 154).

Hall påpeger herunder også at det personlige rum varierer fra kultur til kultur, hvor kulturernes normer og værdier har betydning for, hvor intim kontakt mennesker skal have til et andet menneske. Indadvendte personer har typisk brug for mere personligt rum, hvorimod udadvendte mennesker har det fint med at mennesker kommer tæt på dem. Der er altså forskel på forståelsen i de forskellige kulturer om hvor tæt enkelte kan tillade sig at gå på et andet menneske, uden at det for vedkommende virker grænseoverskridende eller truende. Den kulturelle betingelse for "space-begrebet" varierer fra kultur til kultur og mellem individer. Til sidst kommer Hall ind på *territorium* og *ejendomsret*, hvor han mener at territorium er en anden form for personligt rum, som gør at mennesker skaber tryghed via deres territorium og ejerskab. Eksempelvis er det for nogle kulturer meget vigtigt at have deres egen bil, kontor og hus. Hall fremhæver herunder at menneskets opfattelse af territorium og ejendomsret bliver opbygget på baggrund af kulturelle værdier, hvor de forskellige kulturer forstår eller opfatter territorium og ejendomsret på forskellige måder lige ud fra hvor man i verden befinder sig.

Sapir-Whorf-hypotesen som kan minde om Halls kontekstteori kommer også herunder til udtryk. Antropolog og lingvist Edward Sapir og hans elev som senere blev uddannet som lingvist

Benjamin Lee Whorf, udviklede sammen Sapir-Whorf-hypotesen, som kort sagt er forholdet mellem sprog og tanke (Kay, Kempton 1984; Kjøll 2013). Hypotesen viser at menneskehedens medfødte træk er de samme overalt. Ikke i den forstand at alle individer er ens mentalt, men snarere at medfødte forskelle ikke kan gøre rede for kulturelle variationer (Eriksen 2010: 223-237). Ifølge Sapir-Whorf-hypotesen kan grønlændernes og danskernes misforståelser ligge ved oversættelsen af kulturen gennem sproget, da den grundlæggende kulturelle forståelse ligger i selve sprogets kategori og opbygning.

3 Skolegangshistorien med fokus på kulturkløfter undervejs

I dette afsnit skal vi se på skolegangshistorien med udgangspunkt i Tupaarnaq Rosing Olsens bog fra 2016 *I Skyggen af Kajakkerne- Grønlands politiske historie 1939-79* og den tilhørende TV-version. Tupaarnaq er uddannet skolelærer og *exam.art* i grønlandsk kultur, samfund, historie og litteratur. Tupaarnaq har udover sin uddannelse som skolelærer taget efteruddannelser indenfor journalistik og har siden 2007 været selvstændig.

'Kommissionen af 1835', der har beskæftiget sig med det grønlandske forhold til Danmark, var den første der for alvor havde fokus på forbedringer for børneskolerne i Grønland. Men det lykkedes først i 1848 at gøre noget ved det ringe undervisningssystem, der var i Grønland på det tidspunkt. Før oprettelsen af seminariet i Grønland, var det de enkelte missionærer som selv skulle sørge for at uddanne kateketer i deres missionsdistrikter, og fordi man har manglet undervisningsmaterialer og har haft udfordringer med både vejret og geografiske (meget udstrakt bosætning langs kysten), har kvaliteten af uddannelse været stærkt varierende. I 1848 blev der oprettet to seminarier, ét i Ilulissat og ét i Nuuk. "*Idéen med oprettelsen af seminarierne var at give en kvalificeret ensartet undervisning til unge grønlandske mænd, som skulle fungere som kateketer rundt i landet*" (Kleivin 2001: 23-24). Selvom der ikke skete de store ændringer i undervisningspraksis ved kirkelovens ophør i 1905 i Danmark, blev kirken og skole ved lov underlagt den danske stat. Derfor skiftede man fra at have missionsmark til oprettelse af et provsti, og dermed kom skolerne under et kristelig tilsyn der svarede til de danske skoler. Senere i år 1925 blev den syvårige undervisningspligt lovfæstet i

Grønland ved den nye styrelseslov, som allerede havde eksisteret i Danmark siden 1814. Det betød at man også i Grønland, som i Danmark, skulle have flere fag og derfor blev dansk også et obligatorisk fag i de grønlandske børneskoler. Argumentet for at børnene skulle lære dansk var at det gav muligheder for efteruddannelse inden for administration og handlen (Gjerløff 2015: 2). Som noget nyt blev der etableret efterskoler i Grønland, som man kunne tage efter 7. klasse og derefter kunne de unge grønlændere tage på højskole og efterfølgende på seminariet. På daværende tidspunkt havde grønlænderne ikke stor indflydelse på bestemmelser i Grønland, alle højere stillinger var bemandet af tilkaldt arbejdskraft udefra. Der var på daværende tidspunkt en stor ulighed mellem danskere og grønlændere. Lønsystemet var et af de mest iøjnefaldende eksempler, da en grønlænder fik 25% mindre i løn end en dansker, som havde den samme uddannelse og stilling. Dette blev kaldt for fødestedskriteriet (2:5 00.27.00).

3.1 G-50 danificering-årene

Anden verdenskrig oplevede man i Grønland som positivt. Kontakten til Danmark blev afbrudt den 9. april 1940, da Danmark blev besat af Tyskland. Det betød at Grønland skulle klare sig på egen hånd. Anden verdenskrig-perioden var for Grønland en erhvervsmæssig fremgang, da grønlændere begyndte at forstå, at de faktisk selvstændigt kunne styre landet og der faktisk også fandtes meget mere i verden, såsom andre dagligvarer, kataloger, kultur m.m. (1:5 00.12.35). Under anden verdenskrig begyndte især unge grønlændere at være mere interesseret i omverden, hvilket betød at der var større politisk årvågenhed og ansvar hos grønlændere. Efter krigen blev der ønsket at grønlændere skulle have større indflydelse på bestemmelser i Grønland, og man ønskede desuden en højere grad af ligestilling mellem grønlændere og danskere. Og med det blev en ny generation af grønlændere født.

På baggrund af en større og større interesse for globalisering og ønsket om at være en del af verden hos grønlændere blev der i 1948 etableret en betænkningskommission, som skulle fremvise en plan for videreudvikling af Grønland. Dette blev en realitet i marts 1950, der betød at nyordningen, som blev kaldt 'G-50', for Grønland kunne igangsættes (1:5 00.34.42). Med G-50 var formålet at alle 20.000 indbyggere i Grønland skulle få det bedre. Eksempelvis skulle erhvervet som fisker forbedres og fiskeriet skulle blive et bærende erhverv. Desuden skulle skole- og sundhedsvæsenet forbedres

markant (1:5 00.35.04). Industrialiseringsperioden i Grønland var nu for alvor gået i gang. Rettere sagt, var danificeringen for alvor kommet til Grønland. I kraft af den nye udvikling med grønlandsk arbejdskraft, der skete i Grønland i starten af 50'erne blev derfor uddannelse sat kraftigt i fokus, for at kunne besætte mange nye jobs i de nye etablerede byer. Folkeskolen skulle være på lige fod med den danske og undervisningen skulle intensiveres kraftigt. Det medførte også oprettelsen af den 4-årige realskole efter dansk standard i Nuuk, som var den højeste eksamen man kunne tage i Grønland. I 1950'erne var der et ønske om ligestilling fra grønlændernes side. Mange grønlændere mente at ligestilling skulle opnås ved at Grønland skulle være repræsenteret på Danmarks Rigsdag. Ønsket blev opfyldt d. 5. juni 1953 ved grundlovsændringen, som lovmæssigt gjorde Grønland til et dansk amt (2:5 00.05.46). Yderligere skulle ligestilling betyde, at man tog det danske sprog mere til sig, da man mente, at gode kundskaber i dansk ville tjene børnene og samfundet bedst (Red. Gulløv 2017: 352). Historiker Anne Katrine Gjerløff beskrev situationen således *"udtryk for at danskprogethed burde være det helt centrale redskab for en forandring af det grønlandske samfund der så Danmark som et vindue til verden…"* (Gjerløff 2015: 3). Derfor skulle kendskabet til det danske sprog øges for at grønlænderne kunne stå på lige fod med danskere, så de f.eks. kunne betræde de samme poster i samfundet. Det var dog ikke problemfrit at overføre det danske skolesystem direkte til Grønland, da man mødte sprogbarrierer som vanskeliggjorde det. På baggrund af sprogdebatter om hvorvidt man skulle have det danske og grønlandske sprog i skolen, etablerede man mange forsøgsordninger i folkeskolerne og på baggrund af ønsket om ligestilling fra grønlændere blev der også derfor i 1950 indført et nyt skoleordningsforsøg hvoraf børnene efter 2. klasse deles i to linjer i de største skoler i Grønland. A-linjen som havde grønlandsk som undervisningssprog og b-linjen som fik det danske undervisningssprog, dette medførte også adskillelse gennem et hierarki mellem børnenes kundskaber. Der blev yderligere lavet forskellige forsøgsordninger med hensyn til skolen, hvor man blandt andet i årtier sendte skolebørn til Danmark på et års ophold og visse børn skulle virke som forbilleder for andre (2:5 00.25.36). Da befolkningstallet voksede markant og udviklingen hastede i det daglige liv i Grønland, blev problemerne også voksende. Bekymringerne for de synligt voksende problemer førte i 1955 til nedsættelsen af et udvalg kaldt 'Det Humanistiske Udvalg' der skulle se på udviklingens konsekvenser for befolkningen. Dele af resultaterne blev taget op til Landsrådet i 1958. Dele af konklusionen handlede om det vanskelige kulturmøde med den nye verden grønlænderne levede i. En af konklusionerne lød således:

”når to kulturer mødes – og den ene er forud for anden i teknisk og materiel henseende, - risikerer man, at takten i udviklingen forstyrres. Man kan skaffe nye huse, både, fangstredskaber, fikserhuse; men kan man skaffe et nyt syn på tilstedeværelsen? Hvis alt er nyt, hvis det er noget andre har lavet, hvordan skal man da føle sig hjemme i denne fagre nye verden?” (2:5 00.24.05).

Udover at problemerne voksede i takt med befolkningstallet hastige stigning, blev lærermangel et problem på skoleområdet. Løsningen til dette var at ansætte ’udsendte’ danske lærere. Problemet ved dét var at de danske ’udsendte’ lærere, som talte to-tredjedele af lærerene, ikke kunne forstå sproget grønlandsk og sprogsituationen gjorde at man ikke fik mulighed for at komme i dybden med stoffet i undervisningen. Det var ikke kun sproget der var et problem, men kommunikationen mellem lærere og forældre var vanskelig, da forudsætningerne for at forstå de danske pædagogiske normer og krav var fremmede for forældrene (Gulløv 2017: 352-353).

3.2 G-60 grønlændere i fokus

I starten af 1960'erne udbredtes ordningen fra 1950'erne med at sende børn til Danmark. Men der var også en årsag til, at man sendte grønlandske børn på skoleophold i Danmark. Man manglede ganske enkelte kapacitet af lærere og undervisningsmaterialer i Grønland (3:5 00.08.54).

Min mormor, Kristine Reimer som er født i 1950 i bygden Akunnaaq, fortalte om sin egen samt sine ældre søskendes skolegang - skolegang som grønlandske børn sjældent selv havde indflydelse på:

”På det tidspunkt var det jo sådan at vi blev opdraget til at hjælpe vores forældre. Min storebror som var den ældste i søskendeflokken blev oplært af vores far og han skulle så hjælpe vores far med fangst og fiskeri og senere overtage hans rolle og forsørge familien. Jeg som var den ældste af pigerne i søskendeflokken blev oplært af vores mor og jeg havde til opgave at hjælpe med det huslige og med børnene (vi var 7 søskende), så min mor kunne ikke undvære mig. Når man bor på et lille sted med få mennesker, er der rygter og alle kender hinanden i omegnen. Om sommeren da jeg var omkring seks-syv år kom der et skib, skibet tilhørte skolen i Aasiaat. På skibet var der daværende skoleinspektør Mikael Gam, som kom til Akunnaaq for at hente mig og mine to storebrødre, fordi han havde hørt vi var dygtige og nok kunne klare en b-linje i skolen i Aasiaat. Men min mor og far

afslog tilbuddet, at mig og min ældste storebror skulle gå i skole i Aasiaat, fordi vi skulle hjælpe dem. Det var kun min yngre storebror som fik lov og derfor blev han sejlet til Aasiaat dagen efter hans konfirmation. Han kom ikke hjem før mindst 7 år efter, da daværende [grønlandsk] *folketingsmedlem Knud Hertling havde bestemt at min storebror skulle på seminariet i Danmark som varede 7 år. Årene gik og det var tid til at jeg skulle konfirmeres. Da min far spurgte om jeg havde nogle ønsker til konfirmationen, fortalte jeg ham om morgenen da vi var ude og hente vand, at jeg ville gå i skole i Aasiaat. Det fik jeg så lov til, men jeg måtte rejse uden at fortælle min mor det, fordi jeg ellers ville aldrig få lov. Jeg kom derfor på efterskole i Aasiaat og blev undervist med ordningen a-b linjen og jeg blev lagt på b-linjen. Derefter tog jeg til Danmark og gik på en efterskole i Danmark. Jeg drømte om at blive sygeplejerske, så jeg kæmpede rigtig meget for at lære det danske sprog og inden for et år kunne jeg både snakke, skrive og læse dansk. En dag blev der sendt et telegram til mig fra ministeriet, der stod at jeg skulle starte en uddannelse som kontordame, da jeg var dygtig til regning og at jeg havde fået lærlingeplads på bådeværftet i Aasiaat. Jeg havde ikke noget at sige, da det allerede var sat på plads af ministeriet. Når jeg tænker tilbage på det er jeg både taknemmelige for at jeg har fået en uddannelse, men det var ikke mine egne valg, jeg har ikke valgt den vej som jeg drømte om, det var bare som om jeg blev lagt som en model som alle kunne se op til. Det var jeg ikke glad for".*

18. februar 1960 blev der oprettet 'Grønlandsudvalget af 1960' også kaldt 'G-60', "*udvalget fik til opgave at evaluere på de politiske, økonomiske og administrative forhold og komme med forslag til en ny struktur og administrationsform ud fra de ønsker, som Landsrådet havde fremsat*" (Olsen 2016: 98). Grønlandsudvalget havde stærkt fokus på grønlandspolitikken, hvor man i et af målene formulerede at Grønlandspolitik ikke bare skulle efterlignes; "*Grønlands stilling som en ligeberettet del af det danske rige må – med fuld respekt for de grønlandske problemers egenart – styrkes. En sådan målsætning for den grønlandske befolknings politiske medvirken indebærer ikke, at man under alle forhold skal tilstræbe ordninger svarende til dem, der gælder i det øvrige land. De grønlandske problemers egenart er en følge af landets geografiske beliggenhed, udtrækning og klima samt af, at den grønlandske befolkning har sit eget sprog, egne kulturelle forudsætninger og egne historiske baggrunde"* (2016: 99). Derfor opstod der i 1960'erne en opposition, der vendte sig mod både de principper, som lå bag den første politik, og mod nogle af de konkrete resultater

(Gulløv 2017: 355). Grønlænderne begyndte at forstå at man ikke i Grønland bare kunne presse en vestlig samfundsform ned over Grønland. Den daværende grønlandske politiker Moses Olsen (1938-2008) tog også ligestillingsproblematikken op. Han havde fokus på fundamentale forskelle mellem danskere og grønlændere - han havde især fokus på uddannelsespolitikken. Han slog fast at da de danske skal ses ud fra deres forudsætninger, har grønlændere også ret til at blive forstået ud fra deres egne særlige og naturlige forudsætninger (2017: 355). Ja, grønlændere begyndte mere og mere at være imod danificeringspolitikken, og som noget nyt for grønlændere begyndte grønlændere småt at udtrykke sig direkte om deres utilfredshed via radio, aviser, politik og på offentlige steder. Dermed opstod kritiske holdninger mod danskere. En af modstanderne for danificeringspolitikken var Apollooraq Mogensen, som skrev i AG (Atuagagdliutit – Grønlands avis) i 1965 en artikel med overskriften *"Danmarks forbrydelser mod Grønland".* I sin artikel skrev han: *"Det er en forbrydelse fra danskernes side, at de har ødelagt den grønlandske kultur, uden at give grønlænderne noget andet. Vi grønlændere er ikke rigtige kloge. I stedet for at kritisere danskerne, nærer vi den dybeste taknemmelighed over for dem, og vi hejser stolt danskernes flag om søndagen. Det er ganske grueligt at tænke på hvor dumme vi grønlændere er".*

På grund af at grønlændernes krav om ligestilling blev der også fremsat et forslag til en ny skolelov i 1965, der blev starten på den såkaldte kulturkamp. I forslaget blev det ønsket at styrke det grønlandske sprog, og Grønlands fremtid skulle være et mere grønlandsk Grønland (2017: 356). Processen for det nye forslag blev først godtaget i 1967, da der var uenighed blandt grønlænderne om hvorvidt man skulle have det danske og det grønlandske sprog i børneskolerne. I loven fra 1967, skulle faget grønlandsk indgå fra 1. klasse, men på grund af manglende grønlandske lærere kunne det lokale skoleudvalg indstille, at grønlandskundervisningen blev udskudt til 3. klasse (3:5 00.36.30). Ud over de overbelastede skoler i Grønland og manglen på lærere skulle man ikke glemme de voksne som ikke havde fået mulighed for at gå i skole, og derfor skulle man også prøve at uddanne både voksne og børn samtidig, hvor voksne blev omskolet til faglærte for at kunne varetage forskellige funktioner i samfundet. Men selvom staten arbejdede hårdt på at udvikle Grønland blev der ikke brugt nok kræfter på grønlændernes uddannelse og oplæring, og der opstod det man kaldte for 'den tabte generation' (3:5 00.37.00). Mange af den voksne grønlandske befolkning fik ikke en uddannelse og var nødsaget til at arbejde som ufaglærte.

I 70'erne blev der mere og mere lagt vægt på at den grønlandske ungdom skulle overtage stillingerne i Grønland og mantraet blev "I er Grønlands fremtid og I skal uddanne jer!". Men tallene viste meget frafald på uddannelserne. Konklusionen blev at det ikke var nemt at integrere sig i de danske skoler eller uddannelsesinstitutioner (4:5 00.03.14). Men på samme tid begyndte der at komme en forandring i Grønland. Grønlændere begyndte at etablere deres egen identitet som medførte hjemmestyre. Hjemmestyret blev indført i Grønland 1. maj 1979 og det betød at Grønland selv skulle forvalte og lovgive inden for skole- og socialvæsenet, arbejdsmarkedet, skatteområdet samt inden for kulturen og pressen (5:5 00.40.56). Perioden beskrev politikeren Aqqaluk Lynge således: *"70'erne må betegnes som det årti, hvor den nye befolkning blev til, på det tidspunkt hvor man var ved at være færdige med danificering"* (4:5 00.37.33).

3.3 Uddannelsessystemet i dag

De kommunale 10-årige folkeskoler som er obligatorisk for alle børn i Grønland, er delt på tre forskellige klassetrin. Yngste trin (1.-3. klasse), mellemtrin (4.-7.klasse) og ældstetrin (8.-10. klasse). Alle byer og bygder i Grønland har folkeskoler. For fåreholdere og der hvor der ikke er skoler, bliver børn undervist hjemme. Men det er ikke i alle bygder muligt at tage hele folkeskoleuddannelsen. Derfor flytter bygdeeleverne til den nærmeste by for at fortsætte ældste trinnet. Undervisningssproget i folkeskolen er primært grønlandsk og der undervises i dansk på alle klassetrin. De største forskelle mellem folkeskolerne i Danmark og i Grønland er at de grønlandske elever har dansk som første fremmedsprog og at eleverne i Grønland ikke altid undervises af uddannede lærere, da lærermanglen stadig er stor i Grønland. I 2012 havde 76% lærere en uddannelse, så det betyder at vi stadigvæk i 2012 manglede 24% færdiguddannede lærere i folkeskolerne i Grønland. I Grønland er der ca. 56% der fortsætter direkte fra folkeskolen til ungdomsuddannelserne og på ungdomsuddannelserne foregår undervisningen primært på dansk og undervisningen varetages primært af danske lærere (Andersen 2015). De grønlandske gymnasier, som er studieforberedende boglige uddannelser, skal ifølge loven alle fag tilrettelægges efter fire fagformål som er; *§ 3. (…) "Fagformålene er opdelt i 4 sideordnede emneområder inden for de enkelte fag og fagområder, som omhandler: 1) Viden og færdigheder. 2) Lærings- og arbejdskompetencer. 3) Personlige og sociale kompetencer. 4) Kulturelle og samfundsmæssige*

kompetencer" (Selvstyrets bekendtgørelse nr. 7 af 27. maj 2014 om læreplaner i den gymnasiale uddannelse).

4 Grundlæggende kulturforskelle mellem danskere og grønlændere

4.1 Fordomsbaserede forestillinger til hinanden

I dette afsnit laves en synkron analyse af overordnede forskelle af kulturelle træk mellem grønlændere og danskere. Der belyses hvordan, der findes kulturrelaterede forskelle mellem grønlændere og danskere på GUX-Nuuk. Analysen behandles ved kulturanalytiske redskaber som er blevet introduceret i teoretiske overvejelser i kapitel 2. Analysen bygges på mine observationer og interviews med danske gymnasielærere, grønlandske gymnasielærere, grønlandske elever og interview med ledelsen på GUX-Nuuk fra feltarbejde 2019/20. Men før analysen belyses kulturforskelle mellem danske lærere og de grønlandske elever fra ledelsens perspektiv. Herefter udlægges analysen ved at kigge på hvilke forestillinger de grønlandske elever og grønlandske lærere og danske lærere har til hinanden, da kulturmødet allerede dér kommer til udtryk.

4.1.1 Kulturmøde på skolen fra ledelsens perspektiv

Ledelsen på GUX-Nuuk påpeger under interview, at skolen ansætter fire til ni lærere hvert år og det varierer fra år til år, og de fleste ansættelser har danskere flertal. Men for ledelsen er at ansætte en lærer med grønlandsk baggrund (der ikke nødvendigvis er grønlandsktalende) foretrukket. Problemet ved at kunne ansætte en lærer med grønlandsk baggrund, ligger i at man skal have bestemte kvalifikationer, for at blive ansat. Men man oplever at det mangler der i nogle tilfælde, men at man kan med bestemte mennesker lave nogle bestemte aftaler. Ledelsen mener også at i og med at vi er et grønlandsk gymnasium, så vil der i fremtiden blive en større andel af lærere og medarbejdere der har rod i den grønlandske kultur. Men som situationen står som den gør nu, kan man ikke komme udenom flere ansættelser af lærere udefra. Derfor er det fra ledelsens side også vigtigt at gøre udefrakommende lærere opmærksom på at de kommer til at arbejde i en anden kultur. Hvordan man klargører nye udefrakommende lærere, fortæller ledelsen således:

Ledelse 1: når vi har ansættelsessamtaler med dem der kommer fra Danmark, så går jeg allerede med at gøre meget ud af, med at fortælle at de skal regne med at det er en anden kultur de kommer til. Det giver jeg også eksempler på, det er for os et kulturtræk, men at gennemsnitsfødealderen i Grønland er næsten ti år under de øvrige nordiske lande. Det betyder at vi for eksempel på vores gymnasie har mange elever i forhold til et dansk gymnasium som har børn og allerede der, er det jo en ret stor forskel som kan være kulturel.

Men når de bliver ansat, får de en uges kursus på Gl. Avernæs, som er en uges kursus i Danmark, om grønlandsk kultur og samfund, inden de tager til Grønland. Der får de allerede blandt andet lært lidt om Grønland (…) Men når de så ankommer, så laver vi nylærerkurser (…) om kultur, andetsprogspædagogik og her fortæller også grønlandske lærere hvad der egentlig foregår der på Grønland og på skolen (…) og minder dem om at det er en anden kultur.

Ledelsen mener også at man ikke skal gå ind og lave meget om, på den måde man kører på skolen, fordi man som dansker og udefra gerne skal forstå, allerede i starten, at det er nogle anderledes forhold man har på Grønland. Fordi man ikke kan kigge på grønlandske elever med samme briller, som man ser på for eksempel på danske elever, fordi der er nogle meget anderledes vilkår og baggrunde. Men at vi også skal huske på at i store træk er ungdommen i Grønland og Danmark ikke så forskellige, hvor de unge også på mange måder har et fællestræk med unge fra Danmark. Vores unge er ligesom danske unge optaget af mobiltelefoner, tøj, musik med mere, men der er stadig nogle kulturelle forskelle. Ud fra ledelsesperspektivet er grønlandske elever anderledes fra danske elever således som ledelsen beskriver det, at grønlandske elever er langt mere ærlige og har en stor autoritetstro som tyder på at elever kommer fra en kollektivistisk kultur, som jeg kommer tilbage til i kapitlet, der omhandler kollektivisme og individualisme:

Ledelse 1: (…) et generelt træk kan være at man i en grønlandsk kontekst (…) at man hører, at man har mere respekt, at man har mere respekt for autoritet simpelthen. Og meget ofte er der en stor ærlighed. (…) Når jeg har snakket med elever som er kommet i problemer, siger de altid sandheden. Det synes jeg er et smukt træk.

Men for ledelsen er det svært at pege på direkte kulturelle forskelle mellem danske og grønlandske lærere. Ledelsen er godt klar over at der sikkert er forskel, men forskellene er svære at skille ad, da man hos begge lærergrupper hører om succeshistorier og udfordringer på samme områder. Derfor

ser ledelsen mere af ligheder end forskelle mellem danske og grønlandske lærere. Ledelsen lægger dog mærke til, at der altid forekommer typiske fordomme mellem de to etniciteter. Grønlændere mener at danskere snakker meget, de taler højt. Danskere lægger grønlandske elever lidt i bås og sige de er lidt stille. Ledelsen påpeger også til sidst, at en af kulturforskel der er på et grønlandsk gymnasium er, at man i Grønland skal have, for eksempel langt højere grad en relation mellem lærerne og eleverne, for at kunne skabe et trygt miljø. Men hvilke forestillinger har danske lærere om grønlændere og hvilke forestillinger har grønlandske lærere og elever om danske lærere?

4.1.2 Forestillinger om Grønland og grønlændere af nye danske ankomne gymnasielærere

I starten af skoleåret startede jeg med mine observationer. De første observationer foretog jeg i 2019 til første skoledag for nye 1.g'er. Jeg har fået lov til at følge to nyankommne danske gymnasielærere, som lige var blevet færdige med deres uddannelser i Danmark og er i Grønland for første gang, så de var "flyfriske". Mine første iagttagelser om forestillinger om grønlandske elever fra nye danske lærer var om deres spekulationer om grønlandske elever kunne forstå grønlandsk. På vejen til aula før velkomsten for nye elever, hører jeg de to nye lærere snakke med hinanden:

Dansk gymnasielærere 1: Jeg er spændt på hvordan de er.

Dansk gymnasielærer 2: Ja! Men jeg glæder mig.

Dansk gymnasielærer 1: Det gør jeg også!

Dansk gymnasielærer 2: Tror du de forstår dansk?

Dansk gymnasielærer 1: Det får vi at se, ellers har vi Aviaq, ik'?

De første iagttagelser her viser at de nye danske lærere ikke i forvejen har nok viden om grønlandske elever som starter en ungdomsuddannelse. For nye danske lærere er det svært at skabe en forestilling om Grønland og grønlændere, når man ikke har været i Grønland før eller har en form for relation til Grønland. Derfor bliver deres forestilling om Grønland og grønlændere opbygget ud fra hvordan Grønland bliver tegnet i Danmark. Dette har danske gymnasielærere som fællestræk under fokusgruppeinterview i slutning af skoleåret 2019 påpeget således:

> *Dansk gymnasielærere 2: For mig var det svært at forestille sig om Grønland og grønlændere. Derhjemme bliver Grønland tegnet som igloer og bitte små samfund. Men så blev jeg mødt til*

gengæld… hvad skal jeg sige?... Grønland! Der er man jo sat af til væggen fuldstændig. Derhjemme tror alle at alle grønlændere er udsatte i en eller anden form (…) grønlændere er dumme og har svært ved at lære noget (…) Derhjemme tegner det ungdommen i Grønland som et meget problematiseret… måske lidt for meget. Så man bliver overrasket over hvad der er i Nuuk. For eksempel er der restauranter, Fig rolls i butikkerne og meget mere og grønlandske unge er virkelig søde.

Dansk gymnasielærer 5: Det svarer jo lidt til hvad der er i Middelfart. Det samme ting, samme mennesker… ja det er bare dyrere.

Dansk gymnasielærer 2: derfor var det også et kulturchok at ankomme til Grønland og det var jo bare ikke det man lige har forestillet sig.

Dansk gymnasielærer 3: Derfor ville det være dejligt hvis man for eksempel lige fik en måned til at falde til ro, så man lige kan nå og opleve det grønlandske kultur og lære menneskene at kende (…) det har føles lidt som, hej og værsgo her er jeres grønlandske elever, undervis! (…)

Informanternes oplevelser med deres manglende viden om Grønland og grønlændere har skabt et kulturchok ved ankomsten til Grønland. Manglende viden om Grønland og grønlændere gør at nye lærere som ankommer til Grønland, ikke er udrustet nok til at starte som lærere i Grønland så hurtigt. Mine informanter påpeger at det ville have været dejligt med nogle praktiske informationer. Informationer som; hvilke sprog der dagligt bliver brugt og hvor stor omfang sprogproblemet er på GUX-Nuuk og nogle guides til hvad man for eksempel skal have med når man flytter til Grønland. Informanterne mener at kurset på Gl. Avernæs ikke har været nok og derfor har været meget svært for dem at forestille sig hvad de har sagt ja til i Grønland.

4.1.3 Forestillinger om de nye danske gymnasielærere

Forestillinger om *danske* gymnasielærere, især de nye bliver også hurtigt bedømt af grønlandske gymnasielærere. Så der er fordomme begge veje inden for to forskellige etniciteter i lærerkredsen. Gymnasielærere med grønlandsk baggrund, som har arbejdet som lærere mere end tre år, påpeger

under fokusgruppeinterviewet om deres forestillinger om danske nye kollegaer, er opbygget ud fra deres oplevelser om de store lærerskift der er og fortæller således:

Grønlandsk gymnasielærer 1: Jeg kan ikke engang tælle hvor mange danske kollegaer jeg har haft i de år jeg har arbejdet her, så jeg gider ikke engang vise interesse for nye ankomne. De fleste danskere rejser jo alligevel igen.

Grønlandsk gymnasielærer 3: Jeg har besluttet at sige pænt goddag må være nok og jeg gider ikke bruge kræfter på at lære dem at kende enkeltvis eller for den sags skyld etablere en relation- eller forhold… hvad det end nu man kalder det..., hvis jeg alligevel ved at de rejser igen.

Knap så positive forestillinger om danske lærere ses ikke kun hos lærere med grønlandsk baggrund, men også blandt grønlandske elever. Hos nogle af eleverne er danske lærere, i deres perspektiv, noget anderledes end grønlandske. En klasse som jeg interviewet gennem skoleåret påpeger at de fra deres erfaringer med danske lærere, ved at danskere snakker meget, snakker højt og hurtigt og danskere går meget op i tid. Men nogle elever mener også at danskere ser ned på grønlandske elevernes faglige niveau.

Klasse 1, elev 2: Dansker snakker rigtig meget og af og til er det trættende (…) og de snakker endda med sig selv rigtig meget.

Klasse 1, elev 11: (…) At komme 2 minutter for sent kan ødelægge deres verden og de giver en hård straf. Så tror de også at grønlændernes faglighed er lavere.

Klasse 1, elev 4: så snakker de fleste også rigtig højt og hurtigt (…).

Klasse 1, elev 3: Så er alt også parat når vi kommer ind i et klasselokale. For eksempel står alle ting som læreren skal bruge til at forklare allerede på tavlen. Så man skal hurtigt følge med og det stresser os virkelig meget, da vi allerede fra starten er bagud. Når vi så beder dem at gå langsomt, så siger de også at vi skal nå en masse, så det skal gå lidt hurtigt.

Ud fra mine informanter er dette ikke kun dårligt, da de også påpeger at ud fra den forskel der er mellem deres danske lærere og dem selv, er med til at styrke viden om dem selv som grønlændere. Nogle af de grønlandske elever under interview påpeger også at, danskernes måder at undervise

på, er på mange måder en god ting da de træner dem om til videregående uddannelser. Mange af eleverne påpeger dog under interviewet at danske lærere, der synes at grønlændernes fagligniveau ligger lavt, er de typer af danske lærere der ikke burde have taget til Grønland. Eleverne forklarer at disse typer af lærere kan karakteriseres ved, at de ikke vil hjælpe eller guide eleverne til at løse en opgave og i stedet giver resultaterne for opgaven og siger til eleverne "dette er for svært til dig", "dette kan du sikkert ikke finde ud af", "har du overvejet at flytte til en studieretning der har et lavere fagligt niveau?".

Forestillingerne mellem de to kulturer viser at der allerede i starten og endda allerede før de mødes har nogle forestillinger til hinanden, der kan gøre at der opstår et problematisk møde på tværs af de to kulturer.

I det næste afsnit vil jeg sammenligne de to kulturers forskelle, så jeg kan påpege konkrete eksempler på kulturforskelle på tværs af de to kulturer.

4.2 Analyse via Hofstedes løgdiagram

For at kunne pege på konkrete eksempler på kulturforskel mellem danske gymnasielærere og de grønlandske elever og lærere kan vi belyse generelle eksempler på kulturforskelle ved brug af analysemodellen af Hofstede om *kulturelle manifestationer på forskellige niveauer,* som Hofstede kalder for *Løgdiagrammet* (Hofstede et al. 2006: 22ff.).

Hofstede siger at kulturforskelle manifesterer sig på adskillige måder og beskrivelsen af kulturelle manifestationer kan dækkes via begreberne: Symboler, helte, ritualer og værdier.

Hofstede oplyser at værdier læres af mennesker som det første, på ti til tolv års modningsperioden. I modningsperioden opsuger vi ifølge Hofstede ubevidst nødvendig viden fra vores omgivelser. Dette inkluderer symboler som f.eks. vores sprog, helte såsom vores forældre, ritualer som kollektive gøremål, og som vigtigst lærer vi ubevidst for at kunne navigere i vores kulturs grundlæggende værdier, altså normer, så vi ved hvad der i vores kultur er forkert og rigtigt.

4.2.1 Symboler hos danske gymnasielærere og grønlandske elever

I denne kategori fortæller mine grønlandske informanter, at deres opdragelse har været med til at forme hvem de i dag er som mennesker. Deres fortællinger giver et billede af at deres symbolniveau (2006: 22) er forskellige fra danskernes symboler. Grønlandske gymnasielærere beskriver at deres opdragelse og socialisering i den grønlandske kultur, kan have haft en indflydelse på deres grønlandske identitet og ses som symboler via Hofstedes løgdiagram således:

Grønlandsk gymnasielærer 2: Vi er blevet opdraget til at ikke at sigede voksne imod, vi skulle som børn ikke have ret til vores mening. Når voksne siger det, så er det det. Det kan jeg også tydeligt mærke på vores grønlandske elever (…) fordi de er blevet opdraget på en grønlandsk måde, så er de også blevet til stille typer på den måde at de ikke kan sige deres meninger eller holdninger (…) derfor har svært ved at diskutere for eksempel (…). Vi skulle især vise respekt for de ældre. Som ung blev vi også opdraget til at vise respekt for vores medmennesker (…) og gøre hvad der var nødvendigt for fællesskabet og familien.

Grønlandsk gymnasielærer 3: Jeg tror det som gymnasielærer 2 fortæller, har noget at gøre med at vi som kommer fra små byer og bygder kender alle i mindre byer og bygder, så der er meget mere sammenhold som landsmænd. Dette har gjort at vi som grønlændere står sammen om alt og at især familie betyder alt.

Grønlandsk gymnasielærer 4: det er også svært som grønlændere at skille sig ud, da man kommer fra et lille sted, hvor alle kender alle, hvor der er stort fællesskab. Jeg tror at dette også har været med til at forme vores grønlandske identitet som tydeligt kan ses.

Resultaterne fra grønlandske gymnasielærere påviser et fællestræk ved at de grønlandske gymnasielærere opfatter sig selv som stille og de mener at familien er det vigtigste i deres liv.

At grønlændere er stille typer og ikke skiller sig ud af gruppen, opleves vanskeligt hos danske gymnasielærere i undervisningen af en grønlandsk klasse. Danske gymnasielærere påpeger elevernes stille type således under en samtale:

Dansk gymnasielærer 3: den stille type giver også en form for kulturel konflikt. Vi forventer jo at de selv lige gør opmærksom på deres niveau eller at de på en eller anden måde markerer sig selv, men vi som danskere glemmer dem og derfor kommer til at overse dem (…).

Dansk gymnasielærer 6: En af de forskelle er også at i Danmark skal de nok råbe eller sige hvis de mangler noget eller hvis der er noget. Men i Grønland er de stille lidt for længe, det tør de ikke. Man skal selv opdage og spørge. For eksempel med at spørge "hvordan går det?" Så stammer de nærmest mens de kigger ned og siger "min Systime virker ikke". I Danmark skulle de nok råbe indtil det virkede.

Herunder uddyber danske gymnasielærere hvorfor de synes at stille typer opleves som noget fremmed for deres kultur.

Dansk gymnasielærer 4: Vi er blevet opdraget til at sige vores meninger og holdninger. Vi skulle blive til noget når vi blev store (…). Vi skulle forsørge os selv økonomisk og vi skulle ikke være afhængige af andre.

Dansk gymnasielærer 6: Som barn samlede jeg allerede penge, ved at tage nogle småjobs. Mine forældre var meget stolte over det, at jeg som barn allerede var på nogle punkter økonomisk uafhængig (…) men det var jo dem selv, der sagde at jeg selv skulle samle penge hvis jeg gerne vil have et videospil.

Dansk gymnasielærer 2: Mine forældre opdragede mig også til at tage en uddannelse, så jeg kunne være økonomisk uafhængig, så allerede tidligt vidste jeg godt at jeg skulle have en uddannelse, så jeg bedre kan sørge for mig selv.

Yderligere fortæller danske gymnasielærere at de både i hjemmet og i skolen er blevet opdraget til at sige deres meninger og holdninger, så de kunne blive mere selvstændig både i skolen og i hjemmet. Ud fra forskellig opdragelse mellem de to kulturer skabes der derfor forskel mellem *symboler hos danskere og grønlændere som kommer til udtryk via elevernes adfærd i skolen. Danskeres symboler er, at de er højlydte og selvstændige. Grønlænderes symboler er at de er stille og har svært ved at skille sig ud af gruppen.*

Forskningsresultaterne fra mine interviews påviser også at det for grønlandske elever er svært at råbe om hjælp hvis der er brug for det, men læreren bemærker ikke måderne eleverne råber om hjælp på, fordi grønlandske elever viser det med deres kropssprog og ikke med ord. Derfor kan miskommunikation mellem danske lærere og grønlandske elever også opstå i en undervisning. En af eleverne påpeger at i starten har det været svært fordi, eleven er det for eksempel svært at diskutere fordi vedkommendes opdragelse, ligesom mange andre grønlændere, er blevet opdraget til at ikke skille sig ud. Så her ser vi forskel på adfærd mellem to kulturer som vises ud fra symboler.

4.2.2 Helte hos danske gymnasielærere og grønlandske elever

Mange har helte som de ser op til eller kan relatere sig til. Helte er som rollemodeller og giver karakteregenskaber i en kultur (2006: 23), som værdsættes højt og derfor fungerer som adfærdsmodeller i en kultur. I Grønland har vi for eksempel en myte som Sassumap arnaa (Havets moder[9]) som stadig i dag betragtes som en *helt*, fordi Sassumap arnaa er en miljøforkæmper som kæmper for at folk ikke skal smide affald i naturen.

På GUX-Nuuk fortæller eleverne at mange af dem kommer fra et miljø, der er uddannelsesfremmede hjem. Dette ses som fællestræk for de klasser med flest elever med grønlandske baggrund. Uddannelsesfremmedhed forstået på den måde, at deres forældre ikke har taget en højere uddannelse end folkeskolen. De unge grønlandske elever fortæller at det har været svært for dem og finde ud af hvad de gerne vil i fremtiden fordi at de i hjemmet har haft svært ved at se deres forældre som rollemodeller.

Grønlandske elever fra forskellige klasser har som fællestræk under interviews svaret af de ser grønlændere som er uddannede som helte. Herunder har jeg udplukket de mest iøjnefaldende svar for fokusgruppeinterviews 2019/20, der viser at grønlandske elever, især elever fra et uddannelsesfremmet hjem, ser grønlændere med en uddannelse som helte:

> *Klasse 2, elev 4: jeg kommer fra et hjem hvor ingen mine forældre ikke har en uddannelse. Jeg ser rigtig meget op til min familie og især mine forældre. Mine forældre er fyldt med kærlighed, hjælpsomhed, gæstfrihed for vores medmennesker, de er ufaglærte, men uanset*

[9] https://denstoredanske.lex.dk/Havkvinden (besøgt d. 8. januar 2021).

om vedkommende er et godt menneske eller ej så er alle velkommen i vores hjem. Men når jeg tænker på skolemæssigt er min familie ikke mine helte. Men da jeg begyndte at gå på gymnasiet her, begyndte jeg at indse at det faktisk er vigtigt at tage en uddannelse (…) Her er man jo blevet mere voksen og så tror jeg også at det er nemmere at forstå hvorfor uddannelse er vigtig for én, i den verden vi lever i. Så jeg ser rigtig meget op til grønlændere med en høj uddannelse, som for eksempel har opnået en universitetsgrad (…) jeg vil derfor gerne tage en videreuddannelse, måske som sygeplejerske og derefter hjælpe min familie med økonomien.

Klasse 4, elev 1: Min mor og far har heller ikke uddannelse, så jeg ser ikke rigtigt op til dem på dette område. De har haft svært ved at hjælpe til med lektierne i folkeskolen for eksempel. Men jeg vil ikke være en forælder ligesom dem. Ja, jeg elsker dem, men jeg vil være uddannet og det er derfor jeg søgte ind på gymnasiet. Mine forældre har ellers ment, at jeg efter folkeskolen skulle begynde med at hjælpe til med økonomien, så de anbefalede ellers at jeg skulle stige om bord på en rejekutter (…), så min plan er at jeg først gerne vil uddanne mig, så jeg kan hjælpe min familie med økonomien, hvor jeg som faglært kan tjene penge (…). Som helte ser jeg grønlandske mænd som har taget en uddannelse i stedet for at tage et mandsdomineret arbejde, som være fisker, vejarbejder eller skraldemænd. Så ja, jeg tror jeg vil arbejde med tal. Måske på et kontor (…).

Klasse 5, elev 1: (…) jeg vil have en uddannelse, så jeg kan sørge for mig selv og min fremtidige familie, så jeg ikke behøver at være en økonomisk byrde for mine forældre (…).

Problematikken som elev 1 fra klasse 4 beskriver, er et velkendt dilemma for grønlandske mænd, som Per Kunuk Lynge også dokumenterer i sin mikroetnografiske undersøgelse (Lynge 2003). Men på den anden side skal vi også huske på at vi har mange af elever på GUX-Nuuk som kommer fra et miljø hvor begge deres forældre har en form for uddannelse. Desværre blev spørgsmålet om forældrenes baggrund ikke besvaret hos elever der har forældre med uddannelsesbaggrund.

Men den samme pointe hos elever med uddannelsesfremmedhed blev også påpeget af gymnasielærere med grønlandsk baggrund:

Grønlandsk gymnasielærer 1: (…) vi bruger jo rigtig meget tid med vores elever, så for mig er det vigtigt at oplyse min baggrund som menneske og at jeg kan tale grønlandsk. Så tænker eleverne at de også kan få sig en uddannelse (…) jeg ser mig selv som en slags rollemodel for vores elever.

Grønlandsk gymnasielærer 4: det samme for mig. Jeg tænker hele tiden på, at for mange af vores elever er uddannelse noget nyt, så mange af vores elever er mønsterbrydere på mange forskellige former. Vi har jo også mange elever der kommer fra et mere problematisk miljø (…).

Dog ses helte anderlede hos en klasse med flest elever med dansk baggrund:

Klasse 3, elev 1: ååh… jeg vil være som Sofie Linde, jeg beundrer den måde hun står fast ved egne meninger og kan møde en så stor modstand fra samfundet, men alligevel vælger hun at gå i det offentlige og starte en kæmpe stor debat om sexisme (…).

Klasse 3, elev 2: hvis vi nu tænker på at vores fælles helt inden for dansk litteratur er H.C. Andersen. Så er han jo en samfundshelt som vi alle kan se op til. Han har inspireret mange af befolkningen i verden, ikke kun i Danmark, men for eksempel også i Grønland. Så jeg tror, hvis jeg skulle vælge en specifik helt, så vil jeg vælge H.C. Andersen. Selvom han er død, så bliver han i dag stadig hyldet og det vil jeg også være (…).

Klasse 3, elev 4: for mig er det mine forældre der er helte. Mine forældre har succes i deres karriere, så jeg vil også blive til noget stort. Vi flyttede herop, da mine forældre blev ansat i en høj status på en arbejdsplads, så de står som en vigtig del af samfundet i Grønland i dag (…).

På svarenes fællestræk fra grønlandske elever er deres helte, grønlændere der har taget en videregående uddannelse. For gymnasielærere med grønlandsk baggrund ses sammenhængen med svarene fra grønlandske elever. De mener at de gerne vil være rollemodeller for eleverne i Grønland. Dette tyder på at grønlandske lærere også som barn har set op til grønlændere med uddannelsesbaggrund, men at de så på nuværende tidspunkt selv har opnået det. De ser sig derfor som rollemodeller for grønlandske elever. Mange af eleverne med dansk baggrund mener derimod, at store indflydelsesrige personer er deres helte, da de har synliggjort sig mærkbart for samfundet både i Danmark og i Grønland og for den sags skyld i store dele af verden. Mange danske elever på

GUX-Nuuk mener derfor, at de gerne have en succesfuld karriere som er mærkbart for folket som danske lærere også under fokusgruppeinterview har påpeget.

Forskellen til tilgangen til helte tyder på, at grønlændere i modsætning til danskere ikke drømmer om at være et særskilt eller højlydt menneske, men at der lægges vægt på at passe ind i gruppen. Dette tyder på at grønlændere har en kollektivistisk kultur, som jeg senere i analysen kommer tilbage til (se kapitlet om kollektivisme/individualisme).

Men denne tilgang til helte for grønlændere kan også spores tilbage til perioden for Grønlands hastige modernisering. Under Grønlands hastige modernisering var skoleområdet et stort fokusområde, hvor der er blevet lavet mange forsøgsordninger. Ved den hastige modernisering af Grønland var mange af grønlændere ikke i stand til at følge med, så der var mange af de unge som ikke fik udført en uddannelse (den tabte generation) (3:5 00.37.00; Olsen 2016: 77-79). I 1970'erne begyndte grønlændere at mene, de unge er Grønlands fremtid. I 70'erne blev det vigtigt at mange som muligt skulle få sig en uddannelse. Denne proces for skolegangshistorien kan i dag fra mine informanter tyde på, som en proces med at etablere uddannede unge grønlændere, der skal rette op på 'den tabte generation' fra 50-70'erne. Nuværende unge forventes derfor at de skal videreføre Grønland til et højere status og overtage stillinger som besiddes af udefrakommende arbejdskraft.

4.2.3 Ritualer der kommer til udtryk under undervisning

Hofstede påpeger i kategorien ritualer inden for kulturelle manifestationer på forskellige niveauer, at kollektive aktiviteter udføres for at opnå et mål, der indenfor en kultur er socialt nødvendigt. Ritualer indbefatter herunder, den måde hvorpå sproget bruges i skrift og tale i de daglige relationer og i kommunikation (Hofstede et al. 2006: 23).

Hvis vi kigger på begrebet ritualer og bruger Hofstedes teori til at analysere ritualer for at kunne se kulturforskelle mellem danske gymnasielærere og de grønlandske elever på GUX-Nuuk, så bliver det påpeget at grønlandske elevernes kollektive adfærd i klassen, strider imod det europæiske skolesystem. Herunder har jeg samlet nogle gengivelser af problematikker som danske gymnasielærere møder ved deres undervisning i en grønlandsk klasse, der tyder på at deres kollektive adfærd strider imod skolesystemet:

Dansk gymnasielærer 6: Vi kan tydeligt se todelt typer af alle eleverne her på gymnasiet. Deres elevtype og deres personlige jeg. I Danmark ser og lærer vi kun elevtypen. Her i Grønland er det vigtigt for eleverne at kende og vise interesse i selve elevens personlighed og historie. Jeg oplever at vi i Danmark kun har fokus på fagligheden, her skal vi forholde os til begge perspektiver. Hvis vi kigger på det europæiske skolesystem, så er der jo nærmest ikke plads til personlige jeg, altså personlige problemer osv. (…)

Dansk gymnasielærer 4: Jeg synes også der er en forskel den måde eleverne opfører sig på, altså i fællestræk (…) det med stille elever er en kæmpe forskel i forhold til danskere. I Danmark der skal man træde bremsen, de sociale for at få dem til at blive stille. Her skal man hjælpe til at tale med hinanden (…) vores skolesystem vil jo have elever der kan snakke, diskutere og elever der kan være selvstændige og have egne meninger (…).

Dansk gymnasielærer 3: I Danmark er disse typer der er bange for at sige noget i klassen, er fordi de er bange for at det går ud over deres karakter. De er bange for at falde fra 12 til 10, fordi de er bare generelt bange for og ikke passe til det skolesystem vi har.

Gymnasielærere med grønlandsk baggrund mener, at elevernes kollektive adfærd skyldes at grønlandske elever kommer fra en kollektivistisk kultur. Gymnasielærere med grønlandsk baggrund fortæller at grønlandske elevers kollektive adfærd hindrer eleverne i at tilpasse sig til det europæiske skolesystem, som vi har i Grønland. Derfor mener grønlandske lærere at skolesystemet ikke er egnet til vores grønlandske elever, der kommer fra en kollektivistisk kultur. Gymnasielærere med grønlandsk baggrund fortæller således om deres oplevelser for klassernes fællestræk hos grønlandske elever:

Grønlandsk gymnasielærer 1: Jeg har bemærket at hvis der er en dygtig elev som er ligesom en dansker; en der hele tiden har fingeren i vejret, en der gerne hele tiden vil lyttes til. Så udstøder klassen hurtigt eleven, men den dygtige er hurtig til at trække sig tilbage. Men det er jo ellers det, vi som lærere, er glad for, fordi vores skole er europæisk og det er det vi lærer vores grønlandske elever. Altså, til at snakke foran klassen, argumentere og have deres meninger og ikke mindst diskutere, da det også medgår i eksamensopgaverne.

Men det føles som om klassen automatisk forhindrer det, sådan at det er en kulturel handling (…) "jeg skal ikke snakke højt, jeg skal ikke bemærkes, jeg skal ikke være dygtigere". (…) det er først når alle i klassen finder en plads at man småt begynder med at skille sig ud, uden at det er frastødende for andre. (…) man skal nærmest vinde alles tillid og accept, ja respekt, før man kan blive sig selv.

(…) Men i store træk har jeg mest bemærket at vores meget begavede grønlandske elever bevidst nedsætter deres faglige evner for at ikke skille sig ud.

Grønlandsk gymnasielærer 2: men vi skal også tænke på fagligt niveau for hvilken skole? Det er jo et europæisk skole- og niveau, så jeg tror hvis vi havde et skolesystem der passer til vores grønlandske elever, så ville deres faglige niveau også fremstå som helt anderledes. Efter min egen mening skal man ikke sammenligne vores elever med danske eller andre europæiske elever, da de har en stor kulturel forskel i forhold til vores elever. Læringsmålene er jo på danske præmisser i vores læreplan.

Hos mine informanter bliver der derfor som et fællestræk påpeget, at grønlandske klasser er mere stille i forhold til danske klasser. Fra danske lærere blev der påpeget at grønlændere skal hjælpes til at sige noget i klassen. Danske lærere mener også at, før man kan få de grønlandske elever til at sige noget foran klassen, skal man også kende til deres personlighed og ikke kun se på deres elevtype. Forklaringen kan være at man i Grønland kommer fra et lille samfund med byer og bygder der er spredt over hele kysten. Befolkningstallet i bygderne og byerne er ikke høje og derfor kan det skyldes at grønlændere bedre kan føle sig trygge, hvis de kender enkeltes eller familiernes personligheder. En af forklaringerne på, at vi i Grønland har mange stille elevtyper, kan være vores bosætningsmønster, kulturel kommunikation og opdragelse. Dette skal jeg dog ikke kigge nærmere på i denne specialeafhandling, da emnet burde behandles som et helt emne for sig selv.

Det kan tyde på at dette ikke helt er forkert. Mine forskningsresultater viser at mange elever kan snakke med læreren og løse opgaver uden problemer, men eleverne gør det bedst når klassen ikke er der. *Ritualet,* som Hofstede påpeger, kan ligge som et dilemma. Både lærerne med dansk og grønlandsk baggrund, mener at på GUX-Nuuk skal man have højlydte elever, nogle der kan række hånden op og svare når der bliver spurgt, så *ritualet* hos lærerne er, at lærerne lærer eleverne til at

kunne danne egne meninger, diskutere og besvare adskillige spørgsmål. Men hos grønlandske klasser er *ritualet* at man udstøder de elever der er egnet til det europæiske skolesystem, så elever der egner sig til europæisk skolesystem, usynliggør bevidst deres faglighed for ikke at skille sige ud.

4.2.4 Forskel på kulturelle værdier hos danske lærere og grønlandske elever

I kategorien værdier kommer jeg ind på, om hvorvidt der er forskel på kulturelle værdier mellem danskere og grønlændere i gymnasiet i Nuuk.

Da jeg interviewede ledelsen, sagde ledelsen således; *ledelse 1: (…) fordi man ikke kan kigge på grønlandske elever med de samme briller som man ser på for eksempel danske elever, fordi der er nogle meget anderledes vilkår (…) danske og grønlandske har meget tilfælles; de er optaget af mobiltelefoner, tøj, med mere, men der er stadig nogle kulturelle forskelle.*

Denne bemærkning fra ledelse 1 om fællestræk hos unge danskere og grønlænder, betegner Hofstede som aktiviteter som indgår under sædvaner, hvilket er en del af socialt spil og ekskluderer fællestræk som en kultur for sig selv. Hofstede beskriver sociale spil således:

" (…) vi har en fin antenne ude, der fortæller os, hvilke valg vi selv skal gøre, hvis vi ønsker at tilhøre et særligt socialt lag.

Det sociale spil er i sig selv ikke særligt forandret af de forandringer, der findes i nutidens samfund. De uskrevne regler for succes, fiasko, tilhørsforhold og andre vigtige kendetegn i vores liv forbliver det samme. Vi har brug for at passe ind, at opføre os på måder, der er acceptable for de grupper, vi tilhører. De fleste forandringer drejer sig om de redskaber, vi bruger i det sociale spil"
(Hofstede et al. 2006: 28).

Hvis vi derfor ifølge Hofstedes teori om kulturelle manifestationer på forskellige niveauer, analyserer kulturelle forskelle mellem grønlandske elever og danske gymnasielærere, så ligger kulturforskellen således at, alle lagene for løgdiagrammet manifesterer sig forskelligt hos grønlandske elever, grønlandske lærere og danske gymnasielærere.

Hofstede skriver at den ydre del af løgdiagrammet som er den synlige af kulturen, som han kalder for sædvaner, sker hurtigt. Med Hofstedes teori kan nye sædvaner læres gennem hele livet (*Ibid*.). Ældre i samfundet i Grønland kan for eksempel lære at bruge internettet. *"Her lærer de nye symboler, møder nye helte og kommunikerer gennem nye ritualer. Kulturelle forandringer sker langsomt i det, som udgør løgets kerne, og som vi betegner som værdier"* (*ibid.*). I det som Hofstede betegner som værdier sker kulturelle forandringer langsomt, da værdierne udgør løgets kerne og er baseret på følelser. Derfor er kulturelle værdier svært at ændre, da værdier er noget af det første, vi lærer i vores liv og de ligger derfor dybt inde i vores identitet og kultur.

Som tidligere nævnt, er *ritualet* i klasseværelset struktureret omkring at passe ind i det kollektive fællesskab. Derfor er det for danske lærere også svært at fremme elevtypen, der skiller sig ud, da klassen som fællesskab ubevidst forhindrer denne type elever i at stå frem i klassen. Dette tyder på at grønlandske elever bliver forvirret ift. hvordan de skal tilpasse sig til det europæiske skolesystem, eller for den sags skyld har svært ved at tilegne sig den nye gymnasiekultur der er på GUX-Nuuk. Som Hofstede fremhæver, er værdier svære at ændre, da værdier er noget af det første, vi lærer i vores liv og de ligger derfor dybt inde i vores identitet og kultur.

4.2.5 Opsamlende delkonklusion

Mine forskningsresultater viser dermed at for elever er det svært at tilpasse sig til det europæiske skolesystem fordi grønlandske elevers kulturelle værdier er helt anderledes end skolesystemets og lærernes værdier.

Herunder er elever nødsaget til at lære nye sædvaner i gymnasieverdenen. Eleverne lærer de nye symboler som kommunikation med ord. Derudover får grønlandske elever også en anden tilgang til helte eller møder nye helte, såsom uddannede grønlændere. Derudover skal grønlandske elever lære at kommunikere med nye ritualer, og der møder elever for alvor problematikken, da det er her problemet opstår. Under ritualer er det for grønlandske elever svært at passe ind i det europæiske skolesystem som lærerne forsøger at lære eleverne på tre skoleår. Under ritualer blev der påpeget at klassen i fællesskab udstøder de elever der skiller sig ud, og der kommer kulturelle værdierne til udtryk. Værdierne for grønlandske elever tyder på at det er svært

at tilegne sig til det nye kulturelle værdier der er på GUX-Nuuk. Hvis vi tager udgangspunkt i Hofstedes løgdiagram bliver de grønlandske elevers og danske læreres sædvaner ændret fra dag til dag, når de starter i skolen. Eleverne går igennem en meget hurtig tilpasningsfase som er med til at styrke miskommunikation mellem lærer og elever på skolen. For grønlandske elever er det svært at integrere sig helt på skolesystemet, da grønlandske elevers kulturelle værdier, såsom ikke at snakke meget og ikke at skille sig ud af gruppen, har en forskel i forhold til skolens og lærernes værdier. Skolens værdier kommer til udtryk gennem læreplaner, som skal dække de kundskaber som det europæiske skolesystem kræver. Derfor opleves der en ubalance hos grønlandske elever, fordi at tage en uddannelse og gøre gavn for samfundet eller sørge for familien, er for unge grønlandske elever en del af den nye generations kulturelle værdi og derfor opleves tilpasning til et europæisk skolesystem, som ubalance mellem de to former for kulturelle værdier.

Ud fra mine svar fra fokusgruppeinterview har jeg illustreret kulturlagene for de grønlandske elever og danske gymnasielærere der kommer til syne i skolen via Hofstedes løgdiagram på figur 3 og figur 4.

Figur 3: illustration af de grønlandske elevers svar.

Figur 4: Illustration af de danske gymnasielærernes svar.

5 Individualisme og kollektivisme som en kulturforskel på GUX-Nuuk

5.1 Kollektivisme og individualisme som en kulturforskel

Nu har vi set på hvordan man i skolen kan have kulturelle manifestationer på forskellige niveauer og kategorier ifølge Hofstedes løgdiagram. Vi har set at der er forskellige kategorier som danske lærere og de grønlandske elever kan på forskellig vis manifestere sig på og er derfor med til at skabe kulturforskel mellem de to kulturer. I dette afsnit skal vi se nærmere på endnu flere årsager til at danske lærere og de grønlandske elever har kulturelle forskelle, der gør at eleverne og lærerne oplever et vanskeligt kulturmøde i gymnasieverdenen. Dette skal jeg analysere ved hjælp af Geert Hofstedes dimension om kollektivisme og individualisme.

5.1.1 Individualisme og kollektivisme i skolen

Som beskrevet i de teoretiske overvejelser, så er kollektivisme og individualisme den måde hvorpå det enkelte individ opfatter sig selv.

Hofstede påpeger at de vigtigste forskelle mellem individualistiske og kollektivistiske samfund er sprog, personlighed og adfærd (Hofstede et al. 2006: 112). *Kollektivisme* er her ikke en politisk mening og refererer ikke til en politisk magt, men referer til *gruppens magt* (2006: 90), og er i stedet en fælles betegnelse for det samfund, hvor gruppens interesser går forud for den enkeltes interesser. Hofstede påpeger at de fleste kollektivistiske samfund består af ”familier”, som barnet vokser op i, med flere familiemedlemmer. Kernefamilien betragtes i kollektivistiske kultur som den man bor tæt sammen med, såsom forældre, søskende, tanter, onkler, bedsteforældre og andre husfæller, dette kalder Hofstede som *den udvidede familie* (2006: 90f.). Når man kommer fra *den udvidede familie,* lærer barnet at opfatte sig selv som en del af en gruppe, som Hofstede kalder for *vi-gruppen* eller *egen-gruppe,* hvor derimod andre mennesker i samfundet tilhører *de-gruppen.* I kollektivistiske kulturer, hvor man opfatter sig selv som *vi-gruppen*, er den vigtigste kilde til ens identitet og den sikre beskyttelse bibeholdes af *vi-gruppen* og derfor undgås brug af ordet ”jeg”. I kollektivistiske kulturer skylder man *egen-gruppen* en livslang loyalitet og dette skal ikke brydes, da det er det værste et menneske kan gøre. I kollektivistiske kulturer hvor de enkelte opfatter sig selv som *vi-gruppen*, opbygger den enkelte og *egen-gruppen* et gensidigt afhængighedsforhold, både i praksis men også psykisk.

Hofstede påpeger også at individualisme og kollektivisme kommer til udtryk i skolen, hvor barnets bevidsthed styrkes og udvikles videre i skolen. Hofstede redegør således for hvordan individualisme og kollektivisme i skolen kommer til syne:

> *”Det forhold mellem de enkelte og gruppen, der er blevet skabt i barnets bevidsthed gennem de første leveår i familien, udvikles og styrkes yderligere i skolen. Det fremgår særdeles tydeligt af adfærden i klassen*” (2006: 111).

5.1.2 Kollektivisme hos grønlandske elever

Hvis vi kigger på GUX-Nuuk med Hofstedes briller om kollektivisme og individualisme finder vi ud af at grønlændere kommer fra en kollektivistisk kultur, hvilket også kommer til udtryk i skolen. I mine interviews redegør gymnasielærere med grønlandsk baggrund for hvordan de forholder sig til kollektivisme i skolen således:

Grønlandsk gymnasielærer 1: (…) man er også rigtig påpasselig med at rette eleverne, da de i en kollektivistisk kultur er konfliktsky, så jeg prøver rigtig meget at undgå, at gøre en elev ked af det, så eleven ikke bliver pinligt berørt. Men jeg skal kende personen før, så det handler meget om personligheden. Vi skal kende hver enkelt elev for at udføre en komplet undervisning (…).

Grønlandsk gymnasielærer 3: for os er det rigtig vigtigt at lære en klasse som et fællesskab og før vi skal kende til fællesskabet, skal vi lære eleverne enkeltvis, så vi kan se hvilken rolle eleven spiller i fællesskabet. Derfor kommer vi ind til en klasse som består af enkelte elever, som gør klassen til en kollektiv klasse.

Grønlandsk gymnasielærer 4: jeg prøver især at undgå at stille en elev foran hele klassen, fordi vi i den kollektivistiske kultur ikke vil "udstilles" foran klassen. Så det tager et stykke tid, før jeg kan gøre det med mine elever. Men i en klasse hvor der er mange elever der er primært dansk talende, går det fint.

Grønlandsk gymnasielærer 2: det er også rigtig svært at få vores elever til at diskutere. Mine elever begynder først at forstå hvad diskussion indebærer når de starter på 2.g. Som grønlændere er det også rigtig besværligt at sætte det rigtige ord for vores besværligheder i en rigtig kontekst. For eksempel spurgte en af vores danske kollega mig på et tidspunkt om, hvorfor vi grønlændere er så dårlige til diskussion om det bare var klassen eller om det hele taget er en grønlænderting. Jeg stod der og tænkte over hvilke årsag der kunne være, så det endte med at jeg svarede at det er fordi vi kommer fra en kollektivistisk kultur. Først senere da jeg lige havde studeret det igennem kunne jeg svare på spørgsmålet. Lige siden, har jeg fortalt alle vores nyankomne danske gymnasielærere at det vil være en god idé og kigge lidt på kollektivistiske kulturer, da vores grønlandske elever og vi kommer fra en kollektivistisk kultur.

Erfaringerne hos grønlandske lærere med grønlandske elever stemmer overens med Hofstedes teori. Hofstede påpeger at det er normalt at lærere som kommer fra en mere individualistisk kultur, flytter til et mere kollektivistisk miljø, for at udføre et bistandsprojekt. Disse lærere har svært ved at forstå hvorfor elever ikke siger noget i klassen og selvom der er blevet stillet et spørgsmål. Men ifølge Hofstede og erfaringerne hos grønlandske gymnasielærere, så opfatter eleverne sig selv som en del af en gruppe og er derfor er det ulogisk for dem at sige noget foran klassen, uden at gruppen har givet tilladelse til det. Tilladelsen sker ikke direkte med ord, men sker tit som kropssprog eller handling, som vi tidligere har set et eksempel på. Vi ser at man i de grønlandske klasser udstøder den 'dygtige' elev eller allerede fra starten kan 'dygtige' elever bevidst nedsætte deres fagligt niveau. Hvis læreren i en kollektivistisk kultur, gerne vil have eleverne til at sige noget, skal læreren henvende sig direkte til en af de 'valgte talsmand' i klassen. Hofstede foreslår at hvis læreren i en kollektivistisk kultur, gerne vil have eleverne til at sige noget kan en metode være at man deler eleverne i mindre grupper på 3-4 elever, så et individualistisk svar bliver til et kollektivistisk svar (Hofstede et al. 2006: 112f.). Her vil det være vigtigt at bede om grupperne om at vælge en talsmand, så elever bliver ubevidst tvunget til at sige noget. Det gør man fordi at man i den kollektivistiske kultur "hersker dyder som harmoni og at ikke tabe 'ansigt' enevældigt" (Hofstede et al. 2006: 113), og derfor vil konfrontationer, åbne diskussioner og egne meninger også ses som værende usundt for gruppen, da loyaliteten for egen-gruppen bliver berørt. Ifølge Hofstedes teori om kollektivisme i skolen er det også svært at tage ordstyringen i klassen da eleverne tøver med at sige noget, hvis en lærer ikke er til stede eller hvis eleverne befinder sig i en større gruppe eller i en heterogen klasse (2006: 112ff.). Derfor skal læreren i en kollektivistisk klasse behandle eleven som en del af en *egen-gruppe*, ikke som et isoleret enkeltindivid. Hofstede påpeger at, omvendt ift. kollektivistiske klasser, vil individualistiske klasser forvente at blive behandlet som enkeltindivider og upartisk uanset deres baggrund. Derudover som modsætning til kollektivistiske klasser, vil de hos individualistiske klasser, betragte konfrontationer og åbne diskussioner som sundt.

Som et andet eksempel for hvordan kollektivisme kommer til udtryk i skolen, oplevede en gymnasielærer med dansk baggrund således forholdet mellem eleven og elevens familie, som gjorde at læreren havde svært ved at forstå forældrenes reaktion:

Dansk gymnasielærer 5: (…) en elev som var på et skoleophold uden for sin egen by, ringede til sin familie. I stedet for at spørge sit barn om hvordan han klarer sig i skolen, spurgte moderen i stedet

om hvornår han kom hjem. Det synes jeg var ret syret (…) der var ikke så meget opbakning hjemmefra for eleven.

Dette eksempel indikerer at man i en kollektivistisk kultur forventer at barnet kommer hjem igen efter endt uddannelse og være sammen med familien resten af livet. Hofstede påpeger at dette kan være et typisk kendetegn hos en kollektivistisk familie, hvor loyaliteten er grundelementet. Hofstede påpeger at man i kollektivistiske kulturer ser at den udvidede familie forventer at et medlem deler sin ejendom og indtægter med resten af familien. Så hvis et medlem af en udvidet familie på 20 mennesker har lønnet arbejde, og de andre ikke har det, så forventes det fra den udvidede familie, at den pågældende deler sin indtægt med de andre for at hjælpe med at brødføde hele den *udvidede familie* (2006: 103). Dette ser vi også som et eksempel under behandling af helte tidligere.

5.1.3 Et individualistisk skolesystem i en kollektivistisk kultur

Men hvordan og hvorfor er tilgangen til uddannelse så forskelligt hos individualistiske og kollektivistiske kulturer? Hofstede fremhæver at formålet med uddannelse opfattes forskelligt i det individualistiske og i det kollektivistiske samfund. I det individualistiske samfund, sigter uddannelse efter at forbedre den enkelte til en plads i samfundet blandt andre enkeltindivider. Dette betyder, at man i det individualistiske samfund skal lære at klare nye, ukendte og uforudsete situationer. Det med at lære handler ikke så meget om at vide, men det vigtige er hvordan man tilegner sig viden. Derfor prøver man i det det individualistiske samfund at undervise i de færdigheder, som 'det moderne menneske' har behov for. I modsætning til individualistiske kulturer lægges derimod hos kollektivistiske kulturer vægt på, at man tilpasser de færdigheder og dyder, der er nødvendigt for, at man kan blive et acceptabelt gruppemedlem i det kollektivistiske samfund. Derfor skal de unge i et kollektivistisk samfund i modsætning til individualistiske samfund, lære hvordan man gør, for at blive en del af samfundet og dette gør man ved at bruge det færdigheder enkeltindividet allerede har (2006: 113f.).

I tilfældet hos mine informanter påpeger grønlandske elever at det er svært at tilegne sig viden og ikke tilpasse deres egne færdigheder som de synes det er nødvendigt. Under et

fokusgruppeinterview påpegede grønlandske elever flere gange i forskellige klasser, de udfordringer de møder ved undervisningen som de skal kunne i gymnasiet således:

Klasse 4, elev 1: (…) Jeg har svært ved at forstå hvorfor vi skal lære at diskutere, når vi er god til noget og har forstået hvad det går ud på, hvorfor skal vi også kunne modsige det hvis vi er enige?

Klasse 4, elev 2: Især det der med at skulle forholde os til noget, hvor vi skal have en mening. Altså at tage en stilling til noget, der måske ikke er så relevant. For eksempel at tage en stilling til appelformer.

Klasse 5, elev 1: Jeg synes det er svært at arbejde selvstændigt. Jeg er altid så usikker på om jeg gør det rigtige. Især til større skriftlige opgaver. I større skriftlige opgaver skal jeg hele tiden have mine egne holdninger, meninger, argumenter og alle disse selvstændige ting.

Klasse 6, elev 1: (…) det ville ellers være nemmere og arbejde med det som vi allerede er dygtige til. Som for eksempel grønlandsk, kulturfag og sådan nogle ting. Jeg har for eksempel rigtig svært ved science. Jeg ved ikke engang hvad jeg skal bruge det til i fremtiden (…) Hvis man selv kunne vælge alle ens fag, så vil det ellers give bedre mening.

Hos grønlandske elever kan deres svar tolkes således at skoleformen er for individualistisk til en kollektivistisk kultur, fordi læreplanerne er opbygget ud fra et europæisk skolesystem. Selvstyrets bekendtgørelse nr. 7 af 27. maj 2014 om læreplaner i den gymnasiale uddannelse er opbygget således, at læreplaner skal tage udgangspunkt i fire forskellige emneområder i fagformålene: viden og færdigheder, lærings- og arbejdskompetencer, personlige og sociale kompetencer, kulturelle og samfundsmæssige kompetencer. Dette har en baggrund for at opfylde loven om den gymnasiale uddannelse fra 2011 om den gymnasiale uddannelse som står således:

"Uddannelsen og skolestrukturen som helhed skal forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Undervisningen og hele gymnasieskolens dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Eleverne skal derigennem opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund og forståelse for mulighederne for individuelt og i fællesskab at bidrage til udvikling og forandring samt forståelse af såvel det nære som det globale perspektiv"

(kapitel 1, paragraf 3. Stk. 2 Inatsisartutlov nr. 13 af 22. november 2011).

Derfor indgår der i alle læreplaner et punkt hvor der står ”Lærings- og arbejdskompetencer” (Bilag 1-59: Læreplaner for fagene i den gymnasiale uddannelse), som kræver at eleverne skal være bevidste om egne læreprocesser, herunder om opnåelse af studiekompetence, og de skal kunne udvikle faglig og studiemæssig selvstændighed. Det betyder så, at eleverne skal lære at diskutere, have meninger, argumentere etc. Som ovenfornævnte elever har svært ved. Ifølge Hofstede er de for kollektivistiske kulturer ”personlige meninger” ikke-eksisterende, da de er forudbestemte af *vi-gruppen* og derfor kan dette være en grund til at eleverne har svært ved at lære at udføre selvstændigt arbejde (Hofstede et al. 2006: 103). Dette kan tolkes som et vanskeligt kulturmøde mellem elevernes værdier og skolens værdier. Derfor forekommer skoleformen i Grønland som et meget individualistisk træk af et skolesystem, fordi skolerne i Grønland, ud fra de formelle socialiseringssystemer fungerer som en kopi af en dansk skole på hvis grund og indenfor hvilke rammer mange former for vesteuropæisk og dansk tankegang. Derfor ser vi at socialisering i skolen, kulturalisering og læring har mangel på en grønlandsk indflydelse, eller en kollektivistisk indflydelse på skoleformen (Lynge 2013).

På den anden side er dette nødvendigt for uddannelse, da grønlandske gymnasiale uddannelser har til formål at studentereksamenen skal give adgang til videregående uddannelser i Grønland, Danmark og udlandet efter de regler, der er fastsat herom (Inatsisartutlov nr. 13 af 22. november 2011 om den gymnasiale uddannelse: kapitel 1, paragraf 1 stk. 3). Kort sagt så har skolen i Grønland til formål at individualisere børn og unge, da det først er der skolen kan indfri sine mål over en større population, hvis grønlandske samfund bliver mere dansk eller vesteuropæisk. Men derudover skal vi også tænke på, at vi i Grønland mangler uddannet grønlandsk arbejdskraft. Det ville være relevant at beskæftige sig med om hvordan skolesystemet nøjagtigt skal tilpasses til de grønlandske kulturelle værdier, men det skal jeg ikke i denne specialeafhandling diskutere, da emnet fortjener en nærmere undersøgelse.

5.1.4 Kollektivisme og individualisme mellem lærerne på GUX-Nuuk

Herunder skal vi se på hvordan forskellen mellem individualistisk kultur og kollektivistisk kultur kan komme til udtryk på uddannelsesinstitutionen GUX-Nuuk. Dette gør jeg ved at se på tilgangen til uddannelse og karriere hos grønlandske gymnasielærere og danske gymnasielærere som et eksempel på, at man i GUX-Nuuk har to former for kulturer og tilgang til uddannelse og karriere.

Som et mønster hos danske gymnasielæreres svar, har ansøgning om at blive gymnasielærere i Grønland været todelt. Det ene er et personligt ønske om at opleve noget eksotisk og det andet er et ønske om at opbygge højere status, karrieremæssigt.

Danske gymnasielærere svarede således, da jeg spurgte om hvorfor de valgte at tage til Grønland for at arbejde:

Dansk gymnasielærer 5: det er sjovt. For mig var det todelt. Karrieremæssigt; jeg skulle have et job, jeg skulle have pædagogikum. Det andet var at i stedet for at købe en Harley Davidsen, var det som en familieoplevelse. Vi vil gerne møde der er noget eksotisk og også en udfordring for mig (…) man kan få et job og gratis pædagogikum i Grønland, så for os var bare alt en pull-faktor, især når man tænker på lønnen.

Dansk gymnasielærer 4: jeg kom for at opleve noget anderledes og lønnen ikke?

Dansk gymnasielærer 2: jeg søgte til Grønland fordi det var mega svært at få et job i Danmark. Men jeg fik ellers et job i Danmark, så jeg valgte alligevel at tage til Grønland, da jeg gerne vil opleve noget mere og naturen. Men hvordan man var lærer, vidste jeg ikke noget om, men det skulle jeg nok lære.

Dansk gymnasielærer 3: Min far fortalte at Grønland er det fedeste han ved, så ville jeg også gerne prøve det. Det var jo alligevel svært at få et job i Danmark, men her er det i ovenikøbet gratis pædagogikum, som jeg skulle bruge. Så tænkte jeg hvorfor ikke?

Dansk gymnasielærer 6: Ja, det er svært at få et job i Danmark (…) Tja, det samme som alle andre. Men for mig er Grønland kun det første stop.

Danske gymnasielæreres svar har et meget individualistisk samfunds fællestræk. I individualistiske kulturer bliver børnene allerede i en tidlig alder, opdraget til at kunne klare sig selv økonomisk og man forventer at unge er økonomisk uafhængige når de fylder 18 år (som vi også har set som eksempel tidligere under symboler). Forældrene vil være stolte over barnet hvis det allerede i en tidlig alder, så småt begynder med at sørge for sig selv, ved at påtage nogle småjobs (Hofstede et al. 2006: 105). I individualistiske kulturer lærer børnene allerede i en tidlig alder at tænke i ”jeg” form. Derfor er det hos danske gymnasielæreres svar ikke mærkeligt, at de har valgt at tage til Grønland for egen skyld, men at dette blot er et individualistisk kulturtræk. Hvorimod svarene hos gymnasielærere med grønlandsk baggrund indikerer en mere kollektivistisk tankegang. Gymnasielærere med grønlandsk baggrund svarede således da jeg spurgte om hvorfor de valgte at arbejde som gymnasielærere i Grønland.

Grønlandsk gymnasielærer 4: Jeg vil videreformidle min viden og jeg vil være med til at åbne verden for unge grønlændere (…) vi bliver ikke rige af at være lærere her, men det er det vi vil og derfor er velfærd det vigtigste når man tænker på miljøet på arbejdspladsen.

Grønlandsk gymnasielærer 3: Jeg ved fra min gymnasietid at det danske sprog stadig er en stor vanskelighed på gymnasiet. Derfor vil jeg som grønlændere hjælpe andre unge med grønlandsk sprog til at gennemføre en uddannelse. Jeg vil også rigtig gerne støtte grønlandske elever og ikke mindst vil jeg være med til at balancere dansk og grønlandsk kultur i GUX-Nuuk.

Grønlandsk gymnasielærer 2: jeg elsker at arbejde med litteratur og derfor vil jeg arbejde her. Jeg vil også meget gerne videregive min viden til unge og det giver så meget energi at være blandt unge mennesker.

Grønlandsk gymnasielærer 1: for mig og selvom i det første tid ikke var planlagt jeg skulle være lærere, men min rolle som lærere er at være gavn for samfundet.

Der var ingen af gymnasielærernes svar med grønlandsk baggrund, der indikerer til at de tænker i ”jeg” form men i ”vi” form, som også er et meget kollektivistisk træk. Her ser vi at grønlandske gymnasielærere tænker på de unge og samfundet. De vil gøre gavn for samfundet og arbejde videre med de færdigheder de allerede har interesse i eller er gode til. Men vi skal ikke glemme at alting har en modsætning i denne analyse, hvor vi selvfølgelige ikke kan udelade at vi også ser danske

lærere, men ikke tit, at de kommer til Grønland for de grønlandske elevers skyld. Derfor skal vi huske at mange af danske lærere også lægger en stor vægt på deres arbejde og vil grønlandske elever det bedste. Gennem observationer igennem skoleåret kommer det til syne at mange af de danske lærere, godt ved at deres arbejde indebærer både personlige og kulturelle aspekter de skal forholde sig til. Det er også synligt at danske lærere prøver så meget som muligt at tilpasse sig til de grønlandske kulturelle baggrunde der er hos elever og lave en balance med deres danske kultur, fordi deres karriere også kræver det.

6 Vanskeligheder ved kommunikation mellem danske lærere og grønlandske elever

6.1 Kommunikationsformer blandt danskere og grønlændere i GUX-Nuuk

Ifølge Edward T. Hall spiller den kulturelle sammenhæng en vigtig rolle i en interkulturel kommunikationssammenhæng. Derfor skal jeg i dette afsnit ved hjælp af Edward T. Halls kontekstteori, som beskrevet i teoretiske overvejelser, undersøge flere eksempler på hvordan grønlandske elever og danske lærere kan have forskelle i deres kommunikation, der gør at der er usammenhæng mellem de to kulturer. Fordi en sproglig kommunikationsform kræver en nærmere undersøgelse, skal sprogproblematikken fremkomme som et afsnit for sig selv i næste kapitel.

6.1.1 Lav og høj kontekstkultur i GUX-Nuuk

På baggrund af denne forståelse om at kulturelle sammenhænge har en vigtig rolle i en interkulturel kommunikationssammenhæng, har Hall udviklet den såkaldte kontekstteori, hvor Hall opdeler kulturer i lavkontekstkulturer og højkontekstkulturer. Hall påpeger at ikke-sproglige aspekter for kommunikation er vigtige. Ikke-sproglige aspekter er med til at give selve budskabet en mening i kommunikationen. Under ikke-sproglige aspekter er der tale om ansigtsudtryk, fagter, gestus og implicitte faktorer der indvirker på budskabet (Eriksen et al. 2005: 148). Hall fremhæver i sin kontekstteori at vi på grund af forskellige perspektiver i en kultur kan være i den ene eller den anden kategori, men at vi også på forskellige områder kan være i begge kategorier i hans

kontekstteori. Derfor vil jeg i denne analyse have fokus på de mest synlige iagttagelser ud fra mine informanter, selvom der derudover kan ligge mange forskellige aspekter på forskellige områder.

Ud fra forskellige iagttagelser gennem skoleåret er det mest iøjnefaldende hos danske læreres adfærd, at de kommer fra lavkontekstkulturer. Hos danske lærere er det talte ord en stor del af budskabet i kommunikationen og derfor udtrykkes det klart og tydeligt. Hos danske lærere spiller kropssproget ikke en større rolle, som det modsat gør hos grønlændere. Derfor opstår der i et undervisningslokale miskommunikation. En ny dansk lærer som lige var ankommet til Grønland for første gang, oplevede i sin første undervisningstime med en klasse i GUX-Nuuk en stilhed, der gjorde at det føltes akavet for den nyankomne lærer. Læreren fortæller således om episoden:

Dansk gymnasielærer 2: Jeg har øvet mig ekstremt meget med at snakke langsomt. Da jeg kom herop og snakkede ekstremt langsomt, da der så ikke var nogen der rakte hånden op da jeg spurgte, begyndte jeg at snakke voldsomt hurtigt, da der skulle ske noget. Der var helt stille, men det er rigtigt svært at vide hvilke tempo der er rigtigt når eleverne ikke giver feedback. (…) er jeg den eneste der har det sådan?

Hos lærerens oplevelse kommer lavkontekstkultur til udtryk på den måde, at læreren har haft svært ved at der var stilhed i klassen. Så læreren gik i panik og begyndte at snakke rigtig hurtigt. En anden lærer som har været i Grønland mere end 1 år, svarede dansk gymnasielærere 2 således:

Dansk gymnasielærer 3: Det hjælper nok at tænke på at vi på GUX-Nuuk har elever fra forskellige steder. Vi har nogle meget danske elever, hvor endda nogle af dem lyder lidt fynske, men i primært meget grønlandske klasser har vi både elever fra Østgrønland og Vestgrønland. Så tænk på for eksempel vores østgrønlandske elever, så skal de oversætte fra østgrønlandsk til vestgrønlandsk så til dansk og når de har engelsk, så til engelsk også tilbage. Derfor skal vores elever bruge ekstra tid til at kunne oversætte og formulere deres svar inde i deres hoved. Derfor siger vi at der ikke findes pinlig tavshed her i Grønland.

Erfaringerne hos dansk gymnasielærer 2 og 3 viser, at i det første tid kan være svært at finde balancen mellem kommunikationen og det er noget man skal lære hen ad vejen. Dansk

gymnasielærer 4 påpeger, at man også efterhånden lærer at aflæse elevernes kropssprog som en del af deres kommunikationsform. Der bliver fremhævet således:

Dansk gymnasielærer 4: Der er forskel på at være ny og gammel lærer. Man lærer efterhånden at sige det kort og præcist. Men man lærer også at aflæse hvornår eleverne ikke forstår det. De siger det jo ikke, men de siger det med kropssprog.

Kommunikationsformen opleves derfor også hos grønlandske elever i den første tid som besværlig, når lærerne ikke har lært at aflæse kropssprog. En elev har påpeget at det kan være rigtig svært at starte på gymnasiet efter folkeskolen. I folkeskolen har eleverne været vant til grønlandske lærere og en undervisningsgang der foregår primært på grønlandsk. Lige så snart eleverne starter på gymnasiet foregår undervisning på dansk i de fleste fag ud over faget grønlandsk. Derfor mener eleverne også at det er svært at lære hvordan man skal kommunikere med de danske lærere, når man starter på gymnasiet. Eleverne bliver mere bevidste om hvor vigtigt det har været at blive forstået ud fra deres kropssprog. Eleverne indser at de ikke har været tvunget til at sige det med ord men kunne blot udtrykke sig med kroppen. En klasse oplevede for eksempel den første time som dansk gymnasielærer 2 fortalte tidligere som akavet som typisk dansk undervisningstilgang. Eleverne fortalte til gengæld ikke læreren at de til sidst ikke kunne følge med fordi det gik for hurtigt. Eleverne afviste læreren blot med kropssprog. Klassen fortæller således

Klasse 7, elev 1: jeg tror det første time var både akavet for os og læreren.

Klasse 7, elev 2: Det startede helt fint, stille og roligt. Men læreren havde rigtig mange spørgsmål og før vi nåede at svare, kom læreren med endnu et spørgsmål.

Klasse 7, elev 3: Til sidst gik det bare alt for hurtigt. Jeg tænkte at det vil blive det mest kedelige timer hvis det hele skulle fortsætte sådan resten af skoleåret.

Klasse 7, elev 4: (…) jeg kunne se at alle følte det samme. Til sidst gav det ikke mening mere og derfor holdt vi bare op med at lytte.

Ud fra hvad dansk gymnasielærer 2 har fortalt, er der ikke tegn på at dansk gymnasielærer 2 har været i stand til at aflæse elevernes afvisning for at lytte mere, da de mente at det gik for hurtigt.

Men ud fra hvad elev 4 har fortalt, så var eleven i stand til at læse kropssprog hos sine klassekammerater og kunne se at andre også var holdt op med at lytte. Eleven har været i stand til at aflæse klassen kropssprog, selvom det var første skoledag og ikke rigtig kendte eleverne endnu. Ifølge Hall er dette tegn på at grønlændere kommer fra *højkontekstkulturer* hvor kropssprog er den vigtigste i kommunikationsformen og hvor det talte ord ikke er det vigtigste i kommunikationen.

Endnu et eksempel på kulturel forskel mellem danske lærere og de grønlandske elever kom til syne under observation på første skoledag i GUX-Nuuk. Ud fra observationen blev det tydeligt at danske lærere hører under *lavkontekstkultur* og grønlandske elever under *højkontekstkultur.*

På første skoledag blev eleverne samlet op i deres nye klasser. I klasselokalet var der i alt 24 elever og to lærere. De to nye lærere var begge nye danske lærere fra Danmark. Lærerne var meget friske og opførte sig nærmest hyperaktive, hvorimod de nye elever var helt stille. Lærerne fortalte at de først måtte lave et navneopråb før de rundviser eleverne og introducerer dem til kommunikationsforum på skolen, der hedder Lectio. Inden lærerne råbte navnene op, blev der tydeligt gjort klart på at eleverne måtte grine af lærernes dårlig udtalelse af grønlandske navne. På navnelisten står både fornavne mellemnavne og efternavne på eleverne. Så blev navnene råbt op foran alle. Jeg kunne som grønlænder se på de grønlandske elever, at eleverne reagerede frastødende til navneopråbet, især dem der havde flere end 3 navne. Der var ikke en eneste i klassen der grinte under navneopråbet, men til gengæld blev der hurtigt sagt ”I kan bare kalde mig…”. På denne måde undgik eleverne konflikt mellem lærerne og at ’tabe ansigt’ foran klassen. Jeg som grønlænder, var i stand til at aflæse deres kropssprog og jeg kunne fornemme atmosfæren i klassen, måske mere fra elevernes perspektiv.

Da navneopråbet var overstået, var klokken allerede for mange til at nå rundvisningen og introduktion til Lectio. Da nogle af eleverne var på vej ud, snakkede de med hinanden på grønlandsk, så deres lærere ikke kunne forstå dem. Samtalen lød således:

Klasse 3, elev 10: typisk danskere, de skal lige sige vores ALLE navne (…) så skulle de også lige høre hvor vi kommer fra, men de kender jo ikke engang hvor det er. De tror de er sjovt med deres udtalelser, men tænk på hvor pinligt de er for os.

Klasse 3, elev 11: Ja, det er bare så typisk med danskere. Det samme hele vejen og for alle nye. Uhmmm, dagen bliver så lang.

Da eleverne var gået snakkede lærerne med hinanden om to ting. De første ting var, at det gik rigtig godt og eleverne så ud til at være interesseret og var rigtig hurtige til at sige at de vil kaldes kun et de navne ud af mange de navne der stod på listen. Det andet var, at lærerne ikke vidste at grønlændere kan have så mange navne. Det ender med at jeg stod og fortalte de nye lærere, at det var en gammel navnetradition som vi stadig i Grønland benytter og eleverne synes faktisk at det er pinligt at blive råbt op med alle navnene foran klassen[10].

Ud over disse iagttagelser påpeger mange af eleverne under fokusgruppeinterview senere på skoleåret at danske lærere snakker rigtig meget, at de giver mange forskellige eksempler og dermed gør eleverne forvirret. Grønlandske elever og lærere der mener at danskere snakker rigtig meget, er ifølge Hall blot et tegn på kulturforskel, hvor danske lærere ligger under lavkontekstkultur og grønlændere under højkontekstkultur.

6.1.2 Fast and slow messages kulturer i GUX-Nuuk

Mine forskningsresultater viser at det for grønlandske elever tager tid at tilpasse sig og finde deres plads i klassen. Danske gymnasielærere påpeger under fokusgruppeinterview at grønlandske gymnasieelever skal have mere tid til at føle sig trygge. Ifølge Halls kontekstteori er dette grunden til at kulturer har forskellige 'hastigheder' hvormed de etablerer kontakt til et andet menneske.

Jeg er før i kapitel 4 kommet lidt ind på hvordan en danske gymnasielærer oplever grønlandske elever. Her skal jeg kigge nærmere på om der er forskel mellem måden at knytte sig til andre personer på, med fokus på tilknytning mellem danske gymnasielærere og de grønlandske elever.

Dansk gymnasielærer 4: I Danmark der skal man træde på bremsen, de sociale for at få dem til at blive stille. Her skal man hjælpe til at tale med hinanden (…) I starten var det rigtig svært (…) Da vi havde temauge, må det være et skrækscenarie, det der med at skulle komme ind i en gruppe som

[10] Feltnote 1, 2019/20

man ikke kendte, må have været frygteligt for vores mange af grønlandske elever. I Danmark ville man sikkert opleve det modsatte (…).

Dansk gymnasielærer 6: Det tager også lang tid for at få dem til at føle sig trygge ved at sige noget. (…) Her oplever jeg det med at 'tabe ansigt'. (…) De er bange for at sige noget forkert i klassen. (…) vi kommer tit til at glemme mange af de grønlandske elever der ligger inden for den stille type.

Dansk gymnasielærer 5: jeg tror også man i Grønland opbygger en relation i en meget længere tid. (…) Men lige pludselig skaber man relation til eleverne og får deres accept. Så man kan for eksempel skælde ud uden at eleverne 'taber ansigt'.

Hvis vi vender oplevelserne fra danske gymnasielærere til Halls teori, så er disse eksempler blot et kendetegn for et slow messages kultur hos grønlændere og fast message kultur hos danskere. Dansk gymnasielærer 4, påpeger at man i Grønland i modsætning til Danmark, skal hjælpe eleverne med at snakke med hinanden i starten. Dette viser derfor at grønlændere har en slow messages kultur. For grønlændere tager det længere tid at skabe kontakt og det tager længere tid at lære nye personer at kende. Det blev der også påpeget hos dansk gymnasielærer 6, hvor gymnasielærer 6 har oplevet at en grønlandsk klasse bruger meget tid på at etablere trygge omgivelser i klassen. Dette sker ikke kun hos danske lærere, dette går også igen hos grønlandske gymnasielærere. Gymnasielærere med grønlandsk baggrund har påpeget at man skal se grønlandske elever og klasser således:

Grønlandsk gymnasielærer 1: (…) jeg skal kende personen før, så det handler meget om personligheden. Vi skal kende hver enkelt elev for at udføre en komplet undervisning (…) og at skabe en relation til en elev og en klasse tager rigtig langt tid.

Grønlandsk gymnasielærer 3: for os er det rigtig vigtigt at lære en klasse som et fællesskab og før vi skal kende til fællesskabet, skal vi lære eleverne enkeltvis, så vi kan se hvilke rolle eleven spiller i fælleskabet. Derfor kommer vi ind til en klasse som består af enkelte elever, som gør klassen til en kollektiv klasse.

Svarene hos danske og grønlandske lærere som har erfaring inden for undervisning i de grønlandske klasser på gymnasiet i Nuuk, gør det tydeligt, at man hos begge lærergrupper er bevidste om at det er vigtigt for grønlandske elever at skabe en personlig relation til klassen og lærerne. Hos gymnasielærere med grønlandsk baggrund bliver det påpeget at man i starten skal behandle eleverne som et fællesskab, altså som en kollektiv klasse. Når de grønlandske elever er nået til et punkt, hvor de begynder at oprette en tryghed i klassen, betyder det at enkelte elever er ved at finde en rolle/plads i klassen. Og der kan man først begynde med at se eleverne som individuelle elever. Her kan lærerne begyndte med at skille eleverne ud, hvor læreren kan småt begynde med at stille eleven foran klassen uden de 'taber ansigt' (Hofstede et al. 2006: 105). På grund af at grønlandske elever bruger længere tid på at opbygge en personlig relation og etablere en tryghed i deres nye omgivelser, som Hall beskriver som *slow message kultur* (Hall 1976). Så har lærerne lært, at det er spild af tid at skifte klassens lærere eller at eleverne skifter klasser. En af lærerne fortæller således:

Dansk gymnasielærer 4: (…) skifte klasser er noget der spilder tid i Grønland, fordi at opbygge relation tager så lang tid før man kan begynde en 100% undervisning. Det er en kabale som ikke er nem at få til at gå op. Det er en stor bekostning at skifte lærere, især for den personlige relation som er meget yderst vigtig her i Grønland.

Dansk gymnasielærer 6: mange der kommer herop for at blive gymnasielærer fra Danmark, lever rigtig meget op til grønlændernes fordomme. Det giver mening med elevernes spekulationer for hvorfor de skal lære os at kende. Især når ens elever oplever skift hele tiden. Jeg oplever at det er for 1.g elever nemmere at skifte lærere, men med 2. og 3.g'er er det ikke nemt, da de nærmest har opgivet håbet om at beholde deres lærere.

Danske lærere understreger dog at dette varierer fra klasse til klasse og dette har en betydning for hvordan klassens fællesskab er. Selvom det for alle klasser er besværligt at skifte lærere hele tiden, så oplever lærerne lærerskift i klasserne således:

Dansk gymnasielærer 3: (…) de klasser der har det godt sammen, har det lettere ved at acceptere lærere og de klasser som ikke har intern godt fællesskab er længere om at skabe en relation til

lærere og acceptere lærere. For eksempel er jeg for x.g deres fjerde engelsklærer. Men fordi de som klasse har det godt, har de også overskud til at lære mig at kende og rumme mig.

Ved ovenfor nævnte erfaringer hos lærerne har vi set at man i Grønland bruger rigtig meget tid på at skabe kontakt og at lære nye personer at kende. Men til gengæld er det hos slow message kulturer, måden at udvikle dybere kontakter, længerevarende venskaber, der holder resten af livet.

Under første skoledag på velkomsttalen på GUX-Nuuk bliver de nye eleverne også fortalt, at det at gå på gymnasiet kan være udfordrende, hvor de kommer til at møde mange typer af mennesker og en helt anden måde at blive undervist på. Så blev eleverne bedt om at kigge på deres sidemand. En grønlænder der holdt talen fremhævede at mange af dem bliver deres venner for livet, da man i gymnasiet opbygger en helt ny relation til andre mennesker[11]. Dette kunne også mærkes blandt lærerne i løbet af skoleåret på forskellige måder. En gymnasielærer med dansk baggrund fortæller et eksempel som vedkommende oplevede om en episode under undervisning således:

Dansk gymnasielærer 5: på et tidspunkt oplevede jeg at en elev havde et fysisk problem og skulle bruge en ambulance. Før jeg nåede at handle vupti, så var alle hendes venner omkring hende og problemet blev løst på 0,5. Hvis vi var i Danmark, ville det første være at ringe til den nærmeste kontaktperson, som ville være forældre eller søskende som bor 10.000 kilometer væk fra en. Men jeg skulle nærmest som lærer bare kigge og fortsætte min undervisning, fordi veninderne var rigtig hurtige til at løse problemet. Det viser bare at man i Grønland skaber et helt stærkt bånd til hinanden og uanset hvad står alle bare helt vildt sammen.

En klasse fra GUX-Nuuk med flest danske elever, snakkede også om forskellen i måden at etablere relation mellem danskere og grønlændere under fokusgruppeinterview således:

Klasse 3, elev 6: Jeg er født og opvokset i Danmark. Jeg kom til Grønland da jeg snart blev færdig med folkeskolen. Da jeg flyttede herop, så fik jeg ikke rigtig nogle venner i starten. Alle ville ikke rigtig snakke med mig. Men så jeg småt og vænne mig til klassen og de begyndte at vise mere

[11] Feltnote 2019/20

interesse. Så langsomt begyndte jeg at få venner. Mine grønlandske venner har jeg nu kendt i mere end 3 år og vi har et meget tæt forhold til hinanden. I Danmark har jeg kendt mine venner i 10 år, men jeg har aldrig følt at være tæt på mine venner som jeg gør med mine grønlandske venner (…) når jeg tager på ferie til Danmark, så ringer mine gamle venner ikke (…) jo enkelte gør, men det er ikke det samme. Når jeg er for eksempel, er på ferie i Danmark, så skriver mine grønlandske venner at de savner mig og glæder sig til at jeg kommer tilbage. Jeg tror dette også er en tydelig ting, som viser at grønlændere skaber et stærkere relation til venner og fordi man lærer personen at kende ind og ud.

Klasse 3, elev 7: Gud ja, det har jeg ikke engang tænkt over på den måde. Her i Grønland kommer vi til kaffemikker hos vores klassekammerater, hvor vi har vores forældre med. Det ville være helt akavet, hvis vi gjorde det samme i Danmark. Så det er ikke kun vores venner vi skaber relation til, men vores omgangskreds som vores forældre bliver også inddraget.

Klasse 3, elev 8: jeg er jo grønlænder, så jeg ved sådan lidt hvordan man skaber venskaber i Grønland. For eksempel, når jeg for første gang tager en ven med hjem til mig, så skal der ikke gå 5 min. før mine forældre allerede har fortalt om mig og om hele min barndom. Jeg tror at det også er sådan nogle ting som er med til at skabe personlige forhold til venner, som gør at man får et stærkere bånd (...).

Altså ser vi tendensen til at danne dybere relationer i alle henseender hos de grønlandske elever.

6.1.3 Polykrone og monokrone kulturer

I dette afsnit vil jeg beskæftige mig med, hvordan grønlændernes og danskernes forskellige tidsopfattelser på skolen kan komme til udtryk og hvordan det kan skabe en misforståelse mellem de to kulturer. Dette gør jeg ved brug af Halls kategori monokrone og polykrone kulturer under hans kontekstteori, som beskrevet i teoretiske overvejelser. Ifølge Halls kontekstteori, hænger højkontekstkulturer med polykrone tidsopfattelse og lavkontekstkulturer hænger sammen med monokrone tidsopfattelse.

Monokrone tidsopfattelse opfatter Hall som kulturer der er tidsfikseret og polykrone opfatter Hall som kulturer der har en mere afslappet forhold til tid.

Under observation i en undervisningstime hos grønlandsk klasse med en dansk lærer forekom de to forskellige kulturer til syne.

Timen startede med navneopråb 1 minut før det ringede ind. Læreren starter med at rette op på eleverne inden læreren begyndte med sit oplæg; ”tag dine høretelefoner af, sæt sig ordentligt læg jeres mobiltelefoner væk…”.

Timen starter og læreren snakker om hvordan sprog påvirker en film på 20 minutter, dansk læreren har skrevet alt på tavlen før eleverne, kom ind til klasselokalet. En af eleverne havde fødselsdag og en af eleverne ville ellers synge fødselsdagssang, men det blev et klart nej fra læreren, hvor læreren siger ”nej, vi er i gang med noget. I må synge en fødselsdagssang for ham i pausen. Seks elever ud af 16 kom mellem 1 til 4 minutter for sent, læreren var hurtig til at sige ”husk at komme til tiden” mens læreren kigger på sit ur og sukkede. Så startede læreren en film, men eleverne kiggede ikke på skærmen, men var i fuld fart med at skrive noter af hvad læreren har sagt i det sidste 20 minutter og kigger på tavlen i stedet for skærmen som hænger på den anden side af væggen. Under læreroplægget gennemgår læreren 6 nye begreber på 20 minutter, som eleverne skulle lære. Derefter skulle eleverne i grupper lave eksempler på sproghandlinger med de 6 nye begreber på 15 minutter. Under gruppearbejde var der en elev som spurgte læreren om han måtte hurtig ud at tisse. Men læreren kiggede på sit ur og afviste eleven, da han allerede skulle være tisset af inden timen startede. De sidste 10 minutter skulle de gennemgå svarene. Mange af grupperne var ikke færdige med deres svar og flere har ikke forstået hvad det var de skulle i grupperne.

For det første var det læreren der startede 1 minut før, der viser at læreren passer til kategorien *monokron* tidsopfattelse. Læreren har i forvejen opstillet undervisning i flere forskellige sekventeringer som de skal nå gennem 45 minutter og endda allerede skrevet alt på tavlen før det ringede ind. For det tredje, var en fødselsdagssang ikke en prioritering for læreren. For det fjerde, afviste læreren, eleven til at tage på toilettet før pausen. Hvorimod kan vi ud fra denne iagttagelse, se at grønlandske elever passer mere til kategorien polykron tidsopfattelse. Eleverne som kommer mellem 1 til 4 minutter for sent, har de for eleverne ikke været en prioritering at være i klassen 5 minutter før det ringede ind. For eleverne var en fødselsdagssang ellers en prioritering end

undervisning, fordi for eleverne som forekommer fra et polykron kulturer er personlige pleje vigtigere end det andet. Det samme gælder for eleven der ellers vil gå på toilettet før pause.

Andre iagttagelser fra dataindsamlingen i denne forskning 2019/20, viser at denne kulturforskel mellem danskere og grønlændere er et af de problemer ved kulturmøde i GUX-Nuuk, som grønlændere og danskere oplever som vanskeligt.

En af gymnasielærerne med grønlandsk baggrund fortæller således om hvordan der er forskel på undervisningstilgangen mellem danske og grønlandske lærere:

Grønlandsk gymnasielærer 4: Jeg tror det ligger meget i vores måder at undervise på og jeg tror ikke det ligger i selve fagligheden. For eksempel har jeg fulgt med andres undervisning under pædagogikum. Der kunne man se at der var en klar forskel på undervisning fra danske og grønlandske lærere. Danskere har en meget europæisk stil og underviser på en meget firkantet måde, især nye lærere. Danskernes undervisningstime bliver struktureret og tidsplanlagt. Sekvensering af undervisning er meget vigtig for dem (…) og når de går ind i et klasselokale, så går de i gang med det samme med at undervise. Jeg oplever at grønlandske lærere starter timen med at spørge hvordan eleverne har det, om det har været en god weekend eller om for eksempel om eleven har haft en god fødselsdag, så starter timen efter 5 minutter (…).

Grønlandsk gymnasielærer 3: (…) Jeg bemærker når jeg kommer ind i klassen, er det er som om at eleverne på en eller anden måde bliver befriet. De vil alle snakke og alle timer starter med en samtale og på den måde får alle mulighed for at sige noget (…). For mig er det rigtig svært at udføre en sekvensering i mine undervisningstimer, da jeg ved at vores grønlandske elever skal have længere tid til at forstå en tekst, så jeg kører på deres tempo, men også fordi mine undervisningstimer foregår bedst når det er på samtaleform. (…) jeg har derfor måske også oplevet vores kollegas udfordringer om forskellige klasser som fremmed (…) mange af de ting som vores danske kollegaer påpeger som et problem i de klasser som jeg også har, kan jeg ikke genkende i mine timer.

Undervisningstime med en dansk lærer opleves således af grønlandske elever:

Klasse 2, elev 3: Når vi har en dansk lærer, bliver vi undervist meget hurtigere. Så lige så snart læreren er kommet ind i klasselokalet starter vi med det samme. Vi skal nå meget mere, så alt undervisning foregår med tidsprogram. Det giver så meget stress og mange af os kæmper med at nå det hele og forstå det på samme tid. For eksempel har vi også skriftlige afleveringer med kort frist.

Klasse 2, elev 12: i fagene med grønlandske lærere, forstår de vores tempo. Derfor kommer vi langt dybere i teksterne og derfor forstår vi bedre. I fagene med danske lærere glemmer vi hurtigt hvad begreberne er eller hvad teksten indeholder, fordi vi ikke kommer nok dybt nok i stoffet.

Klasse 6, elev 3: jeg ville ønske at al undervisning foregik lidt langsommere. I de fag som går lidt langsommere (…) fordi vi har grønlandske lærere i fag (…) kulturfag, historie og grønlandsk, der føler jeg at jeg nok skal klare det, fordi vi får tid til at forstå faget. Men såsom science, matematik, dansk, engelsk går det bare så hurtigt at man ikke når at forstå det man har om.

Danske lærere misforstår de grønlandske elevers handlinger på flere måder, som blev fremhævet under en fokusgruppeinterview således:

Dansk gymnasielærer 5: I forhold til at mange af vores grønlandske elever ikke afleverer skriftlige opgaver til tiden ligger nok der, hvor elevernes mentalitet er således "når man har fri fra skolen, så har man fri". Det er ellers en sund logik. Men danskere har en vestlig tankegang der, da vi mener at hvis vi ikke passer vores lektier, så kan vi ikke få en uddannelse. Dette kan være endnu en tegn på at uddannelsessystemet i Grønland ikke passer til kulturen.

Dansk gymnasielærer 6: det er rigtig svært at forholde sig til elevernes tempo. Vi har jo en del vi skal nå i vores læreplaner før eksamener, hvis eleverne er for langsomme, så mister vi dele af områder som vi skal igennem.

Denne misforståelse af elevernes adfærd forekommer også hos andre danske lærere, hvor man flere gang på lærerværelset har diskuteret under frokostpauserne, om de vanskeligheder som lærerne møder hos deres grønlandske elever.

Observation 2

Dansk lærer a: Er det bare mig eller er de fleste grønlændere respektløse? De kommer og går under en undervisningstime. Så skulle de lige hente kaffe, eller tisse, eller ringe til en vigtig person.

Dansk lærer b: det oplever jeg også konstant. Man skal virkelig italesætte rammer i grønlandske klasser.

Dansk lærer c: der er rigtig mange der spiller på deres computer, når jeg er i gang med at fortælle noget der er vigtigt, nu er jeg ved at få nok af disse typer af elever. Det var jo deres eget valg om at tage en uddannelse.

Dansk lærer d: flere elever hænger også bare på deres stole og ikke følger med! Hvad er det for en opførsel vi er kommet ind til? Det er et cirkus det her. Vi kan ikke rigtig lære dem, når de ikke gider det her.

Iagttagelser viser at der er miskommunikation eller misforståelse mellem de to kulturer på baggrund af forskellige tidsopfattelser. Ifølge Halls kontekstteori vil grønlændere opføre sig som beskrevet fordi, grønlændere ligger under kategorien polykrone kulturer, hvor man i polykrone kulturer kan mennesker påtage sig flere ting på engang, såsom have undervisning og hente kaffe eller gå på toilettet under undervisningstime. Dette kan polykrone kulturer udføre, uden en systematisk tilgang og orden og hvor tiden ikke spiller en stor rolle hos dem. Derimod vil danske lærere ligge under monokrone kulturer ifølge Halls kontekstteori. Som beskrevet af Hall vil monokrone kulturer som danske lærere ligger under, vil det være vigtigt at tage en ting ad gangen som der også er blevet beskrevet af danskernes adfærd. Danske lærere med *monokron* tilgang vil udføre deres arbejde med en systematisk tilgang til både undervisning og tid. Derfor ser vi hos danske lærere at sekvensering af undervisning er vigtigt i en undervisningstime, men som faktisk er det som mislykkes hos grønlandske klasser.

6.1.4 Space-begrebet

Proksemetik som Hall definerer som space-begrebet har udgangspunkt i menneskers opfattelser af territorier og personlige rum, hvor opfattelsen af afstand til samtalepartner og kropskontakt spiller

en væsentlig rolle under et kulturmøde. I denne under afsnit skal jeg kigge på hvordan grønlandske elever og danske læreres relation i forhold til fysisk distance opleves på GUX-Nuuk.

I Grønland har vi ikke en lang distance til vores samtalepartner eller i hvert fald ikke til det mennesker vi omgås med til dagligt. I Grønland er det for grønlændere normalt at gå arm i arm, selvom de ikke danner par. I min egen undervisning hos min 2.g klasse i kulturforståelse, havde vi en antropolog på besøg fra Frankrig. Jeg vil sige at jeg som lærer har et meget tæt forhold til mine elever som andre grønlandske gymnasielærere også oplever. Når jeg har holdt kaffemik hjemme hos mig, er det tradition for mine 3.g elever at de kommer til sidst og spiser resten op og derefter hjælper til med at rydde op. Så når jeg underviser mine grønlandske elever, er der ikke noget akavet med det fysiske nærvær eller distance som Hall beskriver. Antropologen som holdt oplæg i mine timer var derimod dybt forbavset over, at jeg som lærer omfavner mine elever, eller at mine elever spørger ind til mit private liv, som jeg besvarer åben for. Han oplevede også små drillerier til mig fra mine elever som fremmed. Mine elever driller mig lidt nogle gange og griner lidt af mig, når jeg for eksempel gør lidt grin med mig selv. Han mener at jeg har mere venskabsrelation end at have lærerrollen for mine elever. Han fortæller at man i Frankrig giver kindkys til bekendte, venner, familie men overhoved ikke til sine elever og eleverne ikke kalder læreren via fornavnet men mr. xxx miss. xxx. Dette har derimod være altid normalt for mig i den grønlandske kultur og det er ikke noget jeg har haft spekulationer om til dagligt. For mig opleves det som at det bare sker automatisk, fordi jeg har tillært denne kultur.

Ud fra denne episode begyndte jeg at tænke over hvordan mine danske kollegaer oplever den større fysisk nærvær hos mange af vores elever. Derfor har jeg også under dataindsamlingsmetoden til dette forskningsprojekt haft fokus på, hvordan de to parter har oplevet deres distancering til hinanden. De grønlandske elever oplever fysisk kontakt til læreren således:

> *Klasse 5, elev 1: jeg kan mærke at vi både fysisk og mentalt har langt længere distance til vores danske lærere end grønlandske lærere. Selvfølgelig har vi tæt forhold til nogle af vores danske lærere. Nogle af dem kan finde på at kramme os for eksempel når vi er kede af det. Men jeg oplever ikke at vi til dagligt får den der nærvær som vi får med vores grønlandske lærere.*

Klasse 2, elev 3: jeg har oplevet hvor jeg blev ringet op af mine familie under timen og blev fortalt at min faster døde. Jeg var jo enormt ked af det og græd. Læreren spurgte til hvad der var sket og uden at give mig kram eller noget sagde hun bare at hun kondolerede. Jeg oplevede det som akavet. Men alle mine klassekammerater trøstede mig og selv drengene i klassen kom og krammede mig.

Klasse 1, elev 6: Jeg kan mærke at vores danske klassekammerater for eksempel har en meget mere lang distance til vores lærere, vi grønlændere er meget glad for kram. Så vi krammer meget og spørger ind til hinanden rigtig meget. En af vores klassekammerat har engang sagt at vi grønlandske piger er menneskeholikere, forstået på den måde at vi er afhængig af kramme eller holde arm i arm med vores venner.

Klasse 4, elev 3: men vi skal også huske på at vi alle ikke er sådan. For eksempel har drengene ret stor fysisk afstand til hinanden. Jeg går ikke og holder arm i arm med mine venner (…) det vil føles lidt bøsset, hvis vi gjorde det. Men mine veninder holder jo arm i arm med mig, så der er ikke noget underligt ved det. Men at drengen krammer lærerne… det vil jeg ikke engang tænke på.

Hvor eleverne også påpeget at relationen er noget anderledes til danske lærere i forhold til relation til grønlandske lærere. Eleverne fortæller om lærer og elev-relation mellem danskere og dem selv således:

Klasse 2, elev 4: Vi har haft rigtig mange gamle danske lærere, altså ikke unge lærere. Deres fællestræk er meget, 2 meters afstand både mænd og damer (…) de får nok ikke Corona (…) de sidder mest ved lærerbordet og befinder sig næsten aldrig i størstedelen af klasselokalet. Skal vi bruge hjælp, så skal vi hen til dem. Men vi har en rigtig god kemi med vores grønlandske lærere, altså det hele føles bare mere trygt i et klasselokale. (…) Der er noget der løsner sig, vi ved hvordan lærerne har det fordi de også kan snakke om følelser.

Klasse 4, elev 5: vores unge danske kvindelige lærere er meget ligesom grønlandske lærere, de giver kram, skulderklap, high-five (…). De er mere nærværende og meget nemmere at snakke med. Vi har de der ældre danske lærere, der bare helt holder afstand til eleverne. (…) det vil være akavet hvis de gav os en skulderklap, fordi vi ikke er vant til fysisk nærvær med de ældre danske lærere. De adskiller privatliv og arbejde, så derfor har man ikke rigtig en relation til dem. De er også dem vi

glemmer hurtigt og ikke savner når de rejser. (…) det er anderledes med unge danske lærere, de holder fysisk afstand, men kan inddrage deres privatliv, så man kommer tættere på dem (…)

Klasse 1, elev 8: jeg er jo dansk, men jeg kan bedre lide at have en grønlænder som lærere. De er rigtig gode til at finde balancen i et klasselokale. Vi får så meget ro i klassen, ikke fordi læreren kommanderer, men fordi læreren rummer os. Vi kan dit og dat men vi skal lære det hvad læreren beder om. Men hos danske lærere, der skal vi faktisk køre en undervisning på deres præmisser, vi skal lære for eksempel om digtanalyse, uden at vi skal på toilet, hente kaffe, måske holde en lidt længere pause, men derimod har læreren allerede planlagt at vi ud fra forskellige arbejdsformer lærer hvordan man analyserer digt. Men grønlændere holder samtaler og de er ikke læreren der taler til elever men læreren taler MED eleverne. (…) jeg har også bemærket at vores grønlandske lærere kommer til os for at høre hvordan de går med vores opgave. I stedet for at afbryde vores koncentration med at stille spørgsmål med det sammen, rører de vores skulder og derefter spørger de. Men vores danske lærere de spørger meget fra enden af klasselokalet (…).

Klasse 7, elev 1: vores lidt ældre grønlandske lærere er rigtige nærværende. Af og til kan de finde lidt på at bage noget til os til teamtimer. De viser billeder, giver os kram, guider os igennem med både privatliv og uddannelse (…). Jeg tror det er en kvindelig ting. Vi oplever jo mere nærvær hos vores grønlandske lærere og vores kvindelige danske lærere, men ikke hos danske mandlige lærere, så jeg ved ikke om hvordan de er hos mandlige grønlandske lærere, da vi ikke har mandlige grønlandske lærere på skolen.

Vi kan se at grønlandske elever oplever danske lærere på to forskellige måder. Hvis vi opdeler grønlandske elevers oplevelser af danskernes relation til eleverne i to kategorier; 1. unge danske lærere 2. ældre danske lærere. Så blev der i kategori 1. påpeget at unge danske lærere er mere som grønlandske lærere. Fællestræk for disse typer af lærere er, at de er mere nærværende fordi, de inkluderer deres privatliv i deres arbejde, de har en fysisk kontakt til eleverne (de kan omfavne, give high-five, håndtryk). Ifølge Hall vil disse typer af lærere, være deres distance ikke ret stor og deres ”bubble of space” være mindre. Hvis vi kigger på kategori 2. er disse type lærere i modsætning til kategori 1. De undgår for tæt kontakt til eleverne og holder langt afstand til eleverne. Disse typer af

lærere mener eleverne at de er svært at trænge igennem og derfor opleves deres undervisning mere 'spændte', da eleverne føler at noget løsner sig når de har lærere som kategori 1.

Grønlandske elever påpeger også at afstand til samtalepartner og kropskontakt varierer mellem kvinder og mænd. De påpeger at kvinder har mindre afstand til samtalepartneren og har tættere kropskontakt end mænd. Dette kan tyde på at mænd er mere indadvendte personer der har brug for mere *personligt rum* ifølge Hall, hvor udadvendte typisk har det fint med at mennesker kommer tætte på én, som grønlandske elever påpeger hos grønlandske og unge kvindelige danske lærere.

Mine danske informanter oplever space-begrebet mere udfordrende i den første tid på Grønland. Danske lærere fortæller en tæt distance af fysisk kontakt og personlig kontakt var noget af det mest grænseoverskridende de har oplevet, men det var noget de lærte hen ad vejen. Danske lærere udtrykte deres oplevelser således:

Dansk gymnasielærer 2: (…) de første tre måneder er hårde. Jeg blev konfronteret en del, hvor eleverne bare begyndte at fortælle om de skrækkeligheder de nu havde. Deres følelser, tanker med mere. Jeg gik egentlig med det alene i længere tid, hvis eleverne sagde at jeg ikke måtte sige det. Men vi har jo som lærere nogen at snakke med og jeg lærte at sætte grænsen.

Men jeg tror bare at for mange af vores elever er det sådan at de oplever for første gang i deres liv, bliver taget seriøst af voksne.

Dansk gymnasielærer 5: Jeg er selv teamlærer, første samtaler var automatisk problemer, men min fordel var at jeg er en mand. Der var derfor ikke et dagligt møde. (…) jeg mener at det er noget der kan mangle i et uddannelsessystem i Grønland, at man får en efteruddannelse til at kunne håndtere sådan noget. Også fordi det er en af de kulturforskelle vi møder i Grønland. For eksempel møder vi også selvmord blandt eleverne eller i vores nærmeste arbejdskreds. Når så sørgeligt sker heroppe, møder vi skolesystemet der på ingen måde er klædt nok på til sådanne situationer her i Grønland.

Dansk gymnasielærer 6: jeg oplever også at modtage skriftlige afleveringer om personlige problemer og som ny, der skal man måske lige være obs. på det (…) Det er en helt anden måde man kommer i kontakt med elever heroppe end det man gør i Danmark. Man lærer eleverne helt

tæt og ikke kun som elever. (…) men jeg kan stadig ikke finde balancen i fysisk kontakt til eleverne. Jeg oplever at grønlændere har et meget mere tæt fysisk kontakt end os danskere. For eksempel til kaffemikker, der ved jeg stadig ikke om jeg skal give hånd til værten eller en kram, så det bliver sådan lidt akavet.

Dansk gymnasielærer 3: for mig er fysisk afstand også noget jeg lige skal lære. Nu har jeg jo været her mere end et år, men stadigvæk føler jeg ikke tryg ved at give krammer endnu, så integreret er jeg ikke endnu.

Ud fra hvad informanterne oplyser kommer kulturelle betingelser for ”space-begrebet” som et variabel fra kultur til kultur og mellem individer. Men at der er forskel på forståelsen mellem danskere og grønlændere om hvor tæt enkelte kan tillade sig at gå på et andet menneske, uden at det for vedkommende virker grænseoverskridende eller truende. For danske lærere er det grænseoverskridende at eleverne inddrager personlige sager i skolen og deres fysiske nærvær også på flere måder kan virke grænseoverskridende, der gør at lærerne har svært ved at finde balancen i det. Men for grønlandske elever føles danske lærernes fysiske og personlige rums afstand som en mur, til at skabe en tryg relation til lærerne.

7 Sprog som et kulturmøde

7.1 Sprog og kommunikation

Jeg har allerede under teoretiske overvejelser belyst at ifølge Sapir-Whorf-hypotesen kan årsagen til grønlændernes og danskernes misforståelse ligge i oversættelsen af kulturen ved sproget, da en umiddelbar implikation af Sapir-Whorf-hypotesen er med oversættelse mellem kulturer. I dette kapitel afsnit skal jeg forholde mig til sproglige kulturmøder med forskellige indfaldsvinkler mellem danske lærere og grønlandske elever ved GUX-Nuuk.

Ifølge Sapir-Whorf-hypotesen er sproget den sammenhæng som mennesker oplever deres verden på og sproget der skal give en udtryk for hvordan mennesker oplever deres livsverden. Derfor mener jeg at den misforståelse der sker mellem danske lærere og de grønlandske elever ligger ved sprogkommunikationen der ikke kan oversættes til kultur der skaber at de to kulturer

taler forbi hinanden, men at sprogproblematikken også ligger ved de normale offentlige sprogdiskussioner.

7.1.1 Dansk fra dagligt sprog til undervisningssprog

Under et oplæg på skolen blev der påpeget af ledelsen, at man i GUX-Nuuk ikke har et stort frafaldsprocent for sprogproblemtik, som er blevet vist på Innovas store trivselsundersøgelse som ikke er udkommet endnu. Der er nemlig kun tre til seks procent af eleverne der dropper ud af skolen fordi sproget opleves som vanskeligt ved gymnasiet i Nuuk. Jeg ved som lærer og grønlænder at vi stadigvæk i Grønland har store sprogbarrierer, hvor vi oplever at nogle kan dansk, og nogle grønlandske elever der knap nok kan det danske sprog. Det ene ting ved sprogproblematikken er selve sproget dansk, som opleves som et svært sprog. Opbygning af sproget som er helt anderledes fra det grønlandske sprog. Mine forskningsresultater viser at klasser med primært kun grønlandske elever oplever det danske sprog som vanskeligt. Hastigheden for hvordan man taler spiller en rolle herunder. Eleverne kan sagtens forstå dansk, hvis tingene bliver fortalt langsomt og tydeligt og kort. Eleverne påpeger at de oplever de danske sprog som vanskeligt, fordi sproget dansk ellers kun var til skolebrug før de gik på gymnasiet, men at man på GUX-Nuuk nærmest skulle begynde med at bruge sproget dansk som undervisningssprog og som personligt sprog. Forstået på den måde at sproget dansk overtager både den personlig jeg og elevrollen[12]. Når de unge grønlændere påbegynder en ungdomsuddannelse fra folkeskolen, oplever de unge at der bliver stillet en krav til at bruge det danske sprog som kommunikationssprog selvom eleverne ikke behersker det danske sprog så godt. Problemet ligger ved ifølge de grønlandske elever, at der ikke nok er blevet undervist på dansk i folkeskolen og folkeskolen ikke klæder dem nok på til at kunne klare en ungdomsuddannelse som primært køres på dansk[13]. Derfor oplever de grønlandske elever en meget hurtig tilpasningsfase når de starter en ungdomsuddannelse, der er med til at skabe følelsen af at en ungdomsuddannelse er et hård forløb.

[12] Feltarbejde 2019/20

[13] Feltarbejde 2018

7.1.2 Brug af jargon og eksempler

Det andet problem ved mødet mellem de danske og de grønlandske sprog, er brugen af jargon og brugen af billedsprog i de forskellige kulturer, som Eriksen påpeger som *totemisk klassifikation* (Eriksen et al. 2010: 232).

Mine forskningsresultater til denne specialeafhandling har også vist at i de klasser med grønlandske elever der er bedre til det danske sprog, forekommer sprogproblematikken i måden man udtrykker sig på. For grønlandske elever som kan de basale ord på dansk til at kunne klare en undervisning og udføre en fagligt sprogbrug i det danske sprog på skolen, har påpeget at det sværeste ved sprog er, den måde lærerne udtrykker følelserne eller laver eksempler på. For eleverne giver lærernes jargon og eksempler, på mange måder ikke en mening, fordi eleverne ikke ved hvad udsagnet betyder inden for deres kultur. Under fokusgruppe interview med danske lærere kunne jeg lige pludseligt forstå hvad eleverne prøver at sige, da jeg under fokusgruppeinterviewet oplevede mine danske kollegers udsagn om deres følelser som jeg oplevede som fremmede på grund af deres brug af jargon. Nogle iagttagelser til dette var:

Dansk gymnasielærer 4: (…) Det er måske det samme hvis vi siger at dansker har træsko og er som 100 år siden (…) Det er en kabale som ikke er nem at få til at gå op (…) At følge en klasse hele dagen, får man sine ører blæst væk (…)

Dansk gymnasielærer 2: (…) Der er man jo sat af til væggen fuldstændig (…)

Dansk gymnasielærer 5: Det svarer jo lidt til hvad der er i Middelfart (…) I stedet for at købe en David Harley (…) Der kan vi mærke "velkommen til Grønland" (…) de overlever fra dag til dag og vi lever bare i 5000 år (…)

Dansk gymnasielærer 3: (…) for mig har det ikke været det hardcore (…)

Ud fra min egen grønlandske måde at opfatte sproget på, havde jeg svært ved at sætte mig ind i hvad det er nøjagtigt der bliver snakket om. Så jeg brugte længere tid på at analysere hvad der blev ment, når mine kollegaer brugte jargon og andre eksempler som vi som grønlændere ser som fremmed. Hvis vi kigger på et af eksemplerne fra danske gymnasielærere, så har jeg som grønlænder den forståelse for eksemplerne således; dansk gymnasielærer 4, laver et eksempel på dansk historie,

som jeg som grønlænder finder fremmed, da vi ikke beskæftiger os med dette til dagligt. Men at vi kender kun lidt til Danmarkshistorien fra undervisning i folkeskolen eller i en ungdomsuddannelse, men ikke så meget som vi har fokus på grønlandshistorien og forholdet mellem Danmark og Grønland. Derfor ved jeg ikke helt hvilke holdninger danskere har til dansk historie. Dermed havde jeg svært ved at spore eksemplet til at finde ud af om det var positivt eller negativt ment? Det andet eksempel som dansk gymnasielærer 4 bruger, er sagt med jargon. Som grønlænder tænker man for det første om hvad er en kabale? så finder man ud af det er et kortspil, men man skal ligesom kende spillet før man kan genkende eksemplet i den kontekst vedkommende bruger den. Mange af grønlændere vil derfor genkende når danskerne siger ”som man siger” eller som mine mormor altid sagde ”…” så ender mange grønlændere ikke at forstå pointen med hvad danskeren prøver at sige fordi de siger det med jargon.

Et andet udtryk som dansk gymnasielærer 4 bruger er ”får man sine ører blæst væk”. Som grønlænder, der ikke kender denne jargon, så forestiller man udsagnet som bogstaveligt talt, men man ved at dette ikke kan lade sig at gøre. Så man skal lige forestille sig først og dermed først kan forstå hvad det er vedkommende mener. Andre eksempler som danske gymnasielærere bruger såsom ”i stedet for at købe en David Harley”, så giver det ikke en mening i den grønlandske kultur, da David Harley ikke ses som mode eller en genstand man skal eje i Grønland. En anden ting er, at når danskere begynder at snakke og indimellem sætningerne bruger et engelsk ord eller en slang, så bruger vi automatisk ekstra tid på at få det oversætte inde i hovedet, fordi en typisk grønlænder vil oversætte det fra grønlandsk til dansk så til engelsk også tilbage, før det giver et resultat.

7.1.3 Kommunikationsforhandling

Observation 2019/20; På lærerværelset sidder der flere danske lærere sammen og snakker om hvor langsomt en undervisningstime kan foregå i en grønlandsk klasse. En af de danske lærere påpeger at de nu har læst en tekst sammen for femte gang, men de grønlandske elever havde stadig ikke fattet tekstens formål. Flere af danske lærere ved bordet genkender dette og siger at de nok er fordi grønlandske elever måske er langsomt opfattende, ellers kunne det være at sprogniveauet har været for højt til klassen. Nogle af danske lærere fortæller andre danske lærere også, at vedkommende har oplevet at grønlændernes fagligt niveau ligger langt lavere end danske elever.

Hvis man ville hæve elevernes fagligt niveau skulle man ifølge nogle danske lærere fra observationen, gentage det vigtigste pointer 1000 gange før det kommer ind i hoved hos nogle mere begavede grønlandske elever. Ved anden side af bordet sidder grønlandske lærere sammen og afbryder danske lærernes samtaler. Grønlandske lærere mener at deres undervisning ikke kunne gennemføres, fordi man ikke har guidet eleverne nok igennem til den proces der skulle være til bearbejdning til teksten. Så mon ikke at det har været en miskommunikation mellem den danske lærer og de grønlandske elever?

Hvis vi kigger på sprogproblematikken, kan kulturmødet for sproget også forekomme som vanskeligt som en anden vinkel. Danske gymnasielærere har, som tidligere beskrevet, haft svært ved at kommunikere med eleverne sprogligt. Der gør at danske lærer oplever grønlandske elever som stille og som ikke giver feedback. En dansk gymnasielærer påpeger processen for sproglig kommunikation mellem eleverne således:

Dansk gymnasielærer 3: (…) Det kræver jo enormt meget at vente på svar og være tålmodig (…) det er en slags kommunikationsforhandling, metakommunikation.

Ja, i et sprog hvor samtalepartneren har et andet sprog kan man ikke komme uden om en kommunikationsforhandling. Især for nye danske gymnasielærere som underviser i Grønland for første gang, kan denne proces være lang da dette selv skal balanceres ud fra klassetyperne. Under dataindsamlingsmetoden påpeger en af de danske lærere som har arbejdet som gymnasielærer i Nuuk mere end 2 år, at man lærer at skære ned for frekvensen i undervisning i Grønland og tage den med ro. Vedkommende påpeger at mange af de ting som de lærer under pædagogikumstudiet ikke kan bruges i Grønland, fordi forholdene på mange måder er anderledes i Grønland end under danske forhold. Derudover mener grønlandske gymnasielærere at miskommunikationen ikke kun ligger ved sproget men at det klart også kan ligge inden for den virtuelle kommunikation. Som grønlandske lærere fremhæver, er grønlændere en meget mere materialistisk kultur end dansk kultur. Derfor har grønlandske elever mere brug for virtuelle eller håndgribelige genstande i form af billeder, papir, film og lyd for at kunne forstå og lære bedre (Jensen 2008: 28-33).

Grønlandske elever har under fokusgruppeinterview påpeget at de bedst forstår danske lærere når de ikke taler for meget og bruger mere fysiske genstande. Klasse 2 fortalte under fokusgruppeinterview, at de får meget mere ud af undervisning eller et forløb, hvis de har været

ude af huset (skolen) og besøgt for eksempel museer og derefter lave forskellige opgaver om det. Mange af eleverne under fokusgruppeinterview i forskellige klasser, påpeger også at de bedre kan forstå når danske gymnasielærere laver eksempler som de kan relatere sig til, såsom eksempler på noget der sker nu og her i Grønland. Derfor vil denne vanskelige kommunikationsforhandling være nemmere ifølge de grønlandske elever, hvis lærerne taler mindre og bruger mere virtuelle genstande i deres undervisning.

Klasse 2, elev 5: alt ville være mere spændende og levende i en undervisning, hvis danskere brugte mere virtuelle ting. Ikke bare snakke og holde oplæg og fremlægge, diskutere (…) se og røre ved vores sanser og når vi har brugt vores sanser, så glemmer vi ikke og vi forstår bedre (…).

7.1.4 Tænkning, sprog og kultur

Den fjerde sprogproblematik hos grønlandske elever ved GUX-Nuuk er kulturen ikke kan oversættes til deres livsverden gennem sproget. Socialantropologen Thomas Hylland Eriksen beskæftiger sig med sprog og tænkning i sin bog, *små steder og store spørgsmål*. Eriksen påstår at ulige variationer mellem ulige kulturelle tænkemåder, som er noget af de vanskeligste kulturforskelle både at forstå og gøre rede for komparativt (Eriksen 2010: 223-237).

Jeg har selv under min egen gymnasietid som elev, flere gange oplevet at ikke kunne finde det rette ord til det nøjagtig det jeg gerne vil sige, fordi den oversættelse jeg har i mit hoved vil give en anden mening hos en dansker, der er den del af den danske kultur. Mange af grønlændere vil derfor sikkert genkende ordet ”hvordan siger jeg det så det giver mening”. Misforståelse ved kommunikationen her ligger ved, at vi i Grønland ikke har ord for mange af de danske abstrakte begreber, som *hygge*. Omvendt har vi ikke begreber for mange af de grønlandske ord på dansk og dermed kan mange af de ord ikke oversættes til dansk, som *pagga* og *perusineq*. Hygge vil man i en grønlandsk kontekst forstå således at man har det godt eller at man slapper af, som den også er oversat i ordbogen[14] . Hvis vi prøver at gøre begreberne paggaa og perusineq forståelige, er vi nødt til at forklare en hel scene før de kan give mening hos andre med anden kultur, da disse ikke engang er tilføjet i

[14] hygge1: ilorrisimaarneq eller hygge2: eqqissisimaarpoq (DAKA.gl) Besøgt 20. Januar 2021

ordbogen. For eksempel, hvis et barn bliver indskrevet til skolen, som ses meget højtideligt i Grønland, vil man fejre barnets skoleindskrivning via holde en kaffemik (åbenthus/fest, hvor der kaffe, te, kage og mad). Under en kaffemik er det normalt at barnets kære smider penge ud af det blå, hvor gæsterne prøver at samle så mange mønter som muligt. Kære til barnet gør det for at vise sin glæde. Derfor vil paggaa betyde at en smider penge af glæde. Peruisineq er derimod, hvis et barn har for eksempel taget sit første gå skridt, så vil kære til barnet efterligne barnet for at vise sin glæde og stolthed. Derfor vil man sige at perusineq er at efterligne en kære.

Manglende udtryk i et oversat sprog via vores tænkning, er det derfor svært for grønlandske elever at sige det de gerne vil sige, uden at skulle fortolke det (2010: 224). For det andet er det for grønlandske elever svært at forstå de danske begreber som ikke kan oversættes til grønlandsk, da de har forstået begrebet ud fra en fortolkning som *hygge*. Dette eksempel kommer til udtryk især under elevernes eksamener. Jeg som lærer oplevede på et tidspunkt at eksaminere mine elever, hvor vi fik en dansk censor, der skulle virtuelt censurere mine elever. Problemet ved det var at censor aldrig havde været i Grønland og opleve vores kultur og vores måde at kommunikere på. Censor vidste en del om grønlandshistorien og fagligheden var ikke et problem. Den vanskelighed som jeg og mine elever mødte var, at censor havde svært ved at forstå hvad eleverne nøjagtigt prøver at sige, da eleverne havde svært ved at udtrykke sig, så de gav mening for censor der kommer fra en anden kultur. Det ender med at mine elever fik lavere karakter, da de ikke kunne udtrykke sig på samme måde hvis de havde sagde det på grønlandsk. Hvis de havde sagt det på deres primær sprog som er grønlandsk, er jeg ikke i tvivl om at de kunne få et højere karakter. Problemet ligger også ved at jeg som grønlænder kunne forstå hvad eleverne prøver at sige, men dette gav ikke mening for den danske censor, selvom jeg konfronterede miskommunikationen, mener den danske censor, at hun ikke kunne give et højere karakter fordi eleven ikke kunne formulere det på en rigtig måde.

En gymnasielærer med grønlandske baggrund fordyber denne sprogproblematik således under fokusgruppeinterview:

> *Grønlandske gymnasielærer 1: (…) hvis eleverne fik lov til at snakke deres egen sprog, især vores grønlandske elever, som også bliver set som mindre fagligt begavet, vil danske lærere være dybt imponeret over faglig forskel hvis eleverne fik lov til at bruge deres primær sprog (...) de ville*

komme med mange flere nuancer, fordybelser, flere perspektiver og dermed nå et højere niveau i taksonomien (…).

De grønlandske elever genkender denne eksempel som jeg også fortalte under fokusgruppe interview og fordyber derfor emnet således:

Klasse 5, elev 4: (…) fordi vi kommer fra Grønland, så har vi helt anderledes vilkår og kultur end danskere (…) når vi siger vinter, så opfatter vi vinter på en helt anderledes måde end danskere. Mange kender ikke den rigtige vinter (…) når vi siger vinter, så oplever vi som grønlændere i Grønland vinter som; mørk, masser sne, barsk vejr, kulde, frost og følelsen af vinter som nærmest gør ondt at bare trække vejret i (…) Hos danskere vil man måske betragte vinter som, regn, slud, køligt, og gråt (…).

Klasse 5, elev 2: (…) Det er også derfor at det er rigtig svært at sige vores meninger, fordi vores kultur ikke er bare det samme som kulturen i for eksempel Danmark (...).

Denne problematik at sproget ikke kan oversætte kulturen, har gymnasielærere med dansk baggrund oplevet som forskellige former. Mine forskningsresultater fra fokusgruppeinterview med danske gymnasielærere viser, at de danske gymnasielærere oplever de samme betegnelser og relationer ikke giver det samme mening og følelse hos grønlandske elever. En dansk gymnasielærer fortæller om en episode i en undervisning, hvor en grønlandsk elev kom til vedkommende og var dybt ulykkeligt:

Dansk gymnasielærer 4: (…) inden for de første tre måneder i Grønland (…) kom der en elev efter pausen, som var dybt ulykkelig og sagde at hun var nødt til at tage hjem fordi hun var rigtig ked af det. Som lærer spurgte jeg til hende om der var noget jeg kunne hjælpe med og afhøre mig lidt om hvad det var hun var ked af over. Hun fortæller så at hendes onkels kones lillebrors søn har begået selvmord (…). For mig var det helt urealistisk at hun kunne blive så ulykkelig over det, da grenen her var så langt. (…) mig i en dum danskhed kom til at fortælle episoden på lærerværelset mens grønlandske lærere kunne høre mig. For mine danske kolleger var dette også noget mærkeligt noget. Men en af grønlændere kom til vores bord ret fornærmet og fortæller at, familien betyder

noget helt særligt her i Grønland, fordi de kommer fra en kollektivistisk kultur. Først der begyndte jeg at forstå at familien gav en helt anden betydning i det grønlandske samfund end det man oplever i Danmark. For eksempel at en onkel også ses som kernefamilien (…).

Disse eksempler viser at vi har kulturelt specifikke tænkemåder som påvirker menneskets mentale enhed, som følger en anden logik hos grønlændere, hvis vi ser perspektivet fra danskere (2010: 224f.). Et andet aspekt af kommunikation og sprog, viser resultaterne at der er forskellige perspektiver til at se sprog problematikken på. Kultur er svært at oversætte med sprog, fordi forståelserne for visse områder som familien ikke giver det samme betydning og mening, inden for de forskellige kulturer. Et af aspekterne for sprog problematikken er den måde vi forstår vores livsverden på, altså hvordan vi erfarer vores omgivelser (Sapir 1961; Whorf 1956). Det viser sig, at vi ikke har det samme tilgang til livsverdenen i de forskellige kulturer, dermed har vi også i de forskellige kulturer forskellige måder at tale med hinanden på. Den måde vi taler med hinanden på, gør at vi på flere måder taler forbi hinanden. For eksempel når vi bruger jargon, i vores kultur, så vil andre i vores 'gruppe' forstå hvad vi mener, men når vi bruger dette til andre kulturer, giver det ikke mening hos samtalepartner fra en anden kultur og dermed taler man forbi hinanden uden man nødvendigvis er bevidst om det. Det samme gælder for termer som familie eller vinter, der giver en anden betydning, fordi man for eksempel erfarer som grønlænder *vinter* på en anderledes måde end en dansker.

8 Diskussion

8.1 Fortolkning af resultaterne

Denne specialeafhandling påviser mere præcist, at der er kulturforskelle mellem de danske gymnasielærere og de grønlandske elever. Som specialeafhandlingen beskæftiger sig med kulturmøder med fokus på kulturforskelle, kommer det til syne at der er flere måder at gribe kulturforskelle an på GUX-Nuuk. Men det står klart at kulturmøder ikke kun findes på GUX-Nuuk, men findes også i adskillige områder inden for Grønland og grønlandske samfundssystem.

Vanskeligheder ved kulturmøder på GUX-Nuuk mellem danskere og grønlændere, bliver påvist ud fra dette forskningsarbejde. Specialeafhandlingen beskæftiger sig med forskellige aspekter af mulige kulturmøder. Dette medvirker til at informanterne oplever kulturmøderne på skolen som vanskelige, hvilket lever op til de forventninger der er blevet beskrevet i kapitel 1 under problematisering af kulturmøder.

Forskningsresultaternes hovedpåstand om at der er kulturforskelle, der gør at de to kulturer har forskellige kommunikationsformer, adfærd og tilgange til skolen, kan opfattes på forskellige måder. Måden afhandlingen har set på kulturmøder, fremhæver det vanskelige møde og fokuserer ikke på de positive tilgange til kulturmødet. Derfor er der en klarhed at specialeafhandlingen ikke beskæftiger sig med ligheder mellem grønlændere og danskere, der gør at specialeafhandlingen giver en blind vinkel for hvilke positive områder der kan ligge ved lighederne. Forskningsresultaterne i denne nærværende undersøgelse har også kunne formet sig anderledes, hvis min valg af metode have haft en anden tilgang til mine informanter ved gruppeinterviews, da eleverne måske har tilpasset deres svar for at bedre passe ind i den kollektive gruppe og valget af fokusgruppeinterview kunne have haft en bekræftelsesforstyrrelse blandt eleverne. Derfor var det også vigtig for mig at sikre elevernes oprigtige og ærlige mening, sådan som de selv så dem, ved at lade dem skrive selvstændige refleksioner omkring deres kulturmøder på gymnasiet. Dog er det op til den enkelte, hvordan man vil se kulturmødet mellem danske gymnasielærere og grønlandske elever, i forhold til denne undersøgelse.

Sprogproblematikken som er blevet arbejdet med i denne afhandling, viser at der findes en vanskelig oplevelse. Men det betyder også at de unge grønlændere skal kunne beherske det danske sprog, for at kunne gennemføre en uddannelse i Grønland, da man i Grønland ikke har nok grønlandsk arbejdskraft til at påtage sig de poster der i dag besiddes af danskere. Det betyder også at denne form for kulturmøde ikke er ensbetydende med at det er negativt, da unge grønlændere allerede i en ungdomsuddannelse skal møde vanskeligheder, så de er bedre rustet til den næste uddannelse de kommer til at tage i deres nærmeste fremtid. Om kulturmødet mellem danske gymnasielærere og de grønlandske elever resulterer i noget negativt for unges fremtid eller om dette med til at give de unge grønlændere et bedre fremtid og hvor vidt det grønlandske uddannelsessystem passer til den grønlandske kultur, skal jeg ikke kunne besvare præcist.

På den ene side kan forskningsresultaterne give ret i at der er kulturelle forskelle der gør at to kulturer taler forbi hinanden og dermed opleves som indirekte vanskeligt møde med den anden kultur. Dette skyldes blandt andet at deres adfærd er styret af grundlæggende kulturelle værdier som Hofstede påpeger og fordi ifølge Hall at de to kulturer har forskellige kommunikationsformer og opfattelser af tid.

På den anden side skal man huske på, at forskningsresultaterne er generaliseret i denne specialeafhandling fordi de analytiske redskaber som bliver benyttet i analysen, har tendens til at generalisere kulturgrupper og ikke tager højde for samfund og stat, fordi Hall og Hofstede ser kulturer som en homogen størrelse. Risikoen ved brug af Hofstedes og Halls teorier bliver dermed ensidige, hvor danskere og grønlændere bliver anset som binære modsætninger. Dette kan i denne specialeafhandling være problematisk for forskningsresultaterne da teorierne er bygget på en binær kulturforståelse. Derfor er det klart at man i denne forskning ikke tager højde for de elever der har en dobbelt identitet. Nuuk som også er kendt for at være den mest dobbeltsprogede by i Grønland og herunder mange børn og unge som betragtes at have både dansk og grønlandsk ophav, bliver derfor ikke taget højde for i dette forskningsprojekt, selvom der på GUX-Nuuk findes mange af disse elevtyper. Forskningsresultater kan derfor ikke generalisere til at gælde alle, men at forskningsresultaterne skal ses som vejledende pointer til at der i større eller mindre omfang findes kulturforskelle mellem danskere og grønlændere i en uddannelsesinstitution. Som et andet aspekt skal man huske på at denne specialeafhandling tager udgangspunkt i GUX-Nuuk som forskningsområde. En større undersøgelse af kulturmøder mellem grønlandske elever og danske gymnasielærere kan have haft en anden indflydelse for forskningsresultaterne, hvis de andre tre gymnasier i Grønland havde været inddraget i denne specialeafhandling.

8.2 Anbefalinger til fremtidig forskning

I og med at specialeafhandlingen beskæftiger sig med som et bredt emne om kulturmøde mellem danske gymnasielærere og de grønlandske elever, og konkretiserer nogle primære punkter for kulturforskelle der bliver belyst af begreberne fra analytiske redskaber som beskrevet i teoretiske overvejelser, har specialeafhandlingen ikke været i stand til at komme ind på andre områder som; hvordan man kan minimere det vanskelig kulturmøde og hvordan uddannelsessystemet kan

tilrettelægge læringsmål på skolen, så det passer mere til en kollektivistisk kultur. På denne måde kunne det tænkes, at specialeafhandlingen kunne se på følgende punkter:

- Hvordan berøres elevernes relation til familien på deres skolegang?
- Hvordan påvirker de grønlandske unge som er mønsterbrydere for 'den tabte generation' deres skolegang?
- Hvad kan folkeskolen gøre for at eleverne bedre kan klare en ungdomsuddannelse?
- Har de danske læreres forestilling for grønlandske elever indflydelse for kvaliteten af deres undervisning?
- Har fordomme mellem grønlændere og danskere en indflydelse på skolen?
- Hvordan kan man forbedre danskernes forståelse for grønlandsk kultur? Og omvendt, hvordan kan man forbedre grønlændernes forståelse for dansk kultur?
- Hvilke kommunikationsformer mellem danskere og grønlændere burde der benyttes i en ungdomsuddannelse som GUX-Nuuk?
- Hvordan kan man forbedre skoleformen, så det passer bedre til grønlandsk kultur, uden at berøre elevernes faglige niveau?

Ud over i kulturmøder i uddannelsessystemet, kunne det være interessant at undersøge kulturmøder i andre dele af det grønlandske samfund.

9 Konklusion

Dette speciale har med baggrund i min problemformulering undersøgt hvordan kulturmøder opleves på GUX-Nuuk mellem grønlandske elever og danske lærere. I det påvises der i hovedresultaterne at der findes kulturforskelle indenfor kulturelle værdier, måden den enkelte ser sig selv i kulturen, forskel på kommunikationsformer, der gør at danske gymnasielærere og de grønlandske elever oplever kulturmøder i GUX-Nuuk. Aspekter af hovedresultaterne i denne undersøgelse har påvist, at de forskellige kategorier for kulturforskelle er med til at forme oplevelsen som vanskeligt under kulturmøder. Kulturforskellen gør at der opstår misforståelser mellem de to kulturer og dermed taler de to kulturer forbi hinanden på mange områder.

Første hovedaspekt i denne specialeafhandling påviser at der findes kulturmøder på baggrund af at vi i Grønlands historie har oplevet den hastige modernisering i samfundet. Den hastige modernisering gjorde at mange af grønlændere ikke fik mulighed for at tage en uddannelse. I 1970'erne lagde man vægt på at de unge i Grønland skulle overtage stillingerne der besiddes af tilkaldt arbejdskraft, her blev mantraet "I er Grønlands fremtid og I skal uddanne jer". Desværre var der for mange grønlændere, der ikke havde det nemt med at integrere sig i det danske skolesystem, som direkte var blevet overført til de grønlandske børneskoler og uddannelsesinstitutioner og dermed opstod 'den tabte generation'. 'Den tabte generation' gjorde derfor at man hos mange af grønlandske familier oplever uddannelse som fremmed. Som en del af hovedresultaterne i denne specialeafhandling bliver der også påvist, at mange af den nuværende grønlandske ungdom bryder med 'den tabte generation' i deres familier inden for uddannelsesområdet. Det betyder at mange af grønlandske elever også oplever uddannelse som et kulturmøde, der i denne specialeafhandling bliver påvist ud fra de grønlandske elevers adfærd og tilgang til skolen. Disse elever kendes i dag inden for skoleområdet som mønsterbrydere.

Som det andet hovedaspekt i denne nærværende specialeafhandling bliver der herunder også påvist, at kulturmøder inden for GUX-Nuuk kan have forskellige kategorier og opleves forskelligt mellem de grønlandske elever og danske gymnasielærere. Hos grønlandske elever opleves kulturmøder inden for uddannelsessystemet som vanskelige i det at, tilgangen til undervisningen opleves for vestlig (individualistisk) og derfor har de grønlandske elever svært ved at tilpasse sig til den europæiske skoleform som de danske gymnasielærere benytter i deres undervisningstilgang. Hvorimod hos danske gymnasielærere opleves tilgang til undervisningen for fagligt lavt, da mange af de grønlandske elever ikke behersker de kundskaber som europæisk skoleform kræver fra dem. Forskningsresultaterne i denne specialeafhandling viser dermed at danske gymnasielærere og de grønlandske elever på mange måder oplever at uddannelsessystemet ikke passer til den grønlandske kultur. Fordele ved dette kulturmøde ifølge de grønlandske elever er, at de allerede under ungdomsuddannelse møder vanskeligheden, så de kan være forberedt til deres videregående uddannelse. Grønlandske elever mener derimod at ulempen ved kulturmøder på GUX-Nuuk er, at de ikke har de faglige kundskaber til at kunne forstå helheden ved undervisningen.

Det tredje hovedaspekt i denne specialeafhandling påviser at grønlandske elever og danske lærere oplever kulturmøder indenfor kommunikationsformer mellem lærere og elever. Forskningsresultaterne i denne specialeafhandling kommer ind på forskellige kategorier for miskommunikation. Det ene aspekt for miskommunikation er, at eleverne oplever danske gymnasielærernes kommunikation som vanskeligt, da kommunikationsformen er baseret på det verbale ord. Hvorimod de danske gymnasielærere oplever vanskelig kommunikation med eleverne, da kommunikationsformen for eleverne, er det verbale ikke det vigtigste og eleverne 'taler' meget med kropssproget. Et andet aspekt for miskommunikationen er, at grønlandske elever og danske gymnasielærere opfatter tidsbegrebet på forskellige måder, der gør at de to kulturer taler forbi hinanden. Et tredje aspekt for miskommunikation er, at danske gymnasielærere har svært ved at inddrage de grønlandske elevers personlige rum og vigtigheden for at etablere en personlig relation til eleverne, som anses for at være en vigtig del i Grønland. Forskningsresultaterne viser i denne specialeafhandling at, denne form for relation mellem lærere og elever skaber et vanskeligt kulturmøde mellem lærere og elever, da danske gymnasielærere oplever det som fremmed og dermed ikke ved hvordan man skal forholde sig til det. Derimod anses dette for grønlandske gymnasielærere som det vigtigste i en undervisning, da man ikke kan fremme elevernes faglighed uden denne personlige relation, eftersom eleverne først skal skabe tryghed i klassen for at kunne skille sig ud af gruppen.

Et andet aspekt for miskommunikation er sprogproblematikken. Forskningsresultater i denne specialeafhandling anser sprogproblematikken som et andet niveau, som ellers er blevet beskæftiget med i andre forskning og debatter i Grønland. Her belyser forskningsresultaterne at sprogproblematikken ligger i at sproget ikke kan oversættes til kulturen. Dette gør at de grønlandske elever oplever sprog problematikken på den måde, at de har svært ved at udtrykke sig på samme måde som når de udtrykker sig på grønlandsk og dermed opleves misforståelse. Et andet aspekt for sprogproblematikken på GUX-Nuuk er, at grønlandske elever har svært ved at forstå de eksempler og udtryk der bliver brugt af danske gymnasielærere, fordi samme udtryk ikke kan oversættes til grønlandsk. Herunder opleves sproglig miskommunikation i det, at mange af de danske og grønlandske ord og begreber ikke kan oversættes til det andet sprog, da sproget ikke har et ord for det. Derfor fortolkes mange af de begreber og ord som grønlandske elever og danske gymnasielærere benytter i undervisningen.

Forskningsresultater i denne specialeafhandling har derfor vist at der er kulturmøde på forskellige aspekter. Hvis forskningsresultaterne har ret betyder det, at der er noget inden for uddannelsessystemet og skoleformen, der ikke hænger sammen med den grønlandske kultur. Som emnet kulturmøde mellem grønlandske elever og danske gymnasielærere bringer op, er det relevant fordi vi som gymnasielærere møder disse vanskeligheder i vores dage på vores arbejde og fordi mange af grønlandske elever møder disse vanskeligheder ved kulturmøde i deres dagligdag under deres uddannelse, der kan gøre at de oplever uddannelse som uoverskueligt.

Fremtiden må vise om uddannede grønlændere får overtaget de poster der stadigvæk i dag besiddes af dansk arbejdskraft, og så må vi se om hvordan uddannelsessystemet bedre kan tilpasses til den grønlandske kultur uden at fjerne muligheden for at tilegne sig andre uddannelser uden for Grønland.

Litteraturliste

Artikler

Andersen, Lone D.

2015: *De studieforberedende uddannelser i Grønland.* Af Lone Daugaard Andersen, Gymnasielærer i Danmark og Grønland (Aasiaat). April 2015.

https://www.google.dk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiFs7vWkbruAhUBEVkFHQ2dAIwQFjAAegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fwww.dagensgronland.dk%2Ffile%2F238%2F098_De_studieforberedendeUddannelseriGroenland_.pdf&usg=AOvVaw094J8xWt-4nV4Gf3vAQxaR

Besøgt 13. august 2020.

Duch, Kristian

2020: *Jeg har mødt danskerhadet i Grønland og racismen mod grønlændere i Danmark*. Information. 9. marts 2020.

https://www.information.dk/debat/2020/03/moedt-danskerhadet-groenland-racismen-groenlaendere-danmark

01. August 2020.

Institut for Menneskerettigheder

2015: Fordomme står i vejen for grønlændere i Danmark. Menneskeret.dk. 22. oktober 2015.

https://menneskeret.dk/nyheder/fordomme-staar-vejen-groenlaendere-danmark

Besøgt 3. februar 2021.

Gjerløff, Anne Katrine

2015: *Den grønlandske skoles udvikling.* Af Anne Katrine Gjerløff, historiker, ph.d. Februar 2015.

https://www.google.dk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwivovy1kLruAhWsTTABHaJXA4oQFjAAegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fwww.dagensg

ronland.dk%2Ffile%2F249%2F093_DenGroenlandskeSkolesUdvikling.pdf&usg=AOvVaw2QwSbk9k-DDLMjMBSbX-Y1

Besøgt 12. august 2020.

Lentz, Markus

2020: *Danske lærere skal nedbryde fordomme om Grønland, ikke udbrede dem.* Information.dk. 9. december 2020.

https://www.information.dk/debat/2020/12/danske-laerere-nedbryde-fordomme-groenland-udbrede

Besøgt 6. december 2020.

Nielsen, Silas Bay

2020:

1. *Amisuna på 22 udskyder sin drøm: 'Jeg gør det, der er bedst for Grønland'*. Dr.dk. 6. februar 2020.

https://www.dr.dk/mitliv/tvaers/amisuna-paa-22-udskyder-sin-droem-jeg-goer-det-der-er-bedst-groenland

Besøgt 3. februar 2021.

2. *Natasha på 29 stormer frem på Instagram: Det er hende, de amerikanske tv-værter ringer til, når de besøger Grønland.* Dr.dk. 3. februar 2020

https://www.dr.dk/nyheder/kultur/natascha-paa-29-stormer-frem-paa-instagram-det-er-hende-de-amerikanske-tv-vaerter

Besøgt 3. februar 2021.

Sodemann, M., Nielsen, D. S.

2018: *Kulturelle konflikter og misforståelser.* In: SOS Racisme. Ligeværdighed for alle, Vol. 119, 2018, s. 11-15.

Søndergaard, Niels Krogh

2016: *Musikvideo deles vildt: Josef vred på Danmark.* IN: Sermitsiaq.ag, http://sermitsiaq.ag/musikvideo-deles-vildt-josef-vred-danmark

Besøgt 28. august 2016 kl. 18:34, besøgt 3. november 2020.

Sørensen, Wagner Bo

1997: *NÅR KULTUREN GÅR I KROPPEN - ,,Halve grønlændere'' som begreb og fenomen.* Tidsskriftet Antropologi nr. 35-36, 1997.

Trier, Troels

2014: *Hør lyden: Her spørger politiet om hjemløse Daniel er grønlænder.* 21. DEC. 2014. DR.dk.

https://www.dr.dk/nyheder/indland/hoer-lyden-her-spoerger-politiet-om-hjemloese-daniel-er-groenlaender

Besøgt 31. januar 2020.

Turnowsky, Walter

2019: *Danske gymnasier svigter undervisning om Grønland.* Sermitsiaq AG. Tirsdag, 07. maj 2019.

https://sermitsiaq.ag/emne/fordomme

Besøgt 9. oktober 2020.

VIMI

2017: *Hver anden unge grønlænder gennemfører ikke gymnasiet*. 9. marts 2017. DR Nyheder - udland.

https://www.dr.dk/ligetil/udland/hver-anden-unge-groenlaender-gennemfoerer-ikke-gymnasiet

Besøgt 28. november 2020.

Weiss, Jakob

2003: *>>Din dumme dansker<<.* Berlingske.dk, red. Onsdag d. 26. februar 2003.

https://www.berlingske.dk/samfund/din-dumme-dansker

Besøgt 6. november 2020.

Bøger

Davis, Thomas C.

2003: *Readings and Cases in INTERNATIONAL MANAGEMENT – A Cross-Cultural Perspective.* Sage Publications Inc., London, United Kingdom, p. 151-157.

Emerson, R. M., Fretz, I. R., Shaw, L. L.

1995: *Writing Ethnographic Feilsnotes*. Chicago: The University of Chicago Press.

Eriksen, T.H.

2010: *Små steder – store spørsmål: Innføring i sosialantropologi.* (3. udg.). Oslo: Universitetsforlaget A/S.

Eriksen, T.H.,; Sørheim, T.A.

2005: *Kulturforskelle: kulturmøder i praksis.* (2. udg.). Narayana Press. (Originalværk udgivet 2003).

Gadamer, H-G.

1989: *Truth and Method* (2. udg.). Sheed & Ward.

(red.) Gulløv, Hans Christian.

2017: *Danmark og kolonierne: Grønland – den arktiske koloni.* København: Gads Forlag. 352-357.

Hall, E. T.

1976: *Beyond culture*. Garden City, NY: Anchor Press/Doubleday.

Hall, E. T.; Hall, Mildred Reed.

1990: *Understanding cultural differences*. Yarmouth, Me: Intercultural Press.

Hall, E. T.

1973: Den skjulte dimension-*menneskets opfattelse og brug af rum,* Dansk udgave, Nyt Nordisk Forlag, Arnold Busck

Hallam, E., Street, B.

2013: *Cultural Encounters: Representing Otherness (Sussex Studies in Culture and Communication)*. (1. udg.). Routledge. London and New York.

Hofstede, Geert., Hostede G. J.

2006: *Kulturer og organisation-Overlevelse i en grænseoverskridende verden.* Randers: Narayana Press, Gylling.

Hofstede, Geert; **Hofstede, J. H.; Minikov, M.**

1991: *Cultures and Organizations. software of the mind*. London; New York: McGraw-Hill.

(red.) Hastrup, Kirsten.

2009: *Mellem mennesker – en grundbog i antropologisk forskningsetik*. Gyldendal. Speciel Trykkeriet, Viborg.

Hastrup, Kirsten; Cecilie Rubow; Tine Tjørnhøj-Thomsen.

2011: *Kulturanalyse – kort fortalt*. Samfundslitteratur. Danmark: Narayana Press, Gylling. 76-83.

Jensen, Iben

2007: *Interkulturel kommunikation i komplekse samfund.* (4. udg.) Roskilde Universitetsforlag. Narayana Press, Gylling. (Originalværk udgivet 1998) 143-158.

Kjøll, Georg.

2013: *Språkfilosofi*. Oslo: Fagbokforlaget.

Kristiansen, Søren; Jacobsen, Michael H.

2006: *Farligt feltarbejde: etik og etnografi i sociologien.* (1. udg., 2. opslag.). Danmark. Aalborg Universitetsforlag. (Originalværk 2001). 21-31.

Olsen, Tupaarnaq Rosing

2016: *I skyggen af kajakkerne*: *Grønlands politiske historie 1939-79*. Nuuk: Forlaget Atuagkat.

Sapir, E.

1961: *Culture, Language and Personality. Selected essays.* Ed.: David G. Mandelbaum, Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

Steenberg, Axel

1970: *Om begrebet kultur.* Fra kulturens overdrev, nyt Nordisk Forlag Arnold Busck. 165-176.

Tejsner, P.

2019: *Grønlænderens syn på Danmark: Historiske, kulturelle og sproglige perspektiver.* Aarhus. Aarhus Universitetsforlag. 417-431.

Whorf, B. L.

1956: *Language, thought, and reality; selected writings.* Cambridge: Technology Press of Massachusetts Institute of Technology.

Love og forordninger

Bilag 1-59: Læreplaner for fagene i den gymnasiale uddannelse

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjbhuH88MTuAhUFo1kKHVgKAVIQFjABegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fnaalakkersuisut.gl%2F~%2Fmedia%2FNanoq%2FFiles%2FKundgoerelser%2FDK%2F2014%2FBekendtgoerelser%2FBilag%2520til%2520Forslag%2520til%2520Selvstyrets%2520bekendg%25C3%25B8relse%2520om%2520l%25C3%25A6rerplaner%2520i%2520den%2520gymnasiale%2520uddannelse%2520DK.PDF&usg=AOvVaw2J4FZPa4pYnFMvjtpjP8l3

Besøgt 8. december 2020.

Inatsisartutlov nr. 13 af 22. november 2011 om den gymnasiale uddannelse.

http://lovgivning.gl/lov?rid=%7BB0E2A85D-0489-4A7C-B7B8-97EC5F393410%7D

Besøgt 9. december 2020.

Selvstyrets bekendtgørelse nr. 7 af 27. maj 2014 om læreplaner i den gymnasiale uddannelse.

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiC6u7p9MTuAhXcGFkFHep2DOYQFjAAegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Flovgivning.gl%2FServices%2FGeneratePdf%3Fpdfurl%3D%252Fda-DK%252FLov%253Frid%253D%25257b94E822DE-531D-4484-BD50-8CB3B44F509C%25257d%26attachment%3Dtrue%26attachmentname%3DSelvstyrets%2520bekendtg%25C3%25B8relse%2520nr.%25207%2520af%252027.%2520maj%25202014%2520om%2520l%25C3%25A6replaner%2520i%2520den%2520gymnasiale%2520uddannelse&usg=AOvVaw3eCx-iGvuQHNQ0HkUrr

Besøgt 10. december 2020.

Musik

Tarrak, Josef

2016: *Tarrak – Tupilak 2016. Album: FxGxS.* 10. oktober 2016.

https://www.youtube.com/watch?v=5oaw4ksgBeM

Besøgt 4. november 2020.

Rapport

Skadhauge Sano, Naja

2017: *"Jeg vil ikke give op mere": FASTHOLDELSE I DEN GRØNLANDSKE GYMNASIESKOLE ET STUDIE AF FRAFALD OG FASTHOLDELSESSTRATEGIER PÅ GYMNASIET I NUUK.* Naalakkersuisut. Departementet for Uddannelse, Kultur og Kirke.

Kjær, Lotte

2010: *Frafaldsundersøgelsen* 2010 - *En undersøgelse af frafaldet på de gymnasiale uddannelser*. Departementet for Kultur, Uddannelse, Forskning og Kirke 2010.

Epinion

2019: *Danske unges viden om Grønland: Rapport for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Undervisningsministeriet.* Uvum.dk. 3. maj 2019.

https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2019/maj/190503-undersoegelse-afdaekker-danske-unges-viden-om-groenland

Besøgt 3. februar 2021.

Specialer

Olsen, Nivi

2014: *Frafald under uddannelse, et samfundsproblem i Grønland*. Nuuk: Institut for Samfundsvidenskab, Ilisimatusarfik.

Schleiss, Karen

2014: *Kulturforståelse i et interkulturelt kommunikationsfelt- en undersøgelse af grønlandsk kulturs indflydelse af den non, para -og verbale kommunikarion mellem grønlandsk-talende og ikke grønlandsk-talende personer.* Institut for Miljø, Samafund og Rumlig Forandring (ENSPAC), Institut for Kommunikation, Virksomhed og Informationsteknologier (CBIT), Roskilde Universitet.

Tidsskrifter

Askins, K., Pain, R.,

2011: *Contact Zones: Participation, Materiality, and the Messiness of Interaction. Environment and Planning D: Society and Space*, 29(5), 803–821. https://doi.org/10.1068/d11109

Besøgt 10. august 2020.

Hansen G., Birgitte; Cullen M., Jasmin; Pedersen A., Morten; Mogensen, H.O.

2018: *„DYBERE, BEDRE OG MERE KOMPLEKST" Antropologien som et moralsk identitetsprojekt.* Tidsskriftet Antropologi nr. 77, 2018. p.135-146. https://tidsskrift.dk/tidsskriftetantropologi/issue/view/8374/865

Besøgt 4. juni 2020.

Jensen, H. J.

2008: *Kognition og kultur*. Religionsvidenskabeligt Tidsskrift, (51). https://doi.org/10.7146/rt.v0i51.1714 besøgt 20. januar 2021

Besøgt 21. juni 2020.

Kay, Paul; Kempton, Willet

1984: *What Is the Sapir-Whorf Hypotheises?.* American Antropologist Associaction no. 86, 1984. p. 65-79.

http://www.linguisticsnetwork.com/wp-content/uploads/What-is-the-Sapir_Whorf-Hypothesis.compressed.pdf

Besøgt 10. oktober 2020.

Kleivin, Inge

2001: *Sprog i Norden. Den historiske baggrund for at grønlænderne har ét fælles skriftsprog*. Nordisk Sprogråd. 23-24.

https://tidsskrift.dk/sin/issue/view/2219

Besøgt. 3. juli 2020.

Korac-Kakabadse, N., Kouzmin, A., Korac-Kakabadse, A., & Savery, L.

2001: *Low- and high-context communication patterns: towards mapping cross-cultural encounters. Cross Cultural Management: An International Journal,* 8(2), 3–24. https://doi.org/10.1108/13527600110797218

Besøgt 07. august 2020.

Kracke, W.

1987: *Encounter with Other Cultures: Psychological and Epistemological Aspects. Ethos,* 15(1), 58–81.

https://doi.org/10.1525/eth.1987.15.1.02a00050

Besøgt 13. august 2020.

Lynge, Per Kunuk

2013: *Den grønlandske kultur og dens indvirkning på læring: "Myten om de elskede sønner".* Inussuk, Arktisk forskningsjournal 1. 2013. Naalakkersuisut, Grønlands Selvstyre. Århus. Forlaget Atuagkat ApS.

Nathanielsen Naaja

2011: *Kronik. Sprogdebat i Grønland – en sprællevende fisk.* Tidskrift for sprog og kulturpædagogik. Nummer 51. Aarhus Universitetsforlag.

TV-udsendelser - dokumentarfilm

(DVD) Olsen, Tupaarnaq Rosing

2013: *I skyggen af kajakkerne*: *Grønlands politiske historie 1939-79.* Co-operated with KNR, Radio Greenland.

Andre anvendte kilder

1. Figur 2: https://www.google.dk/search?q=I%C3%B8gdiagram&client=safari&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwiY4-

iA88TuAhWLMlkFHXkfCzgQ_AUoAXoECBIQAw&biw=1440&bih=837#imgrc=esoRc0n-5RvGXM

besøgt 24. juli 2020.

2. https://denstoredanske.lex.dk/Havkvinden Besøgt 8. januar 2021.
3. Hygge1: ilorrisimaarneq eller hygge2: eqqissisimaarpoq (DAKA.gl). Besøgt 20. januar 2021.