

Er tiden til evolutionær udvikling?

En kritisk aktør-netværk inspireret policyanalyse
af et udfordret uddannelsessystem i Grønland

Is time for an evolutionary development?

A critical actor-network inspired policy analysis of a challenged education system in Greenland

Udarbejdet af
Kristen Gubi Glintborg

Årskortnummer
201306932

Eksamensform og -termin
Skriftligt speciale, sommer 2015

Specialets omfang
(Omfangskrav 168.000 og 192.000 anslag)
191.436 anslag

Specialevejleder
Kristian Kindtler

Kandidatuddannelsen
Pædagogisk Sociologi

Danmarks institut for
Pædagogik og Uddannelse
Aarhus Universitet

Abstract

Climate change and the globalization are affecting the communities in Arctic and challenge the living conditions and opportunities of development. In Greenland the political strategies for the societal development rely on the improvement of the educational standard of the Greenlandic people, thus the workforce is able to adjust to the changing demands from a global related trade, industry and economy. Based on these realities the interest of this thesis is how the educational system is used as a political tool in the national development strategy of Greenland, and how this affects the educations and terms of educational policymaking.

The thesis analyses how the educational system in Greenland is influenced by climate change, globalisation and the Greenlandic society, and discusses which implications these challenges will give to the future development of the educational system.

The theoretical basis is the actor-network-theory by Bruno Latour. Combined with elements from the critical ethnography and the policy analysis the approach gives an opportunity to show how the educational system is affected by a complex range of human and non-human actors.

Through the analysis of interrelated policy papers from the last eleven years of educational policy and the evaluation of the Greenlandic elementary school from 2015, it is shown how the type of actors and their impacts are different according to the level of the educational system. The analysis finds that the general level of educational policy is affected by the interdependent relationship between the individual and the macroeconomic of Greenland, the economic and political relation to the European Union and the need of being a part of the global market of knowledge, jobs and industrial investments. When the analysis moves in to the institutional level of the Greenlandic elementary school, the affection of the human actors is expressed as an opposition to the way the educational system is developed and managed by the political system.

Putting the analytical findings into a classical sociological perspective in use of Jürgen Habermas' dualistic theory of the social, the thesis argues that the opposition of the human actors in the actor-network of the elementary school is an expression of a societal immanent critique inside the Greenlandic community.

In a future perspective the thesis is critical to the way the politicians develop the educational system if the goal is to improve the education level of the Greenlandic people. The thesis finally challenges the political system to involve the immanent critique in the translation processes of policymaking to give the best frame for a social reproduction and a societal adaption to the increasing impacts of climate change and globalisation.

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	4
1.1. Afgrænsning	6
1.2. Problemstilling.....	7
1.3. Specialets forskningsbidrag	7
1.3.1. Specialets bidrag til den grønlandske uddannelses- og klimaforskning.....	8
1.3.2. Specialets bidrag til den humanistiske klimaforskning	10
1.3.3. Opsummering	11
2. Specialets opbygning	12
3. Grønland	13
3.1. Grønland – et land med store afstande og forskelle	13
3.2. Folkeskolens historie	14
3.3. Historisk institutionalisme og stiafhængighed	15
4. Aktør-netværk-teori	17
4.1. Hvorfor vælge Latours teori?.....	17
4.2. Videnskabsteoretiske position.....	18
4.3. Aktørbegrebet	19
4.4. Netværk af formidlere eller mediatorer	20
4.5. Translationsprocesser	21
4.6. Hvordan undersøges det sociale? – en epistemologisk udfordring	21
4.7. Opsummering	22
5. Empiri	23
5.1. Empiriudvælgelse	23
5.2. Specialets empiriske grundlag	24
6. Metode	27
6.1. Kritisk etnografi.....	27
6.2. Policyanalyse	28
6.3. Aktør-netværksmetode	29
6.4. Specialets metode og undersøgelsesdesign	29
7. Analyse	31
7.1. Hvad påvirker det generelle uddannelsespolitiske niveau?	32
7.1.1. Indflydelse fra de samfundsidealistiske aktører	32
7.1.2. Indflydelse fra de samfundsøkonomiske aktører	33
7.1.3. Opsummering	36
7.2. Hvad påvirker det folkeskolepolitiske niveau?.....	38
7.2.1. Politiske idealer med indflydelse	38
7.2.2. Dokumenter med indflydelse	40
7.2.3. Institutioner med indflydelse	44
7.2.4. Humane aktørgrupper med indflydelse	46
7.2.5. Geografiens og IKT's indflydelse	49
7.2.6. Opsummering	51
7.3. Hvad påvirker folkeskolens institutionelle niveau?	54

7.3.1. Eksterne organisationers og institutioners indflydelse	54
7.3.2. Indflydelse fra faglige forskrifter	57
7.3.3. Skolernes indflydelse	59
7.3.4. Skoleledernes indflydelse.....	60
7.3.5. Forældrenes indflydelse	61
7.3.6. Lærernes indflydelse	63
7.3.7. Elevernes indflydelse	67
7.3.8. Samfundets indflydelse	68
7.3.9. Opsummering	70
8. Konklusion.....	72
9. Diskussion.....	75
9.1. Diskussion af specialets empiri.....	75
9.2. Diskussion af specialets metode.....	75
9.3. Teoretisk perspektivering af specialets konklusion.....	78
10. Sammenfatning og perspektivering	82
11. Litteratur	85

1. Indledning

UNESCO's tidligere generalsekretær Koïchiro Matsuura, skrev i forordet til publikationen *Climate Change and Arctic Sustainable Development: Scientific, Social, Cultural and Educational challenges*:

“For many of us climate change remains a distant future hazard. In the Arctic, however, climate change is very much a reality. Its impacts are already being seen in the physical environment and biological systems of the region, and are experienced directly by the region's many human inhabitants.” (UNESCO, 2009, p. V)

Verden påvirkes af klimaforandringerne og forandrer menneskers levevilkår og livsbetingelser. Det kræver tilpasning i bosætningsmønstre, erhvervsstrategier og samfundsforståelse, for at kunne skabe den samfundsmæssige mobilitet, der kan håndtere de klimarelaterede udfordringer og muligheder i fremtiden (Hastrup & Olwig, 2012; Krupnik & Jolly, 2002; Sørensen & Eskjær, 2014; UNESCO, 2009).

Mikkel Sørensen og Mikkel Fugl Eskjær argumenterer i introduktionen til bogen *Klima og Mennesker* for, at når klimaforandringerne påvirker vores liv “[...] kommer [vi] til at ændre adfærd og forestillinger, hvilket næsten uden undtagelse implicerer dybtliggende sociale rutiner og kulturelle registre” (Sørensen & Eskjær, 2014, p. 12). Det bliver derfor centralt for den humanistiske del af klimaforskningen at undersøge “menneskers tilpasninger og modsvar til klimatiske forandringer” (Sørensen & Eskjær, 2014, p. 17).

I et studie af klimaets påvirkning på oprindelige befolkningers forventninger til de fremtidige udviklingsmuligheder, skriver Frank Sejersen følgende om tilpasning og mobilitet i blandt arktiske folk:

“[...] Societies are 'on the move' due to climate change, but also due to other reasons primarily related to self-determination processes and industrial development. Climate change is thus only one circumstance among many which drive mobility and which influences the horizon of expectations.” (Sejersen, 2012, p. 195)

At være 'on the move', er ikke bare at kunne håndtere de klimarelaterede forandringer, men er en kompleks mobilitet, der influeres af personlige, politiske, industrielle og naturlige dagsordner. Specialet lægger sig op af Sejersens komplekse forståelse af samfundstilpasning, som “[...] communities renegotiating, redefining, and transforming themselves in order to deal with problems and to create new possibilities” (Sejersen, 2012, p. 194), og vil undersøge hvordan uddannelsessystemet påvirkes i en aktuel samfundstilpasning og transformationsproces, som den sker i Arktis.

Specialet har sit empiriske udgangspunkt i Grønland og fokuserer på, hvordan det grønlandske uddannelsessystem udfordres, ved at være en del af den politisk styrede samfundsudvikling, der både skal håndtere forandringer forårsaget af klimaets forandringer, globaliseringen og en række andre samfundsmæssige betingelser.

I Grønland er samfundsudviklingen og de politiske idealer præget af et ønske om at sikre en selvstående økonomi og derved skabe grundlaget for et selvstændigt, og bæredygtigt samfund. Disse idealer præger den politiske diskurs og fungerer som fremtidens fælles mål for det politiske system i Grønland (Departementet for Uddannelse, 2014c; Kielsen, 2015; Olsen, 2015b).

Den grønlandske økonomi er udfordret af et højt velfærdsniveau og begrænsede samfundsøkonomiske indtægter, hvor indtægterne fra fiskeriet, råstofudvinding og turisme, er afgørende for udsigterne til at realisere de politiske målsætninger (Økonomisk Råd, 2014).

Et af midlerne til at kunne sikre den fremtidige grønlandske velfærd og økonomiske vækst, skal ifølge de politiske strategier, være uddannelsessystemet (Departementet for Uddannelse, 2014b, 2014c). I indledningen af den grønlandske Uddannelsesplan II fra 2014 udtrykkes en opmærksomhed på omverdenens indvirkning og den påkrævede tilpasning:

”Verden ændrer sig, og ny viden og nye udfordringer dukker op.”
(Departementet for Uddannelse, 2014c, p. 7)

Uddannelsessystemet skal være grundlaget for, at Grønland kan modstå de udfordringer fremtiden bringer og være kernen i den ønskede samfundsudvikling.

I lyset af Sørensen og Eskjærs konklusion om klimaets indvirkning på det sociale og kulturelle, Sejersens ’on the move’-begreb og tilpasningsforståelse, og den politiske prioritering af uddannelsessystemet, som et centralt udviklingsredskab, bliver det aktuelt i et pædagogisk sociologisk perspektiv at undersøge, hvilke konsekvenser denne strategiske samfundsrolle har for indholdet og udviklingen af uddannelsessystemet.

Ved at fokusere på betingelserne for uddannelsespolitikken og hvilke aktører, der påvirker uddannelsessystemet, gives der ifølge Sejersen mulighed for at udvide rammen for tilpasning.

”[...] the focus on agency may urge us to change the focus from *how to adapt to change* to *how to create change* when working with climate change adaptation strategies.” (Sejersen, 2009)

Denne analytiske udvidelse af tilpasningsforståelsen komplementerer specialets mål om at synliggøre, hvordan det grønlandske uddannelsessystem er påvirket af

en lang række politiske, naturlige og samfundsmæssige aktører, og hvilke implikationer disse forhold giver i videreudviklingen af uddannelsessystemet.

For at få indsigt i hvilke forhold og aktører der påvirker handlingerne i det grønlandske uddannelsessystem bygger specialet på Bruno Latours aktør-netværksteori (ANT) (Latour, 2008). ANT forstår det sociale og samfundet, som associationer mellem humane og non-humane aktører. Dette åbner for en teoretisk og metodisk mulighed for at synliggøre heterogeniteten og kompleksiteten af de aktører der spiller ind på uddannelsessystemets udvikling, indhold og kvalitet.

Specialet vil forsøge at anvende og efterleve Latours metodiske idealer, så godt som det er muligt ud fra de rammer specialet giver. Målet er at komme tæt på specialets empiriske grundlag og derigennem skabe et nuanceret og velbeskrevet billede af diversiteten af de aktører, der påvirker det grønlandske uddannelsessystem, uanset deres entitet.

Specialet har til mål at afprøve om "[k]ritisk nærhed, og ikke kritisk distance, er, hvad vi bør sigte efter." (Latour, 2008, p. 293). Og om synliggørelsen af aktør-netværk, der forbinder humane og non-humane aktører, kan skabe en "[...] *konstruktiv* politisk og videnskabelig relevans [...]" (Blok & Elgaard Jensen, 2009, p. 213).

I den afsluttende diskussion vil analysens fund blive perspektiveret til Jürgen Habermas' kritiske teori og begrebet immanent kritik (Habermas, 1996/2011), som et klassisk sociologisk og teoretisk supplement til specialets brug af ANT.

Valget af Latour som teoretisk grundlag for specialet deler den tendens, som ses i den humanistiske klimaforskning, hvor Latours teori om det sociale inspirer og gør det muligt at indoptage non-humane aktører, som relevante aktører i forståelse af det sociale (Bjørst, 2014; Hastrup, 2013; Hastrup & Olwig, 2012; Sørensen & Eskjær, 2014).

1.1. Afgrænsning

I indledningen er specialets genstandsfelt og erkendelsesinteresse blevet afgrænset til det grønlandske uddannelsessystem, og vil i løbet af analysen indsnævre sig til at fokusere på den grønlandske folkeskole.

Den analytiske bevægelse igennem empirien vil gå fra det generelle uddannelsespolitiske niveau, over policydokumenter med direkte relation til den grønlandske folkeskole, for til sidst at afslutte med en analyse af den aktuelle evaluering af den grønlandske folkeskole (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015). Dette er valgt på grund af folkeskolens centrale rolle i forhold til den generelle kvalitet og udvikling i uddannelsessystemet (Departementet for Uddannelse, 2014a, p. 28) og

for at få størst mulig indblik i, hvad der påvirker de forskellige niveauer i uddannelsessystemet.

1.2. Problemstilling

Specialeforløbet tog afset i en problemstilling der kredsede om hvordan klimaet, globaliseringen og inuit-kulturen påvirker uddannelsessystemet i Grønland. I løbet af analysearbejdet, er det blevet synligt, hvordan det ikke er muligt indenfor dette speciale at konkludere, hvordan *inuit-kulturen* påvirker uddannelsessystemet og folkeskolen. Andre ikke-kulturelle faktorer har også en indvirkning på, hvordan uddannelserne udvikles og bliver realiseret, hvorfor inuit-kulturen blev ændret til det *grønlandske samfund*.

I lyset af specialets ANT-tilgang er begrebet samfund alligevel ikke tilstrækkeligt, fordi det ifølge Latour kun henviser til den ene side af samfundsvidenskabernes traditionelle opdeling mellem natur og samfund (Latour, 2006, p. 23). For begrebsmæssigt at kunne rumme både natur og samfund, humane og non-humane aktører i specialets problemstilling skal begrebet samfund i specialet forstås, som det *grønlandske kollektiv af natur og kultur* (Latour, 2008, p. 270).

Igennem en kritisk aktør-netværk-inspireret analyse af grønlandsk uddannelsespolicy vil specialet arbejdet ud fra følgende problemstilling:

Hvordan udfordrer klimaforandringerne, globaliseringen og det grønlandske samfund uddannelsessystemet i Grønland og hvilke implikationer får det for udviklingen af det fremtidige uddannelsessystem?

For at indsnævre problemstillingens genstandsfelt og opnå den ønskede bevægelse i analysen, bygger analysearbejdet på tre undersøgelsesspørgsmål:

- 1) Hvilke aktører er årsag eller motiverende kilde til at forbedre og udvikle det generelle uddannelsessystem i Grønland?*
- 2) Hvilke aktører får tilskrevet en rolle, som kilde til handlinger på det folkeskolepolitiske niveau?*
- 3) Hvilke aktører udfordrer folkeskolens praksis og tilskrives at være kilden til folkeskolens aktuelle kvalitet?*

1.3. Specialets forskningsbidrag

Som det blev nævnt i begyndelsen af indledningen, består den humanistiske klimaforsknings opgave i at undersøge, hvordan vi som mennesker og samfund tilpasser os de klimarelaterede forandringer.

Specialet er et humanistisk forskningsbidrag, der har til formål at "[...] lede til pluralisme, refleksion, selvindsigt og ultimativt til tillid" (Sørensen & Eskjær, 2014, p. 12) i klimadebatten og i debatten om uddannelsernes rolle i samfundstilpasning. Særligt retter specialet et kritisk blik på udviklingen af uddannelsespolicy og på den fremtidige udvikling af uddannelsessystemet i Grønland.

Med specialets teoretiske og empiriske forståelse af samfundsudviklingen i Arktis, som en kompleks tilpasningsproces, er det nærliggende at undersøge, hvad specialet kan bidrage til indenfor folkeskole- og klimaforskning i Grønland og for den humanistiske klimaforskning i Arktis.

1.3.1. Specialets bidrag til den grønlandske uddannelses- og klimaforskning

Det har ikke været muligt at finde forskning, hvor det grønlandske uddannelsessystem eller den grønlandske folkeskole er blevet analyseret ud fra et aktørnetværks-teoretisk grundlag med fokus på betingelserne for policymaking og samfundsudviklingen i Grønland. Alligevel er der forskning om folkeskolen og klimatilpasning i Grønland, som specialet kan positionere sig i forhold til.

Studier om den grønlandske folkeskole

Den grønlandske folkeskole og implementeringen af folkeskoleforordningen fra 2002, *Atuarfitsialak*, har været genstand for evaluerende forskningsarbejde siden indførelsen i august 2003 (Boolsen, 2010a, 2010b).

Tasha Wyatt er en af de forskere der i modsætning til Merete Boolsen, har beskæftiget sig med implementeringen ud fra et kulturelt forskningsperspektiv. I artiklen *Atuarfitsialak: Greenland's cultural compatible reform* (Wyatt, 2012) har hun undersøgt den første del af implementeringsfasen, baggrunden for valget af de Effektive Undervisningsprincipper og udfordringerne ved anvendelsen af disse i en grønlandsk kontekst. Igennem deltagerobservationer, semistrukturerede interviews og dokumentanalyse af avisartikler og politiske dokumenter fik hun indsigt i, hvordan en oprindelig folkegruppe responderede på en "cultural compatible education" (Wyatt, 2012, p. 831).

Wyatt fremhæver et fremtidig behov for at undersøge, hvordan den grønlandske befolkning bliver inddraget i forandringsprocesser i samfundet og hvilken effekt dette vil have på skolereformens succes (Wyatt, 2012, p. 833).

Specialet lægger sig i tråd med Wyatts ønske til videre forskningsfelt om befolkningens inddragelse, og vil synliggøre hvem og hvad der påvirker implementeringen og realiseringen af folkeskoleforordningen, samt hvad der styrer den uddannelsespolitiske udvikling.

Studier om klimatilpasning i Grønland

Frank Sejersen har beskæftiget sig med forskellige vinkler af samfundsudviklingen i Grønland. Han fremhæver i sit bidrag til bogen *The Question of Resilience*, hvordan oprindelige folkegrupper i Arktis oplever at være påvirket af både globaliseringen og klimaforandringerne, og at de enkelte samfunds sårbarhed og evne til at tilpasse sig nye forhold, er tæt forbundet med det generelle politiske og institutionelle setup (Sejersen, 2009, p. 223).

I bidraget beskriver Sejersen, hvordan det politiske niveau i Grønland arbejder med en række *up-scaled* strategier, med den konsekvens at lokale forhold og bekymringer overhøres (Sejersen, 2009, p. 234). Indrømmende for hvordan de politiske tilpasningsstrategier udformes i Grønland skriver han:

”The discourse is one of *societal transformation*, where extralocal structures (e.g. the global financial market) are important in defining adaption strategies. [...] The integration of elaborate local knowledge and community studies in policy making is not given the same priority as macro studies of national economy and the labour market. Greenland may thus be limited in their adaption strategies due to a lack of adequate research and local involvement.” (Sejersen, 2009, pp. 234-235)

Den politiske tilgang til at skabe tilpasning i Grønland med viden fra makrostudier, er ifølge Sejersen, en begrænsende faktor for, hvor god samfundets generelle tilpasningsevne vil være.

Om Sejersen har en pointe i, at den *makroorienterede* tilgang i Grønland har konsekvenser for hele samfundets tilpasningsevne og implementeringen af politiske strategier, bliver et relevant perspektiv i specialets diskussion om den fremtidige udvikling af uddannelsessystemet.

Hvad studiet ydermere kan bibringe, er en generel udvidelse af, hvordan Grønland og den grønlandske samfundsudvikling påvirkes af både lokale og globale aktører. Lill Rastad Bjørst har undersøgt, hvordan isbjørne, som ikon, bliver brugt til at synliggøre, hvordan Arktis er budbringere af de klimatiske konsekvenser (Bjørst, 2014). Hun afslutter sin artikel med at fremhæve, hvordan der oftest gives et forsimplet billede af Arktis i relation til klimaforandringer og at det man i klimadebatten ”[...] i mindre grad [har] opbygget en forståelse for lokale prioriteringer og ønsket om industriel udvikling i for eksempel Grønland” (Bjørst, 2014, p. 140).

Sejersen og Bjørst efterspørger i fællesskab et mere komplet billede af de samfundsvilkår og udviklingsbetingelser, der er i Arktis og Grønland, så de mere komplekse aspekter af klimatilpasning også bliver italesat. Specialet vil i det lyse forsøge at give en mere komplet og nuanceret beskrivelse af de forhold, der har indflydelse på uddannelsessystemet i Grønland, og i forlængelse her af være med

til at skabe refleksion og indsigt i de betingelser hvorunder uddannelsernes udvikling sker.

1.3.2. Specialets bidrag til den humanistiske klimaforskning

Afslutningsvist i dette litteraturstudie perspektiveres specialet til tendenser i den generelle humanistiske klimaforskning i Arktis. I den læste og undersøgte forskning, er det særligt inuitsamfunds sårbarhed og tilpasningsevne overfor klimaforandringerne i den canadiske del af Arktis, der er blevet fokuseret på. Dette er gjort ud fra et indholdsmæssigt relevanskriterium, da denne region er sammenlignelig med Grønland i forhold til en række geografiske og kulturelle kendetegn.

Genstandsfeltet i den læste forskning, er primært de enkelte Inuitsamfunds evne til at håndtere de lokale klimarelaterede udfordringer, uden at miste den traditionelle levevis, der kendetegner disse samfund (Ford et al., 2012; Ford & Pearce, 2010; Krupnik & Jolly, 2002). På trods af en publikationsrate på 2,7 artikel pr. 1000 indbyggere i netop denne del af Arktis viser to review-artikler (n=420 og n=117) over forskning i de menneskelige dimensioner af klimaforandringerne, at der er områder der mangler at blive belyst (Ford et al., 2012, p. 815).

James Ford og Tristan Pearce konkluderer, i et litteraturstudie af forskningsarbejde fra den vestlige del af arktisk Canada, at "[...] our understanding of current vulnerability would be improved by further research on health systems, economic sectors, and culture and education" (Ford & Pearce, 2010, p. 7).

I artiklen *Mapping Human Dimensions of Climate Change Research in the Canadian Arctic* (Ford et al., 2012) fremhæver Ford yderligere en række humanistiske forskningsfelter, som mangler at blive undersøgt. I kategoriseringen af de forskellige forskningsområder konkluderer artiklen, at studier "[...] focusing on identifying policy interventions for adaptation and resilience enhancement" (Ford et al., 2012, p. 816), er det nyeste og mindst undersøgte område.

En nuance, som artiklen også skriver frem, og som harmonerer med specialets ANT-tilgang er, hvordan mange initiativer på lokalt plan er underlagt "[...] larger spatial and temporal scales over which the local has limited influence[...]" (Ford et al., 2012, p. 817), og at målet må være at undersøge, hvordan disse niveauer kan arbejde sammen.

Der synes i de læste forskningsarbejder fra andre områder af Arktis, at være et generelt behov for at undersøge tilpasning i et bredere og mere komplekst perspektiv indenfor den humanistiske klimaforskning. Herunder et behov for viden om kulturens og uddannelsernes betydning for en succesfuld klimatilpasning, hvilket specialet vi forsøge at give indsigt i.

1.3.3. Opsummering

Specialet skriver sig med sit fokus på policy og uddannelse ind i et aktuelt og mindre belyst forskningsfelt i både den grønlandske uddannelses- og klimaforskning og den mere generelle humanistiske klimaforskning i Arktis.

Særligt kan specialet være med til at belyse påvirkninger fra både lokal, nationale og globale aktør-netværk, og derigennem skabe indsigt i kompleksiteten af forhold, der har indflydelse på uddannelsespolitikken og samfundsudviklingen i Grønland.

Ved at indskrive specialet i et humanistisk klimaforskningsparadigme med særlig fokus på samfundstilpasning i Arktis, har det ikke været undersøgt hvilke metodiske eller teoretiske bidrag specialet vil kunne give andre dele af den sociologiske og samfundsvidenskabelige forskning. Dette kan have haft betydning for specialets stringens og perspektiver i de metodiske og analytiske afsnit, men skal betragtes, som et udtryk for specialets generelle erkendelsesinteresse. Specialet er ikke skrevet ud fra en særlig metodisk, analytisk eller teoretisk interesse, men er skrevet ud fra en særlig interesse for Arktis og uddannelsessystemers rolle klimatilpasning og samfundsudvikling.

2. Specialets opbygning

Efter det indledende kapitel, hvor specialets genstandsfelt er blevet præsenteret, problematiseret og perspektiveret til aktuel forskning indenfor uddannelse og klimatilpasning i Arktis, vil dette kapitel give et samlet overblik over specialets opbygning.

Tredje kapitel vil præsentere en række kontekstuelle betingelser, som det grønlandske uddannelsessystem er underlagt, samt udviklingen af den grønlandske folkeskole parallelt med et øget politisk selvstyre. De beskrevne historiske og politiske betingelser vil blive indrammet af begreber fra den politiske teori, for derigennem at give et teoretisk billede af de udviklingsbegrænsninger, der ligger indenfor det politiske system.

Kapitel fire er en begrundelse for valget af Bruno Latours aktør-netværksteori, samt en præsentation af de relevante ANT-begreber. Som helhed er kapitlets mål at beskrive specialets ontologiske og epistemologiske udgangspunkt, og danne et sociologisk teoretisk grundlag for specialets metode, design og analyse.

Det femte kapitel beskriver, hvordan specialets empiri metodisk er blevet udvalgt, og præsenterer specialets empirigrundlag i relation til analysens tre dele.

I kapitel seks bliver specialets ANT-metode og undersøgelsesdesign konstrueret med en teoretisk forankring i den kritiske etnografi og elementer fra polycyanalyse.

Kapitel syv, er specialets analyse. Analysens tredelingen har til formål at skabe den analytiske bevægelse igennem uddannelsessystemet, som de tre undersøgelsesspørgsmål fra problemstillingen afspejler.

Analysens fund bliver samlet i konklusionen i kapitel otte. Her gives samlende svar på problemstillingens analytiske del om, hvordan klimaforandringer, globalisering og det grønlandske samfund påvirker uddannelsessystemet i Grønland.

I kapitel ni valideres og perspektiveres valget af empiri, den ANT-inspirerede metode og specialets konklusion i en tredelt diskussion. Kapitlets sidste del vil argumentere for de analytiske muligheder ved at kombinere ANT og den klassiske sociologi i et fælles metodisk design.

Det tiende kapitel vil sammenfatte diskussionens nuancering i et perspektiverende svar på problemstillingens diskuterende element om, hvilke implikationer den konkluderede påvirkning fra klimaforandringerne, globaliseringen og det grønlandske samfund vil få for den fremtidige udvikling af uddannelsessystemet i Grønland.

3. Grønland

Dette afsnit har til formål at belyse de grundlæggende geografiske, historiske og politiske rammebetingelser, som den grønlandske uddannelsespolitik og folkeskole er indlejret i. De historiske og politiske oplysninger bliver perspektiveret i et afsluttende policyteoretisk afsnit, hvor begreberne *historisk institutionalisme* og *stiafhængighed* vil danne et politisk teorigrundlag i specialet.

3.1. Grønland – et land med store afstande og forskelle

1. januar 2015 boede der 55.984 indbyggere i Grønland, hvor af de 48.216 var registreret til at bo i en af de 17 byer og de resterende indbyggere i en bygde, et fåreholdersted (Grønlands Statistik, 2015a).

Grønland dækker et areal på ca. 2.165.000 km², hvoraf 410.000 km² er isfrit. De 17 byer og 54 bygder er fordelt på en samlet kystlinje på over 40.000 km, og størstedelen ligger på den sydlige del af vestkysten (Grønlands Statistik, 2015b; Steenfos & Taagholt, 2012). I hovedstaden Nuuk bor der omkring 17.000 indbyggere. Her holder Landtinget, Inatsisartut, og resten af de centrale uddannelsespolitiske aktører til.

Der er 83 folkeskoler i Grønland. 23 byskoler og 60 bygdeskoler, foruden to specialskoler og 11 fåreholdersteder i Sydgrønland. Kun 6 af skolerne har mere end 400 elever og 44 skoler har mindre end 20 elever (Inerisaavik, 2015).

Ingen byer eller bygder er forbundet med fast vej. Transport sker med båd, fly og helikopter eller med snescootere og hundeslæder, der hvor afstand, terræn og klimaet tillader det.

Langs vestkysten er byerne forbundet via en radiokæde, som giver indbyggerne og skolerne mulighed for telefoni, internet og tv/radio. Byerne Nuuk og Qaqortoq er forbundet til Canada og Island via en fiberforbindelse, hvilket giver mulighed for hurtig telekommunikation og internet. Nord- og Østgrønland er forbundet med satellitforbindelser, der kun giver begrænset hastighed på internet og telekommunikation (TelePost, 2015).

I lyset af Latours non-humane aktørers betydning for det sociale, bliver de nævnte geografiske, demografiske og tekniske rammebetingelser relevante at fremskrive, som grundlæggende aktører for at drive skole, udforme politiske målsætninger og udvikle et uddannelsespolicy, der kan rumme de infrastrukturelle udfordringer.

3.2. Folkeskolens historie

Udviklingen af den grønlandske folkeskole skal ses i tæt relation til udviklingen i den politiske relation til Danmark og det øgede selvstyre. Hvor andet ikke er angivet bygger afsnittet på den historiske præsentation af skolen i Grønland, fra udgivelsen *Folkeskolen i Grønland 2010-2011* (Institut for Læring, 2011).

Fra 1721 til 1953 havde Grønland politisk status af koloni. Undervisningen var i de foregående 100 år varetaget af seminarieuddannede kateketer, der underviste i grønlandsk, religion og regning.

Efter 1953 blev Grønland et amt og det grønlandske skolevæsen var under det danske Ministerium for Grønland indtil hjemmestyrets indførelse i 1979 (Underbjerg, 2001, pp. 112-113). I denne periode var behovet for uddannede lærere stigende, hvorfor man begyndte at tilkalde danske lærere. Skolen blev opdelt i a- og b-linjer i de større byer; en b-linje for elever med gode danskevner og en a-linje for andre.

I 1967 blev der vedtaget en ny grønlandsk skolelov, som i store træk lå tæt op af den danske folkeskolelov fra 1958. Denne udformning af et danskliggende skolesystem blev diskuteret, men først ændret ved indførelsen af hjemmestyret i 1979. Her blev det vedtaget at rette skolens indhold mod de grønlandske samfunds- og levevilkår, og styrke det grønlandske sprog ved at danske til første fremmedsprog.

I 1990 blev skolen gjort obligatorisk i 9 år med efterfølgende mulighed for at fortsætte i en to-årig forberedelsesskole, der var opdelt i to linjer; en almen linje, rettet mod lokale erhvervs muligheder, og en udvidet linje, rettet mod de gymnasiale uddannelser. Denne forordning fungerede indtil indførelsen af Den Gode skole, Atuarfitsialak, i 2003. *Landstingsforordning nr. 8 af 21.maj 2002 for folkeskolen* blev dog først indført på alle klassetrin i 2008.

Med Atuarfitsialak blev der indført centralt fastsatte læringsmål og et ændret læringssyn, en mere fleksibel planlægning af undervisningen og et større fokus på kulturdimensionen i folkeskolen (Inerisaavik, 2003). For at styrke målet om et ændret læringssyn og kulturdimensionen blev en række didaktiske tiltag og metoder introduceret under betegnelsen Effektive Undervisningsprincipper (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015; Wyatt, 2012). Tasha Wyatt konkluderer at valget af principperne, blev set som en model med to formål: "[...] to strengthen pedagogical practices in the public school and to promote Greenlandic culture and identity" (Wyatt, 2012, p. 827). Principperne vil blive nærmere omtalt og beskrevet i analysen, men skal her blot nævnes, som et forsøg på at gøre folkeskolen mere grønlandsk.

Sammenfattende skal det her fremhæves, at den grønlandske folkeskolestruktur fortsat ligner den danske, men at indførelsen af hjemmestyre, og senere selvstyre i 2009, har medført et politisk fokus på at gøre folkeskolen mere grønlandsk. Indflydelsen fra danske lærere er fortsat synlig og har betydning for kultu-

ren i skolerne, omend i et langt mindre omfang end den var op gennem 60'erne og 70'erne (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015).

Hvor der i specialet er brugt citater eller henvist til indhold i folkeskoleforordningen, sker det til den senest reviderede udgave, *Inatsisartutlov nr. 15 af 3. december 2012 om folkeskolen*.

Sideløbende med skolesystemets udvikling antyder ovenstående også, hvordan indflydelsen fra Danmark har været markant i udformningen af det politiske system i Grønland. Udviklingen fra kolonitiden, over amt-status, til hjemmestyre og nu selvstyre, vidner om en langsom forandringsproces, der bygger videre på tidligere forfatningsgrundlag. Den historiske institutionelle indflydelse fra relationen til Danmark, indrammer Søren Thuesen i indledningen af sin bog om de grønlandske kateketer i kolonitiden.

”Siden kolonisationens begyndelse i 1700-tallet, har danske institutioner været tilstede i landet og har formidlet europæisk kultur i bred forstand.” (Thuesen, 2007, p. 8)

Den europæiske kultur har siden kolonitiden været en del af grundlaget for den grønlandske administration, politik og uddannelse, og er det fortsat i dag i kraft af selvstyrelovens forfatningsmæssige relation mellem Danmark og Grønland.

Det er ikke indenfor specialets ramme at udbrede den politiske udvikling i Grønland, men er medtaget som historisk indrammende betingelse, som i næste afsnit vil blive fremhævet som en udviklingspolitisk faktor, der også i dag har indflydelse på rammerne for policyudvikling i Grønland.

3.3. Historisk institutionalisme og stiafhængighed

For at samle de præsenterede historiske og politiske betingelser i en policyteoretisk perspektivering anvendes begreberne *historisk institutionalisme* og *stiafhængighed*. Ved at inddrage disse begreber bliver det muligt at sammenbinde ANT og policyanalyse i et pædagogiske sociologiske studie, der har til mål at afdække hvilke aktører og faktorer, der påvirker et uddannelsessystem.

”*Historiske institutionalisme* [...] anerkender betydningen af både formelle institutioner såsom regler, procedurer, statens strukturer, partisystemer, offentlige politikprogrammer og uformelle normer såsom bestemte politiske koalitions mønstre og politiske idéer. Ligeledes anerkender historiske institutionalister, at aktøradfærd kan betinges af, hvad der betragtes som socialt legitimt, og hvad der formodes at være forbundet med maksimal nytte.” (Baggesen & Emmenegger, 2012, p. 100)

Baggesen og Emmenegger fremlægger her en bred definition af, hvad den historiske institutionalisme argumenterer for, kan være årsager til en bestemt udvikling i

et politisk system. Hvad der er det centrale i denne tilgang til politiske analyser, er en grundantagelse om, at de politiske beslutninger, der bliver truffet, afspejler historiske erfaringer. Samtidig med det historiske perspektiv, er det politiske system også begrænset i sit udviklingstempo og antal af "[...] valgmuligheder, fordi beslutningstagere hen ad vejen retter deres politik og institutioner ind efter den feedback, de modtager fra deres vælgere" (Campbell, 2013, p. 558). Den historiske institutionalisme bygger dels på et historisk perspektiv for de forskellige udviklings-'stier' som et land gennemgår, men også på en opmærksomhed på den feedback, som samfundets skiftende forpligtelser og aktører udfordrer det politiske system med (Thelen, 1999).

Et begreb, som bruges indenfor den historiske institutionalisme, er *stiafhængighed* (Thelen, 1999). Dette begreb, kan ifølge John Campell forklares som den faktor, der "[...] antyder, at individer hellere vil blive på det institutionelle spor, de er slået ind på, end at springe over på et andet" (Campbell, 2013, p. 554).

I lyset af Thuesens pointering af de danske institutionernes europæiske påvirkning på udviklingen i Grønland siden kolonitiden, giver beskrivelsen af folkeskoleforordningens parallelle udvikling med et øget politisk selvstyre, stiafhængighedsbegrebet en empirisk forankring.

Udfordringen med at gøre den grønlandske folkeskole mere grønlandsk, kan i lyset af den historiske institutionalisme betragtes som en udvikling, der er forankret i historiske betingelser, hvor de eksisterende 'spor' og måder at udforme politik og politiske processer på, er "[...] låst fast på en bestemt historisk udviklingssti" (Campbell, 2013, p. 562). Campbell fremhæver i samme afsnit, hvordan de stiafhængige mekanismer til tider er dårligt belyst eller bliver ignoreret (Campbell, 2013, p. 562). I relation til specialets problemstilling og formål, er den historiske institutionalisme et godt udgangspunkt for at sætte analysens fund og diskussionen ind i en policyteoretisk ramme.

Kombineret med specialets ANT-ideal om kritisk nærhed, kan analysen give indsigt i, hvilke betingelser der påvirker den politiske, stiafhængige adfærd, og blive en mulig forklaring på den grønlandske folkeskoles udviklings-'sti' samt give en forståelse af, hvordan det politiske system selv udfordrer udviklingen af den grønlandske folkeskole.

4. Aktør-netværk-teori

Specialets teoretiske udgangspunkt bygger på Bruno Latours teori om det sociale. De centrale dele af Latours teori, som ligger til grund for specialets teoretiske vinkel, er hans bud på en amoderne forfatning, der fungerer som en ontologisk og politisk kritik af den måde, hvor på den vestlige verden forstår det sociale, samt hans associations-sociologiske begrebsapparat, der giver en ny epistemologi til at forstå, hvad det sociale består af.

De ANT-elementer som er anvendt i specialet, er primært beskrevet i bøgerne *Vi har aldrig været moderne* (Latour, 2006) og *En ny sociologi for et nyt samfund* (Latour, 2008), samt i Anders Blok og Torben Elgaard Jensens danske introduktion *Bruno Latour – hybride tanker i en hybrid verden* (2009). Derudover er der inddraget artikler, antologiafsnit mv. af Latour og andre forfattere, hvor det er fundet relevant i forhold til specialets problemstilling.

4.1. Hvorfor vælge Latours teori?

Baggrunden for at vælge Latour skal findes i titlen til bogen *En ny sociologi for et nyt samfund* (Latour, 2008). Det grønlandske samfund er et ungt moderne samfund, der er i hastig udvikling og balancerer mellem at være en del af et globalt vestligt samfund og være et oprindeligt folk med en stærk tradition og kultur. Hvordan denne samfundsudvikling kan forstås som en bevægelse, der skaber det sociale og hvor det sociale er samlingspunkt for en lang række associationer, der repræsenterer andre tider, steder og handlingsinstanser, finder jeg som en særlig relevant optik at anvende til at belyse specialets problemstilling (Latour, 2008, pp. 199-200).

At Grønland befinder sig i en udviklings- og tilpasningsproces, der er påvirket af både humane og non-humane forhold aktualiserer blot valget af ANT. ANT er ikke en universal-sociologi, men kan bruges i situationer, hvor samfund er i hastig forandring (Blok & Elgaard Jensen, 2009, p. 191; Latour, 2008, p. 170). Denne pointe giver et teoretisk grundlag for at undersøge specialets empiri med et ideografisk perspektiv, der har en ambition om at være kritisk "[...] i nærheden til objektet" (Blok & Elgaard Jensen, 2009, p. 186).

Blok og Jensen fremhæver, at associations-sociologien har en "[...] evne til at forny repertoire af det sociale ingredienser, at foreslå nye kandidater til social eksistens" (Blok & Elgaard Jensen, 2009, p. 188), for derigennem at blive politisk relevant (Latour, 2008, p. 299ff.). Om specialets fund bliver politisk relevant er endnu uvist. Dét, som her skal understreges er, at Latours epistemologi, har potentiale til at synliggøre en række politisk, historiske og samfundsmæssige forhold,

som synes at blive overset eller ignoreret i udviklingen af uddannelsespolicy i Grønland.

4.2. Videnskabsteoretiske position

Ved at bygge specialet op om Bruno Latours aktør-netværks teori og hans metodologi, udfordres de klassiske sociologiske dikotomier og grundforståelsen af, hvad der holder det sociale sammen, hvad et samfund er og hvordan vi erkender det (Blok & Elgaard Jensen, 2009, p. 30).

”[...] ANT definere[r] en særlig ontologi vha. sine begreber om aktør netværk og translation. Der er tale om en helt igennem *relationel* ontologi. ANT hævder, at enhver aktant er fuldstændig defineret af sine relationer. Der er intet andet end netværk: Ingen essenser, ingen bagvedliggende faktorer, ingen kontekst. ANT beskriver således verden som en mangfoldighed af punkter og forbindelser (men intet andet).” (Blok & Elgaard Jensen, 2009, pp. 81-82)

Dette citat indrammer Latours forståelse af verden, som relationel og at målet for ANT, er at beskrive verden ud fra disse relationer, uagtet om det er humane eller non-humane aktører, der konstruerer disse netværk.

Overordnet bygger ANT på en relationistisk og irreduktionistisk ontologi, der ikke betragter verden ud fra de sociologiske dikotomier som aktør/struktur eller mikro/makro, men forsøger at beskrive samfundet som netværk af handlende aktører, der skaber og holder det sammen (Bjerre, 2015, p. 116; Latour, 1996, p. 50; 2008). Latour betegner sig som konstruktivist fordi hans ANT-sociologi kommer tættere på den objektive realitet og undgår den reduktion som socialkonstruktivisterne anvender (Latour, 2008, p. 115). Ved at sammenføje forskellige enheder uanset entitet, flyttes fokus fra studiet af repræsentationer over til studier af ”[...] hvad tingene i virkeligheden er” (Høgh Laursen & Olesen, 1996, p. 274). Latours ontologi, indrammet i en konstruktivistisk forståelse af verden, udfordrer måden hvorpå sociologien kan erkende det sociale og samfundet.

”I stedet for at starte med universelle love – sociale og naturlige – [...] starter den fra irreducible, inkommensurable, uforbundne lokaliteter, som så med store omkostninger nogle gange ender med foreløbigt kommensurable forbindelser.” (Latour, 1996, p. 49)

Dét som Latour opfordrer til, er at undersøge det sociale ved at være på jagt efter *momentane associationer* mellem humane og non-humane enheder, der ikke kan beskrives ud fra forudindtagede sociologiske kategorier, men må iagttages og forklares ud fra aktørerne selv (Høgh Laursen & Olesen, 1996, p. 274; Latour, 2008, p. 88). Ved at forstå samfundet som associationer, der kan bevæges af alt, ligger en

grundlæggende kritik af den klassiske sociologi, som den er repræsenteret ved blandt andet Emile Durkheim, Karl Marx og Pierre Bourdieu, hvor det sociale forklares ud fra samfundet selv med sociale forklaringer og med eksisterende begreber og 'kasser' (Latour, 2008, pp. 72-74).

Latours ontologi og filosofiske udvidelse af samfundsbegrebet, som den blev vist i relation til specialets problemstilling, giver en række metodiske udfordringer, men også muligheder. I specialet får anvendelsen af ANT den analysestrategiske konsekvens, at non-humane objekters påvirkning på uddannelsespolitikken skal medtages på lige fod med humane aktører, ligesom aktørernes placering indenfor sociologiens klassiske dikotomier eller niveauer bliver mindre relevant.

4.3. Aktørbegrebet

I Latours forfatterskab er aktører et gennemgående begreb for de deltagere, der skaber handling i en association.

"En 'aktør' i A[N]T er en semiotisk definition – en aktant, dvs. noget, der handler, eller som får aktivitet fra andre. [...] En aktant kan bogstaveligt talt være hvad som helst, hvis denne indrømmes at være kilden til en handling." (Latour, 1996, p. 53)

Senere forklarer Latour en aktør på følgende måde:

"[...] *en hvilken som helst ting*, der modificerer en given tilstand ved at gøre en forskel, [er] en aktør – eller en aktant, hvis den endnu ikke har fået en figuration. De spørgsmål der skal stilles til den agerende, er simpelthen: Forårsager den en forskel i en anden agerendes handling eller ikke? (Latour, 2008, pp. 94-95)

I disse to citater ses hvordan aktører, med henvisning til det semiotiske aktantbegrebet skal forstås, som kilden til handling uanset deres form eller ophav.

Den semiotiske definition af aktør-begrebet kæder Latour sammen med begrebet *handlingsinstanser*, som er dét, der er "[...] i færd med *at gøre* noget, dvs. gøre en forskel på en given tilstand" (Latour, 2008, p. 78), og derved sætter sig synlige spor i det sociale (Latour, 2008, p. 29). En vigtig pointe som Latour understreger flere steder er, at aktører og handlingsinstanser må anskues fra det konkrete til det abstrakte og kun have øje for om de gør en forskel eller ej (Latour, 1996, 2008).

For specialets analyse bliver det med udgangspunkt i ovenstående aktørbegreb interessant at undersøge, hvilke aktører der tilskrives at være kilde eller handlingsinstans til de uddannelsespolitiske tiltag i Grønland og hvilke aktører, der sætter spor og udfordrer de uddannelsespolitiske idealer og målsætninger i folkeskolen, uanset om de er humane, non-humane, abstrakte eller konkrete.

4.4. Netværk af formidlere eller mediatorer

I Latours forståelse af samfundet og det sociale er associationerne mellem aktører det afgørende for om det sociale bevæges, bliver synligt og eksisterer. Det er associationerne der skaber aktør-netværkene og kun der igennem bliver samfundet synligt.

Aktører kan indtage forskellige roller i et aktør-netværk, og uanset hvilken rolle de indtager, transporterer de en mening eller information, som får de associerede aktører til at agere. Hvis en aktør indtager rollen som *mediator*, "[...] transformerer, oversætter, forvrider og modificerer den betydning eller de elementer det er meningen, de[n] skal transportere" (Latour, 2008, p. 62), hvilke medfører et uforudsigeligt output. Dette betyder, at "[...]deres specificitet skal tages i betragtning i hvert enkelt tilfælde" (Latour, 2008, p. 62).

I modsætning til mediatorer, er *formidlere* "[...] intet mysterium, eftersom inputtet forudsiger outputtet i rimelig omfang" (Latour, 2008, p. 82). De har blot funktionen af at transportere betydning uden at transformere det transporterede. Formidlere er en del af det sociale, men er ikke det som skaber bevægelsen og forandringen, så længe de blot er formidlere.

Grunden til at Latour laver distinktionen mellem mediatorer og formidlere, skal ses i lyset af hans gentagne kritik af den traditionelle sociologis søgen efter årsagerne til det sociale. I stedet vil han med begreberne understrege, at årsagerne til det sociale forandring skal findes i de netværk af aktører, som verden består af og at "[h]ver mediator i en kæde af handlinger, er en individualiseret begivenhed, eftersom den er forbundet med mange andre individualiserede begivenheder" (Latour, 2008, p. 253). Ved at fremhæve denne individualisering af begivenheder, udfordres sociologen til at være deskriptiv og ideografisk og på jagt efter de forskelligartede og mangfoldige aktører, der synliggør den sociale momentane association, uden at reducere de empiriske fund til á priori kategorier (Latour, 1996, 2006).

At aktører befinder sig i kæder af handlinger eller 'handlingsnet' (Latour, 2008, p. 159)– er dét som giver aktør-netværk analogien, sin substans og relevans for dette speciale. Et aktør-netværk er "[...] det, der fås til at agere af et stort, stjerneformet net af mediatorer, der flyder ind og ud af det" (Latour, 2008, p. 254). Dette net af mediatorer bliver specialets opgave at synliggøre, ved "[...] at opspore de konstante bevægelser, eller translationer, i forbindelserne mellem heterogene elementer" (Blok & Elgaard Jensen, 2009, p. 157), og derigennem give en så irreduktionistisk beskrivelse af betingelserne for den grønlandske uddannelsespolitik, som specialets rammer tillader.

4.5. Translationsprocesser

Centralt for analysens redegørelse af de aktører der skaber bevægelse og forandring i det sociale, er begrebet *translation*. Ifølge Latour er en translation, "[...]en forbindelse, der så at sige transporterer transformationer [...]" (Latour, 2008, p. 133). At noget transporterer transformationer betyder, at der hele tiden sker en uforudsigelig forandring, så snart to mediatorer forbindes. Mediatorerne skaber forandring i kraft af deres evne til at transformere, hvorfor translationsprocesser blive begrebet, der kan rumme kæderne af mediatorer, og giver en forståelse af det sociale, som en konstant transformationsproces (Blok & Elgaard Jensen, 2009, p. 161). I en opsummerende formulering samler Latour associationssociologien til følgende:

"Der er ikke samfund, intet socialt rige og ingen sociale bånd. Derimod eksisterer der translationer mellem mediatorer, som kan generere associationer, der kan opspores." (Latour, 2008, p. 133)

Ved at undersøge og beskrive de associationer der skyldes translationsprocesser i uddannelsespolitikken, vil vi, ifølge Latour, få en forklaring på det sociale eksistens uden at foregribe en kategorisering, men lade aktørerne være forklaringen på det sociale udformning og bevægelse (Latour, 2008, p. 212).

4.6. Hvordan undersøges det sociale? – en epistemologisk udfordring

For at kunne opspore aktør-netværkene og den heterogenitet som de momentane associationer består af, må man gå historisk og empirisk til værks og undgå at afgøre det teoretisk (Blok, 2013, p. 545). For at gøre dette muligt udformer Latour et epistemologisk ideal for associationssociologien.

"Følg strømmen! Ja, følg aktørerne. Eller rettere: Følg det, der får dem til at agere, nemlig de cirkulerende enheder." (Latour, 2008, p. 275)

Disse cirkulerende enheder af mediatorer, der får samfundet til at bevæge sig og deres associationer, er det som sociologien må indfange. Ved at anvende ANT's ideal har sociologien til mål at undersøge, "[...] hvordan de forskellige aktører sameksisterer og påvirker hinanden gennem de netværk de indgår i" (Schick & Witzke, 2014, p. 84).

Det metodiske ideal for sociologen, om at "[...] følge aktørerne, eller følge forbindelserne" (Høgh Laursen & Olesen, 1996, p. 271), sammenfatter Blok og Jensen således:

"[...] på den ene side [...] er det sociologens opgave at studere, hvordan aktørerne selv opbygger og ordner deres sociale verdener, ofte i konflikt med hinanden. [...] for det andet, at sociologen skal følge de mange forbindelses-

linjer, som skaber og indrammer en bestemt interaktion og en bestemt aktør. En interaktion eller en aktør er altid formet af forbindelser til andre tider, andre steder og andre aktanter.” (Blok & Elgaard Jensen, 2009, p. 166)

Ovenstående beskrivelse bliver en epistemologisk udfordring for specialets analyse og metode. Målet er at følge uddannelsespolicy, som aktør i sin bevægelse fra det politiske niveau og ned til det lokale institutionelle folkeskoleniveau, og derigennem udbrede og forbinde de aktør-netværk, som politikken og folkeskolen bevæges af (Latour, 2008, pp. 91, 212). Dette undersøgende forfølgelsesideal (Austrin & Farnsworth, 2005) er forsøgt afspejlet i specialets problemstilling og den analytiske progression i de tre undersøgelsesspørgsmål.

4.7. Opsummering

Med udgangspunkt i Latours associations-sociologiske teori bygger specialets metode og analyse på nedenstående udfordring for sociologien.

”[...] kunne vi et øjeblik overveje, hvad det ville betyde for vores instrumenters følsomhed, hvis vi ændrede arrangementets forhåndsindstilling og besluttede at forholde os til objekterne først i stedet for at gå rundt om den varme grød på evindeligt jagt efter en social forklaring?” (Latour, 2008, p. 274)

Det interessante bliver at afprøve, om det gør en forskel, hvis vi analyserer uddannelsespolicy og folkeskolen som aktører, der bevæges af momentane associationer af humane og non-humane aktører og ikke forlader os på forudindtagede samfundsteoretiske forklaring (Latour, 2008, p. 212). Som Latour skriver:

”[...] the world has to be made ‘common’, which is something that cannot be made fast and on the cheap. This is not a ‘relativist’ point against universality, it simply says that universality is at the *end* not at the *beginning* of a slow and difficult process of composition that cannot take place without establishing *relations* among all the entities that participate in the pluriverse” (Latour, 2011, p. 79)

5. Empiri

Specialets empiriske grundlag er udvalgte policydokumenter med nuværende eller tidligere strategisk indflydelse på de uddannelsespolitiske indsatser i Grønland. Herunder er udvælgelsen af empirien beskrevet, samt en præsentation af, hvordan empirien er delt op i forhold til analysearbejdet.

5.1. Empiriudvælgelse

Valget af policydokumenter som det empiriske grundlag, er gjort på baggrund af tre faktorer: 1) Opgavens politiske genstandsfelt, 2) Latours forståelse af lovgivning, 3) af praktiske grunde.

Opgavens genstandsfelt, som den er præsenteret i indledningen, retter sit fokus på, hvad der påvirker uddannelsessystemet i Grønland og hvilken betydning det får for videreudviklingen af uddannelsessystemet. Dette handlingsperspektiv sammensat med policydokumenternes retningsgivende karakter, gør policydokumenter til et relevant empirisk materiale for specialets analyse.

I en ANT-forståelse "[...] handler lov om produktionen af 'forpligtelses-kæder', der muliggør juridisk kvalificering, afvejning og beslutning. [...] [og] om soliditeten i de forbindelser, der kan skabes til eksisterende retsregler, eksisterende forpligtelser" (Blok & Elgaard Jensen, 2009, p. 177). Dette teoretiske udgangspunkt gør ligeledes policydokumenter til et interessant datagrundlag i arbejdet med at kortlægge de forpligtelser, der ifølge Latour kommer til udtryk i policy og lovgivning.

Policydokumenterne bliver i analysen betragtet som empiriske eksempler på resultatet af de *translationsprocesser*, der konstruerer de politiske indsatser. Igennem policydokumenterne bliver de forskellige aktører synlige og får en form, der bliver til information for uddannelsesområdets interessenter. Dokumenterne kan ses som momentane stabiliseringer af lange translationsprocesser, der er påvirket af mange aktører og hvor kun et fåtal er blevet materialiseret i skriftform.

Denne teoretiske forståelse af policydokumenternes rolle som stabiliseringer, giver dokumenterne mulighed for at være *samlende udsagn*, hvor igennem den sociale verden formateres og handlinger retfærdiggøres (Latour, 2008, p. 269).

"Et samlende udsagn har ingen størrelse, men efterlader sig så at sige 'størrelsesdannende effekter' i deres kølvand, eftersom de gør det muligt for folk at hierarkisere både sig selv og objekterne i en diskussion." (Latour, 2008, p. 269)

Policydokumenterne bliver på den måde til et redskab, der kan bruges som argument for indsatserne på det uddannelsespolitiske område, og giver den enkelte mulighed for at tildele forskellige aktører forskellig status i en begrundelse.

Policy har på den måde en dobbeltsidet funktion i et samfund: At strukturere den sociale verden og sikre soliditeten af de forpligtelser, der fungerer som betingelser for policymaking.

Den sidste årsag til valget af policydokumenter, og som kan argumenteres for at svække et ANT-studie, er den manglende muligheder for at gennemføre et etnografisk feltarbejde i Grønland i løbet af specialeperioden. Valget af policydokumenter, er på den måde også et udtryk for de pragmatiske muligheder for specialets dataindsamling.

De anvendte dokumenter er udvalgt efter *sneboldmetoden* (Lynggård, 2010; Torfing, 2004; Wright & Stein, 2005) med målet om at finde frem til de relevante dokumenter, der relaterer til de centrale uddannelsespolitiske policydokumenter, men også for at synliggøre det felt dokumenterne indskriver sig i (Lynggård, 2010). At afdække feltet for dokumenternes tilblivelse og deres indbyrdes relationer, komplementerer Latours metodiske forskrift om at følge aktørerne og de forbindelseslinjer, "[...] som skaber og indrammer en bestemt interaktion og en bestemt aktør (Blok & Elgaard Jensen, 2009, p. 166).

I arbejdet med at udvælge den relevante empiri, blev forord og indledninger undersøgt for *spor* fra andre relaterede policydokumenter. Udvælgelsen tog udgangspunkt i de seneste policydokumenter på uddannelsesområdet i Grønland, Naalakkersuisuts Uddannelsesstrategi (Departementet for Uddannelse, 2014b) og Naalakkersuisuts Uddannelsesplan II (Departementet for Uddannelse, 2014c) og spredte sig herefter til policy indenfor og udenfor det uddannelsespolitiske felt.

For at afgrænse det empiriske materiale og samtidig sikre et historisk perspektiv i datamaterialet, blev dokumentudvælgelsen stoppet, da sporerne nåede det første uddannelsesrettede policydokument efter ikrafttrædelsen af den seneste folkeskoleforordning i 2003.

5.2. Specialets empiriske grundlag

Første del af analysen fokuserede på de indledende og uddannelsesrelaterede afsnit i de følgende nationale policydokumenter og gav plads til det historiske perspektiv i analysen:

- Naalakkersuisuts Uddannelsesstrategi (Departementet for Uddannelse, 2014b)
- Naalakkersuisuts Uddannelsesplan II (Departementet for Uddannelse, 2014c)
- Redegørelse om Naalakkersuisuts Uddannelsesstrategi (Departementet for Uddannelse og forskning, 2012)

- Redegørelse om børne- og ungestrategien (Departementet for Familie, 2011)
- Redegørelse om regional udviklingsstrategi (Formandens Departement, 2011)
- Skatte og velfærdskommissionens betænkning: *Vores velstand og vores velfærd – kræver handling nu* (Skatte- og Velfærdskommissionen, 2011)
- Landstyreets forslag til uddannelsesplan (Direktoratet for Kultur, 2005)
- Fremgang gennem uddannelse og kompetenceudvikling (Direktoratet for Kultur, 2004)

Til anden del af analysen, er der fokuseret specifikt på folkeskoleområdet og forsøgt at anvende så aktuel policy som muligt. Dette har betydet at relevante dokumenter fra partnerskabsaftalen med EU er blevet inddraget, da der i partnerskabsaftalens fase 2 fra 2014 til 2020 blandt andet er et særligt fokus på "[...] the pre-school and elementary school system [...]" (European Commission, 2014, p. 20). Dokumenterne anvendt til anden del af analysen er:

- Naalakkersuisuts Uddannelsesstrategi (Departementet for Uddannelse, 2014b)
- Naalakkersuisuts Uddannelsesplan II (Departementet for Uddannelse, 2014c)
- Annual Work Plan 2014 (Departementet for Uddannelse, 2014a)
- Programming document for the sustainable development of Greenland (European Commission, 2014)

I den sidste del af analysen har det været et fokuspunkt at komme så 'tæt' på folkeskolens praksis, som det er muligt på 3000 kilometers afstand. Til dette er anvendt Det Danske Evalueringsinstituts evaluering af den grønlandske folkeskole (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015).

Evalueringsrapporten er i specialet analyseret, som et policydokument, da rapporten fungerer som aktør for beslutningerne på det uddannelsespolitiske niveau. Dette ses i Uddannelsesplan II, hvor den uvildige evaluering af folkeskolen står som første initiativ på folkeskoleområdet (Departementet for Uddannelse, 2014c, p. 18). Den politiske reaktion fra Naalakkersuisoq (ministeren) for uddannelse Nivi Olsen umiddelbart efter offentliggørelsen af rapporten i marts 2015 blev, et eksempel på, hvordan rapportens konklusioner netop blev kilde til politisk handling (Olsen, 2015a).

Som analytisk genstand giver evalueringen indsigt i hvilke aktører, der kan siges at være kilde til de aktuelle og samfundsrelaterede udfordringer, som påvirker folkeskolens kvalitet og implementeringen af folkeskoleforordningen på et lokalt institutionelt plan.

6. Metode

Specialets motivation for at synliggøre, hvordan både humane og non-humane aktører påvirker uddannelsessystemet i Grønland, kræver en metode, der kan indfange denne påvirkning. For at få blik for de rammebetingelser, der har indflydelse på de uddannelsespolitiske handlinger, anvender specialets metode ANT-idealet om at 'følge aktørerne', og finder begrundelse herfor i elementer fra den kritiske etnografi og policyanalyse. Afsnittet afsluttes med en beskrivelse af specialets samlede metode og undersøgelsesdesign.

6.1. Kritisk etnografi

Udgangspunktet for den kritiske etnografi er at undersøge en marginaliseret gruppe menneskers rettigheder og forhold, for derigennem at påvirke til en social forandring for denne gruppe (Creswell, 2013, pp. 93-94).

Specialet argumenterer ikke for, at Grønland er marginaliseret på grund af klimaforandringer, globaliseringen eller samfundets udvikling. I stedet argumenterer specialet for, at håndteringen af de tre ovenstående aktørers påvirkning kræver et kritisk analytisk blik, så en fremtidig økonomisk, kulturel og samfundsmæssige udvikling i Grønland, sker på bedst mulige vis. Ved at gøre dette bliver det muligt at opnå det kritisk etnografiske mål, om at skabe en social forandring eller ændre tilgangen til policymaking, og derved arbejde imod en mulig fremtidig marginalisering (Thomas, 1993).

Det etnografiske perspektiv, som Latours etnometodologiske aktør-fokus også udspringer fra, giver specialets metode mulighed for at få syn for de meningsgivende strukturer og kulturelle træk, som også kan siges at have indflydelse på den grønlandske uddannelsespolitik og folkeskole (Blok & Elgaard Jensen, 2009; Creswell, 2013; Hamilton, 2011; Latour, 2008). Datagrundlaget i etnografi er ifølge John Creswell præget af observation og tæt kontakt til genstandsfeltet, hvor etnografen kan studere dagliglivet og interaktionerne i den studerede gruppe (Creswell, 2013, p. 90). John Thomas udvider datagrundlaget for etnografien til også at være "[...] a person, a group, documents, or any other artifact that embodies cultural meanings" (Thomas, 1993, p. 38). Denne udvidelse af det etnografiske datamateriale, gør det muligt for specialet at anvende de udvalgte policydokumenter, som det empiriske grundlag for en kritisk analyse af uddannelsessystemet, uden at fjerne sig fra den etnografiske tradition.

6.2. Policyanalyse

Til at underbygge policydokumenternes anvendelighed og fokusere det kritiske blik på betingelserne for udvikling af uddannelsespolicy, præsenteres elementer fra policyanalyseteori og specialets anvendelse heraf.

Policyanalysen rummer et tværfagligt potentiale, som specialet vil forsøge at udnytte til at besvare den fremsatte problemstilling bedst muligt.

”Kravet til policyforskeren – til forskel fra politologen – må derfor være at, at de bestemmende faktorer for en offentlig politik må søges blandt økonomiske, sociale, kulturelle, historisk og tekniske forhold *såvel som* i egenskaber ved det politiske system.” (Albæk, 2009, p. 1042)

Denne tværfaglige tilgang til at undersøge policy danner ikke kun argumentation for, hvorfor policy er relevant i et sociologisk perspektiv, men også for sammenkoblingen mellem policyanalyse og ANT. ANT's relationalistiske ontologi og vide forståelse af de aktører, der associeres i aktør-netværk, komplementerer policyanalysens ønske om at afkode de bestemmende faktorer i den offentlige politik, uden at lade sig begrænse af faggrænser.

Linket mellem det kritisk etnografiske og policyanalysen kan findes i policyanalysens deskriptive og normative elementer. William Dunn fremhæver det deskriptive ved policyanalysen, som det der kan “[...] describe and explain the causes and consequences of politics”, og det normative som et efterfølgende grundvilkår fordi “[...] analyzing policies demands that we choose among desired consequences (ends) and preferred courses of action (means)” (Dunn, 2012, p. 4).

At policyanalysen har til formål at fremskrive en række måder, hvor på problemstillinger kan og bør løses, er ikke specialets hensigt. Policyanalysen vil i stedet blive anvendt til at fremskrive en række opmærksomhedsfelter, der i et kritisk perspektiv har betydning for den politisk styrede udviklingsproces, som det grønlandske uddannelsessystem er underlagt. Policyanalysen bliver derved et godt metodeteoretisk udgangspunkt til at forankre og fokusere en kritisk etnografisk ANT-analyse.

Problemsøgende policyanalyse

Det teoretiske argument for at inddrage policyanalysen i specialet, skal findes i den del af policyanalyseteorien, som retter sig mod den problemsøgende del af *policy-making* (Dunn, 2012, p. 54ff).

”The problem-finding strategy has to do with the discovery of elements that go into the definition of problems, and not on their solutions. How well do we understand the problem? Who are the most important *stakeholders* who affect and are affected by the problem? Have the appropriate objectives been identified? [...] Which uncertain events should be taken into account?

Are we solving the 'right' problem rather than the 'wrong' one? (Dunn, 2012, pp. 13-14)

Policyanalysen giver mulighed for at kaste lys over den *agenda-setting* fase af policymaking og kan på den måde få en politisk relevans i sin udfordring til den etablerede måde at udvikle uddannelsespolitik på i Grønland (Dunn, 2012, p. 54).

Kædes den problemorienterede policyanalyse sammen med Campbells pointering af den til tider manglende viden om de stiafhængige faktorer i det politiske system, og den kritiske etnografis mål om at synliggøre aktører der kan forårsage en fremtidig marginalisering, får specialet et metodisk teoretiske grundlag, der har potentiale til at synliggøre de humane og non-humane aktører, der direkte eller indirekte bliver *stakeholders* eller er *agenda-setting* i udviklingen den grønlandske uddannelsespolitik.

6.3. Aktør-netværksmetode

Latours metodiske idealer udspringer af en modernitetskritik og kritik af Vestens tro på at have den rigtige forståelse af samfundet og naturen (Latour, 2006, p. 177ff; 2008). Denne kritik får en epistemologisk og empirisk konsekvens, som kun kan løses ved et "immanent, kritisk nærvær, der efterstræber en detaljeret tekstlig registrering af de mange måder, verden bygges og ombygges på i en pluralitet af lokaliteter, aktør-netværk og undsigelsesregimer" (Blok & Elgaard Jensen, 2009, p. 216). Den kritiske opgave ligger altså i at få synliggjort det "pluriverse" (Latour, 2004; 2008, p. 141; 2011) af entiteter, som samfundets kollektiv består af og lade aktørerne og forbindelserne forklare det sociale (Latour, 2008, p. 132).

Det metodiske ideal om at følge aktørerne og translationsprocesserne og derigennem få syn for den diversitet af humane og non-humane aktører, der forbindes i de politiske aktør-netværk, bliver specialets metodiske grundsten. Ved at opspore og dokumentere de aktører der sætter spor og får samfundet til at bevæge sig, uden "[...] at bringe alle velkendte socialvidenskabelige kategorier og begreber ind i beskrivelsen [...]" (Houborg, 2006, p. 167), vil specialets analyse have et deskriptivt præg med referencer til Latours begrebsapparat og først i de afsluttende afsnit diskutere og perspektivere metoden og rækkevidden af de analytiske fund.

6.4. Specialets metode og undersøgelsesdesign

Specialets metode tager sit udgangspunkt i associationssociologiens metodiske forskrifter, som de er præsenteret ovenfor og i kapitlet om ANT. At lede efter hvem der gør en forskel, er agenda-sættende og kan være kilde til udviklingen af uddannelsessystemet, folkeskolen og samfundet i Grønland, er inspireret af idealerne fra

den kritiske etnografi og den problemsøgende policyanalyse. Til at binde de to teoritraditioner sammen vil ANT-metodologien fungere, som det redskab, der kan synliggøre både de kulturelle og politiske aktører og aktør-netværk, som uddannelsespolitikken og folkeskolen bliver påvirket af. ANT kan fungere som et produktivt bidrag til en uddannelsesorienteret policyanalyse, fordi "[...] it seems a promising approach to use for tracking and understanding the histories of educational policy reforms which are typically sinuous, layered, conflicted and time-bounded." (Hamilton, 2011, p. 56)

I relation til Mary Hamiltons analyse af ANT's potentialer i policystudier, er specialets undersøgelsesdesign opdelt i tre dele. Én del for hvert undersøgelses-spørgsmål, så analysen får en tragtform, der bevæger sig vertikalt igennem uddannelsessystemets lag; startende på det generelle uddannelsespolitiske niveau og ned til det lokale institutionelle folkeskoleniveau. Dette er valgt for at få blik for de skiftende aktører, der handler på de forskellige niveauer af uddannelsessystemet, men også for at synliggøre hvordan aktørerne er påvirket på tværs af de fremanalyserede aktør-netværk.

7. Analyse

På baggrund af specialets undersøgelsesdesign, er analyseafsnittet opdelt i tre overordnede dele.

Første del analyserer, hvilke aktører der påvirker det generelle uddannelsespolitiske niveau. Anden del undersøger, hvilke aktører der påvirker det folkeskolepolitiske niveau. Tredje og sidste del analyserer hvilke aktører, der påvirker folkeskolens institutionelle niveau.

Analysestrategisk har det været et mål at sigte mod en åben og deskriptiv tilgang til de analyserede dokumenter, for at undgå en forudindtaget kategorisering af aktørerne og deres entitet, med udnytte den kvalitative metodes inddragelsesrationale (Bjerg, 2006). Først har dokumenterne gennemgået en åben kodning (Creswell, 2013) ud fra det overordnede undersøgelsesspørgsmål. Målet med den åbne kodning var at finde de aktører, der sætter *spor* i dokumenterne, uanset deres entitet. Efterfølgende er aktørerne re-kodet og samlet i kategorier, der i store træk ligger til grund for analysens afsnit. Ikke alle kategoriserede citater er anvendt i analysen, men forsøgt inddraget, som en tilføjelse i andre kategorier og afsnit, der hvor det er fundet relevant. Analysens tekst er resultatet af en kondensering af det samlede kodningsarbejde og er sket ud fra et irreduktionistisk ideal i forhold til kodningens kategorier og med målet om størst mulig repræsentativitet i forhold til de empiriske fund.

Kodningerne og re-kodningerne er fra hver del af analysen vedlagt specialet i elektronisk form som bilag 1-6. I analyseteksten er der henvist direkte til siderne i de analyserede dokumenter.

Efter hver del af analysen afsluttes med et opsummerende afsnit, hvor de empiriske fund bliver samlet og dernæst perspektiveret til ANT-begreber, for at binde empirien sammen med specialets teoretiske grundlag.

7.1. Hvad påvirker det generelle uddannelsespolitiske niveau?

Første del af analysen fokuserer på at synliggøre de aktører, der tilskrives at være årsag eller motiverende kilde til at forbedre og udvikle det generelle uddannelses-system i Grønland.

Uddannelserne er en del af den samlede indsats for at udvikle det grønland-ske samfund, så det politiske mål om at forbedre den økonomiske, erhvervsmæssige og sociale situation i Grønland kan nås. I arbejdet med det første undersøgelses-spørgsmål blev uddannelsessystemets dobbeltrolle i den samlede samfundsudvik-ling synlig. Denne dobbelthed giver en bred vifte af aktører, der i analyseteksten er samlet under overskrifterne: De samfundsidealistiske aktører og de samfundsøko-nomiske aktører.

7.1.1. Indflydelse fra de samfundsidealistiske aktører

De samfundsidealistiske aktører, der tilskrives at være kilde til handling på ud-dannelsesområdet, er særligt centreret omkring de politiske mål om selvstændig-hed, større lighed og det gode liv.

Målet om selvstændighed

En generel politisk motivation er, at uddannelse skal være med til at skabe en selv-bærende økonomi, så drømmen om en selvstændig grønlandsk nation kan realise-res. Udviklingen i diskursen om øget selvstændighed kan ses af to udvalgte citater:

”[...] for få af de nye årgange på arbejdsmarkedet med en kompetencegi-vende uddannelse er en direkte trussel mod velfærden og bestræbelserne på at opnå en mere selv bærende økonomi og øget selvstyre i Grønland.” (Direktoratet for Kultur, 2004, p. 6)

”Vi har brug for alle for at sikre vores lands udvikling hen imod at blive en selvstændig nation, og derfor skal vi uddanne så mange som muligt så godt som muligt” (Departementet for Uddannelse, 2014b, p. 4)

Gennemgående i kodningsarbejdet, er selvstændigheds-idealet blevet en stærkere aktør siden indførelsen af folkeskoleforordningen i 2003. Denne udvikling kan ses i lyset af den periode, hvor de analyserede dokumenter er. Siden 2003 er der poli-tisk blevet forberedt til indførelsen af selvstyre, og den deraf forstærkede diskurs om et selvstændigt Grønland må ses som et resultat her af. Selvstændighedsdis-kursen toppede i 2013, hvor partiet Siumut genvandt regeringsmagten og Aleqa Hammond blev ny landsstyreformand (Hammond, 2014; Søndergaard, 2013). Si-den er selvstændigheden sat mere i baggrunden efter et turbulent efterår i 2014, hvor Hammond gik af og der blev udskrevet nyvalg. Siumut forblev på magten med

Kim Kielsen som ny landsstyreformand, men nu med en mere afdæmpet diskurs om fremtidig selvstændighed og et større fokus på at styrke Grønlands udfordrede økonomi (Danmarks Radio, 2014; Kielsen, 2015).

Denne udvikling og variation i brugen af selvstændighed, som aktør for uddannelsessystemet kan ses som et eksempel på, hvordan mediatorer ikke kan opfattes som solide, men varierer i styrke alt efter tid og sted, og fra association til association (Latour, 2008, p. 238).

Uddannelse giver større lighed og er grundlaget for et godt liv

En forbedring af fagligheden i folkeskolen og de efterfølgende muligheder for at tage en uddannelse, betragtes som et af midlerne til at skabe større lighed i den grønlandske befolkning (Departementet for Uddannelse, 2014b, p. 4). Opgaven for uddannelserne er at "[...] medvirke til at skabe mere lige muligheder for, at alle borgere kan realisere evner og interesser og dermed nedbryde betydningen af den sociale arv" (Skatte- og Velfærdskommissionen, 2011, p. 99).

Idealet om større lighed bliver, i relation til diskursen om uddannelsens betydning for den enkeltes muligheder, til et politisk konstrueret argument for indholdet i det gode liv.

"Uddannelse er en af de vigtigste grundsten for den enkeltes gode liv og mulighed for at forsørge sig selv og sin familie. [...] Naalakkersuisut vil give alle mulighed for at tage et valg; at vælge en uddannelse og få det bedst mulige liv" (Departementet for Uddannelse og forskning, 2012, p. 7)

I 2012 må det politiske budskab tolkes som: 'Uden uddannelse er livet svært'. Om det er ment sådan, er ikke muligt at sige ud fra analysen. Citatet fra Uddannelsesstrategien fra 2012 er dog ikke det eneste sted, hvor uddannelse kædes sammen med et godt liv.

Den generelle politiske diskurs i de seneste 11 år afspejler en politisk tro på, at uddannelse giver rammerne for et trygt og godt liv, og bliver gjort til et afgørende argument for at få flere i uddannelse (Direktoratet for Kultur, 2004, p. 2; Skatte- og Velfærdskommissionen, 2011, p. 99).

Den politiske diskursive konstruktion om indholdet i det gode liv bliver, på samme måde som målet om selvstændighed og større lighed, til en abstrakt aktør, der i policydokumenterne sætter sig spor og fungerer som en samfundsidealistisk aktør for udviklingen af uddannelsespolicy.

7.1.2. Indflydelse fra de samfundsøkonomiske aktører

De samfundsidealistiske aktører for uddannelsespolitikken står ikke som et isoleret mål, men er tæt relateret til de samfundsøkonomiske aktører.

”Et lavt samfundsmæssigt uddannelsesniveau, en stor ufaglært del af arbejdsstyrken, relativt få hjemmehørende topledere inden for erhvervslivet og for få af de nye årgange på arbejdsmarkedet med en kompetencegivende uddannelse er en direkte trussel mod velfærden og bestræbelserne på at opnå en mere selv bærende økonomi og øget selvstyre i Grønland.” (Direktoratet for Kultur, 2004, p. 6)

Billedet har ikke ændret sig væsentligt i løbet af den analyserede periode og befolkningens lave uddannelsesniveau er fortsat en udfordring. Kombineret med store udgifter til offentlig forsørgelse og nye krav fra erhvervslivet og arbejdsmarkedet, forstærkes de samfundsøkonomiske argumenter for at forbedre det faglige niveau i det grønlandske uddannelsessystem.

Et lavt uddannelsesniveau

Uddannelsesniveauet bliver i de analyserede dokumenter koblet sammen mulighederne for at sikre økonomisk vækst og erhvervsudvikling i Grønland, og derved styrke landets globale konkurrenceevne.

”I forhold til de lande Grønland typisk konkurrerer med på verdensmarkedet har Grønland et højt omkostningsniveau og et lavt produktivitets- og uddannelsesniveau. Denne kombination er meget uheldig for den grønlandske konkurrenceevne og kræver politisk handling samt klare politiske prioriteringer.” (Direktoratet for Kultur, 2004, p. 6)

Den globale konkurrenceevne efterspørger, ifølge det politiske system, et højt niveau af formaliseret uddannelse og udfordres konkret af en grønlandsk befolkning, hvor 70 % mellem 15 og 64 år kun har afsluttet folkeskolen (Udvalget for samfundsgavnlig udnyttelse af Grønlands naturressourcer, 2013, p. 47).

Et andet mål med at styrke uddannelsesniveauet er at mindske brugen af udenlandsk arbejdskraft, der særligt har besat jobs med højere uddannelseskraft. I løbet af de seneste år er antallet af højtuddannede grønlændere steget (Grønlands Statistik, 2015b), men langt fra nok til at erstatte den arbejdskraft, som blandt andet kommer fra Danmark.

”Denne udvikling er vigtig, fordi der i fremtiden vil være et øget behov for personer med en videregående uddannelse, og for at kunne sikre at en højere andel af stillingerne i vores land – også i kommende nye erhverv – bliver besat af hjemmehørende arbejdskraft.” (Departementet for Uddannelse, 2014b, p. 8)

Det lave uddannelsesniveau bliver i uddannelsessystemet en aktør og kilde til handlinger, fordi der politisk er et ønske om, at flere grønlændere skal varetage jobs, der i dag er besat af veluddannet, udenlandsk arbejdskraft og i et globalt perspektiv skal sikre arbejdspladser og nye erhvervsinvesteringer i Grønland.

Større selvforsørgelse og lavere offentlige udgifter

Et andet argument for at få flere i uddannelse, er det politiske ønske om at gøre befolkningen mere selvforsørgende, så de offentlige udgifter kan omplaceres til gavn for kvaliteten i uddannelsessektoren og velfærden (Direktoratet for Kultur, 2004, p. 2). Denne omplacering fra passive til aktive midler med et forbedret uddannelsesniveau til følge, vil give en større indtægt til den enkelte og komme samfundet til gode.

”En af de sikreste måder at sikre et større indtægtsgrundlag til landskassen er ved at øge arbejdsstyrkens uddannelsesniveau. Produktiviteten vil blive øget, mens skattegrundlaget vil blive markant større, idet erhvervsindkomsten for den enkelte medarbejder vil stige betydeligt.” (Formandens Departement, 2011, p. 11)

Det økonomiske rationale, som de seneste 11 års policydokumenter fremskriver er, at en øget beskæftigelse, vil have en positiv effekt på landets økonomi og på den måde være med til at skabe det økonomiske grundlag for en fremtidig selv bærende økonomi. Beskæftigelsen vil samtidig give flere mulighed for at være selvforsørgende og dermed sikre rammerne for en tryk tilværelse hos den enkelte, som det blev fremhævet i afsnittet om uddannelsernes rolle i det gode liv.

Nye krav fra erhvervslivet og arbejdsmarkedet

At blive efteruddannet og få styrket sit kompetenceniveau, er ikke umiddelbart et frit valg. Det samfundsøkonomiske argument og erhvervsudviklingen i Grønland styrer hvilke uddannelses- og videreuddannelsesmuligheder der bliver mulige.

”Samfundet forandrer sig. Der bliver flere ældre, der skal drages omsorg for af uddannet personale. Der er forsat mangel på pædagoger, undervisere, sygeplejersker, læger mv. i samfundet. Erhvervslivet og arbejdsmarkedet er i stadig forandring og stiller krav til nye eller ændrede kompetencer i arbejdsstyrken.” (Departementet for Uddannelse og forskning, 2012, p. 9)

”Uddannelserne indenfor byggeriet, fiskeriet, levnedsmiddel, social- og sundhedsområdet samt råstofsektoren skal tilpasses behovene i samfundet.” (Departementet for Uddannelse, 2014b, p. 5)

Der er behov for flere veluddannede på velfærdsområdet, fordi den demografiske udvikling stiller nye krav. Samtidig er der de seneste ti år sket en udvikling på det erhvervspolitiske område, hvor især de forventede indtægtsmuligheder i råstof- og mineindustrien, er en afgørende faktor for udbuddet af uddannelser og de uddannelsespolitiske indsatser (Udvalget for samfundsgavnlig udnyttelse af Grønlands naturressourcer, 2013; Økonomisk Råd, 2014).

Den politiske forventning er, at der sker forandringer i erhvervsgrundlaget og arbejdsmarkedet inden for de kommende år. Dog kompliceres uddannelsessystemets muligheder for at målrette en indsats efter arbejdsmarkedet og erhvervslevet, fordi disse aktører har forbindelser til både nationale og internationale aktører, der igen påvirkes af andre aktører.

Et billede på denne forbundethed til andre aktør-netværk kan ses på den faldende aktivitet indenfor olieefterforskningen i 2012 til 2014, hvor den stigende olie- og gasproduktion i Nordamerika reducerede den globale interesse for olie- og gasefterforskning i Arktis (Økonomisk Råd, 2014, p. 9).

Ud over råstofområdet er turismen og fiskeriet ligeledes i konkurrence med andre lande og det globale marked.

”En meget lille økonomi er nødt til at være meget åben i forhold til omverdenen. Det gælder i forhold til handel, men også for at tiltrække arbejdskraft, ekspertise og kapital. De internationale økonomiske spilleregler ændres løbende, og det stiller nye og anderledes krav.” (Skatte- og Velfærdskommissionen, 2011, p. 18)

Den internationale relation i erhvervslevet og vækstområderne i Grønland stiller krav til et omstillingsparat arbejdsmarked, der kræver et højt kompetenceniveau og som derved påvirker uddannelsessektorens tiltag og handlinger. Erhvervslevet og arbejdsmarkedet er på den måde uddannelsespolitiske aktører, der konstant er i forandring på grund af deres relationer til globale aktører, hvilket udfordrer de uddannelsespolitiske indsatser.

7.1.3. Opsummering

Første del af analysen har vist, hvilke aktører der er årsag eller motiverende kilde til at forbedre og udvikle det generelle uddannelsessystem i Grønland. Det må konkluderes, at den enkelte borger og den politisk styrede samfundsudviklingen indgår i et interdependent aktør-forhold, der bliver en grundlæggende betingelse for policyindholdet.

At forbedre uddannelserne motiveres af de samfundsøkonomiske forpligtelser og udfordringer, men skal ses i en relationel forpligtelse mellem politiske samfundsideal, borgernes personlige udviklingsmuligheder og et globalt forbundet erhvervsliv og arbejdsmarked. Samfundet er afhængigt af, at den enkelte vælger en formaliseret uddannelse, der er struktureret efter at skabe størst mulig samfundsøkonomisk vækst, og den enkelte er afhængig af samfundets evne til at opretholde velfærdsstatens goder, som sikkerhed for et trygt liv.

I et ANT-perspektiv skitserer første del af analysen, hvordan uddannelsespolicy bliver konstrueret under forpligtende associationer til borgernes personlige udviklingsmuligheder, erhvervslevets krav og vækstmuligheder, samfundsøkon-

miens udvikling og arbejdet med at forfølge de skiftende politiske idealer. Uddannelsessystemet må forstås som en konstrueret aktør, der forbinder både nationale og globale aktører, der på hver deres måde er kilde til den udviklingsindsats, der bliver skitseret i policydokumenterne. Modsat må uddannelsespolitikken også forstås, som en aktør for både samfundsudviklingen og den enkelte borger.

7.2. Hvad påvirker det folkeskolepolitiske niveau?

I anden del af analysen vil det blive vist, hvilke aktører der sætter spor i den aktuelle folkeskolepolicy og derved kan analyseres som kilde til handlingerne på det folkeskolepolitiske niveau.

Det analytiske ideal er fortsat at følge aktørerne og deres forbindelser og have så bred en aktør-forståelse som muligt. Målet er at besvare det andet undersøgelsesspørgsmål og skitsere hvordan folkeskolepolitik konstrueres i et aktør-netværk af både humane og non-humane entiteter.

7.2.1. Politiske idealer med indflydelse

Grundlæggende for politikken på folkeskoleområdet genfindes en række af de politiske idealer, som blev fremskrevet i første del af analysen. Af sammenfaldende værdier er det særligt alle børns ret til uddannelse, der er gennemgående. I denne del af analysen vil idealerne om undervisningens kvalitet og det kulturelle element i folkeskolens opgave blive tilføjet, som en nuancering af de politiske idealers aktør-rolle.

Undervisningens kvalitet

Et ideal der fremhæves som en markant aktør for indsatsen i folkeskolen, er ønsket om at forbedre undervisningens kvalitet, både generelt og specifikt.

”Vores folkeskole og uddannelsesinstitutioner skal fortsat forbedre kvaliteten i undervisningen, samtidig med, at de skal kunne rumme de unges forskelligheder i klasseværelset.” (Departementet for Uddannelse, 2014b, p. 4)

EU3: 7 th grade test			
	2013	Target 2017	Target 2020
Elementary school	56.25	58.25	63.00
Qaasuitsup	58.25		
Qeqqata	54.25		
Sermersooq	59.00		
Kujalleq	53.25		

(Departementet for Uddannelse, 2014a, p. 8)

Konkret skal det faglige niveau dokumenteres ved udgangen af 7. klasse, som en del af forpligtelsen jf. EU-partnerskabsaftalen. EU's påvirkning ind i folkeskolen bliver her interessant i lyset af specialets mål om at kortlægge de aktører, der har indflydelse på udviklingen af det grønlandske uddannelsessystem. Det er ikke et overraskende fund, at kvaliteten af undervisningen er en aktør for folkeskolen,

men bekræfter den røde tråd i uddannelsessystemet, hvor opgaven om at løfte det generelle uddannelsesniveau i Grønland, og give lige uddannelsesmuligheder for alle, starter i folkeskolen (Departementet for Uddannelse, 2014a, p. 28).

”Folkeskolen er det vigtigste indsatsområde på uddannelsesområdet. Folkeskolen er det fundament al videre uddannelse bygger på. Når de unge går ud af folkeskolen, skal de derfor have opnået de kompetencer, der er nødvendige for deres videre uddannelsesforløb.” (Departementet for Uddannelse, 2014b, p. 17)

Uddannelsessystemets generelle behov for høj faglighed og kvalitet, der kan imødekomme de nye krav fra erhvervslivet og arbejdsmarkedet, forstærker den betydning idealet om en bedre undervisningskvalitet i folkeskolen har, som aktør for folkeskolepolitikken.

Udvikling af Grønlands kulturelle særegenhed

I partnerskabsdokumenterne bliver andre samfundsidealistiske aktører skrevet frem, som vigtige begrundelser for indsatsen i uddannelsessystemet og folkeskolen.

”A significant effort to preserve and develop the Greenlandic language and the Inuit culture is a priority of the Government. This position is reflected in the education system as well and it is a priority for the Government to provide education in Greenlandic.” (European Commission, 2014, p. 32)

At værdier om at bevare og udvikle det grønlandske sprog og Inuit-kulturen vælges at skrives frem, som en regeringsprioritering i de internationalt relaterede dokumenter og ikke i de nationale dokumenter, er ikke tydeligt begrundet. Men da partnerskabsdokumenterne er forbundet med andre EU-dokumenter, kan en begrundelse for den sproglige og kulturelle prioritering muligvis findes ved at følge forbindelserne til andre nævnte EU-dokumenter.

I dokumentet *More and Better Education in Developing Countries*, som der er henvist til i det analyserede *Programming Document for the Sustainable Development of Greenland* skrives, at omkring 40% af børnene i udviklingslande er ”’silently excluded’, [...] because instruction is in a language they don’t understand [...]” (European Commission, 2010, p. 7). Med dette spor til et andet forbundet EU-dokument og med tanke på partnerskabsaftalens bindende karakter, er det interessant, at den sproglige og kulturelle dimension ikke er nævnt i rækken af tiltag på folkeskoleområdet i de nationale policydokumenter (Departementet for Uddannelse, 2014c).

På baggrund af ovenstående fund, kan det virke uhensigtsmæssigt ikke at fokusere på det sproglige i folkeskolen, når der er en risiko for at nogle elever kan blive ’silently excluded’ og få et mindre udbytte af undervisningen. Denne risiko

konkluderes aktuelt i evalueringsrapporten om folkeskolen at være til stede i den grønlandske folkeskole, fordi der pågår undervisning hvor lærer og elev ikke har samme modersmål (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015, p. 27ff).

På trods af den nationale og internationale politiske enighed om, at højne den faglige kvalitet af folkeskolens undervisning, afspejler ovenstående del af analysen, hvordan politiske idealer og indsatser bliver vægtet forskelligt, alt efter hvilken politisk association policydokumenterne bliver konstrueret i. Relationen til EU vil blive nuanceret i de senere afsnit om international policy og institutioner med indflydelse.

7.2.2. Dokumenter med indflydelse

I kodningen af de udvalgte policydokumenter er det blevet synligt, hvor mange dokumenter og statistikker, der påvirker tiltagene i folkeskolen og anvendes som argumentation for de valgte handlinger. Overordnet kan disse skriftlige dokumenter inddeles i national lovgivning og policy, international policy, statistikker, evalueringer og anbefalinger.

National lovgivning og policy

Den nationale lovgivning der ligger som en grundlæggende aktør for folkeskolen, er folkeskoleforordningen fra 2002 (Inatsisartut, 2012) – også omtalt som folkeskolereformen eller Atuarfitsialak. Dette lovmæssige grundlag for folkeskolen er en uomgængelig kilde, som alle tiltag og andre folkeskolerelaterede forordninger direkte eller indirekte har til mål at opfylde. I folkeskoleforordningen er det særligt folkeskolens formål og de fastsatte læringsmål der henvises til, når kvaliteten og målsætningerne for folkeskolens undervisning og praksis skal vurderes (Departementet for Uddannelse, 2014b, p. 17; 2014c, p. 20).

Når aktør-netværket på det folkeskolepolitiske niveau associeres til andre policydokumenter udvides antallet af aktører markant. Policy forstås i denne del af analysen som dokumenterede politiske strategier, handleplaner, målsætninger eller hensigter, der ikke har en lovgivende karakter, men må betragtes som kilder til handling på grund af deres politiske funktion og forpligtende relation til politiske, økonomiske eller samfundsmæssige interesser.

I Uddannelsesplan II (Departementet for Uddannelse, 2014c) er følgende nationale policydokumenter nævnt: *Naalakkersuisuts målsætninger* (p. 7), *Uddannelsesplanen fra 2005* (p. 7) og *Selvstyrets IKT- strategi* (p. 64.).

I Uddannelsesstrategien (Departementet for Uddannelse, 2014b) findes yderligere relationer til andre nationale strategier: *Regionale Udviklingsstrategi* (p. 8), *Børne- og Ungestrategien* (p. 8) og Skatte- og Velfærdskommissionens betænkning *Vores velstand og velfærd – kræver handling nu* (p. 8).

Et eksempel på denne tværsektorielle forpligtigelse findes blandt andet i Børne- og ungestrategien.

”Arbejdet med børn og unge skal ikke foregå i isolerede kasser, men skal være sammenhængende. Forskellige dele af det offentlige system har forskellige kompetencer og handlemuligheder i forhold til børn og unge. Et vel-fungerende skole-, sundheds- og socialvæsen er hinandens forudsætninger for at skabe den bedst tænkelige trivsel og udvikling for børn og unge.”
(Departementet for Familie, 2011, p. 5)

Et andet eksempel på folkeskolens forpligtelse for opnåelsen af andre sektorerers målsætninger ses i Selvstyrets IKT-strategi 2011-2015. Her pointeres vigtigheden af en opkvalificering af folkeskolelærernes IKT-kompetence og anvendelsen af IKT i undervisningen, som afgørende for opnåelsen af IKT-strategiens målsætninger (Digitaliseringsstyrelsen, 2011, p. 13).

De to eksempler fra Børne- og Ungestrategien og IKT-strategien er empiriske spor, der viser hvordan folkeskolens indsatser og kvalitet er forbundet med andre strategiske indsatser. Folkeskolepolicy kan på baggrund af ovenstående forstås, som en aktør der både påvirker og påvirkes af det nationale politiske aktør-netværk af policydokumenter og lovgivning.

International policy

Som det tidligere er vist i relation til uddannelsernes kulturelle og sproglige dimension er det særligt EU-partnerskabsaftalens dokumenter, der binder folkeskolen og uddannelsesområdet i Grønland sammen med international policy.

Grønland har i perioden 2007-2013 årligt modtaget 200 mio. kr. til uddannelsesområdet, modregnet en afrapporteringsforpligtelse på en række kvalitetsindikatorer, fremdriftsparametre og specifikke resultater (Departementet for Uddannelse, 2014b, p. 8).

Det synlige tegn på afrapporteringsforpligtelsen ses på Selvstyrets hjemmeside, hvor der siden 2007, er udarbejdet en *Annual Work Plan* og en *Annual Implementations Report*. Her i dokumenterer Selvstyret årligt, hvordan arbejdet med de fremsatte indikatorer skal løses og er blevet løst (Departement for Uddannelse, 2015).

Ved at følge aktørerne der påvirker EU-partnerskabsaftalens indhold og rammer, udvides aktør-netværket til også at have forbindelser til EU's interne politikker og dagsordner. Et billede af hvordan andre EU-dokumenter ligger partnerskabsaftalens indhold, ses af følgende liste over policydokumenter, der alle nævnes i afsnittet *Consistency with EU Policy Objectives* i dokumentet *Programming Document for the Sustainable Development of Greenland* (European Commission, 2014, pp. 34-36).

Article 3(1) in the Council Decision (2014/137/EU) (p. 34)

The Agenda for Change (p.35)

More and Better Education in Developing Countries (p. 35)

The comprehensive partnership between the EU and Greenland (*Article 3.2 of the Council Decision*) (p. 35)

The Overseas Association Decision (p. 36)

Union programmes (Article 94 of the OAD) (p. 36)

Af de ovenstående dokumenter ses, hvordan EU's støtte, i kraft af Grønlands medlemskab i gruppen af *Overseas Country and Territory (OCT)*, kan indskrives som en lille brik i et større EU-program.

"[...] the purpose of the association between the European Union and the OCTs shall be 'to promote the economic and social development of the countries and territories and to establish close economic relations between them and the Union as a whole'." (European Commission, 2014, p. 6)

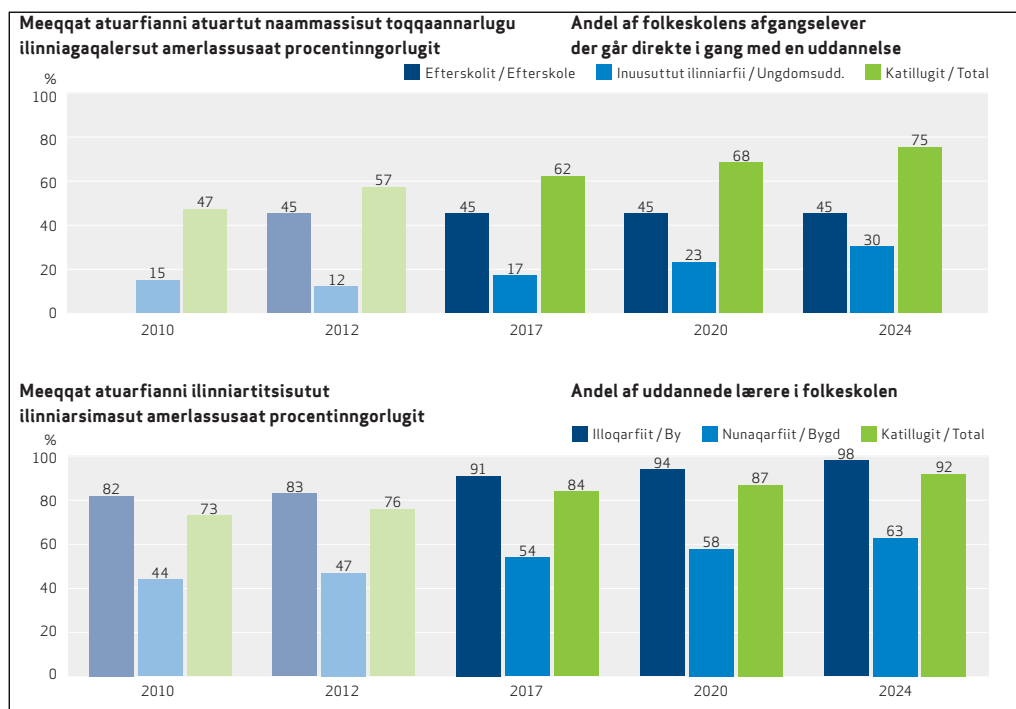
Ligesom uddannelsessystemet var en del af andre sektorer strategiske målsætninger i det nationale policy-aktør-netværk, skal partnerskabsaftalen anses som en association i et europæisk aktør-netværk, der har til mål at styrke EU's globale position og økonomiske forbindelser.

De politiske forpligtelseskæder ind i EU-systemet, hvor det økonomiske og kulturelle vægtes højt, er i analysen blevet synlige og udvider aktør-netværket med en ny række forbundne aktører, som relationelt får indflydelse på udviklingen af det grønlandske uddannelsessystem via partnerskabsaftalen. De politiske idealer og mål kan derved ikke forstås som statiske aktører, men transformeres alt efter hvilke forpligtende politiske aktør-netværk de er associeret med.

Statistikker, evalueringer og anbefalinger

De sidste typer af dokumenter, der sætter tydelige spor i de analyserede folkeskoledokumenter, er statistikker, evalueringer og anbefalinger.

De statistiske referencer, tabeller og procentsatser bruges gentagne gange i de analyserede dokumenter som begrundelse for, hvorfor der skal gøres en specifik indsats på et enkelt område eller som et generelt argumenter for nationale indsatser eller fremtidige målsætninger.



(Departementet for Uddannelse, 2014b, p. 19)

Table 1: Overview of indicators

No.	Indicator	Education area	Baseline 2013	Target 2017	Target 2020
EU1	Share of children in Pre-School	Pre-School	69.1 %	72 %	77 %
EU2	Share of professionals	Total	**	71%	76 %
		Pre-School	**	58 %	64 %
		Elementary School	80.3 %	84 %	87 %
EU3	7th grade test	Elementary School	56.25	58.25	63.00
EU4	Transition rate to education 1 year after completion	Elementary School	35.6 %	42 %	48 %

Uddrag fra oversigten over afrapporteringsindikatorer jf. partnerskabsaftalen på uddannelsesområdet. (Departementet for Uddannelse, 2014a, p. 4)

Statistikkerne anvendes til at give et billede af en række aktuelle parametre i og omkring folkeskolen. Kravet om "[...] en stærk evalueringskultur, der løbende kan informere det administrative og politiske niveau om effekter af indsatsen" (Departementet for Uddannelse, 2014b, p. 12), og samarbejdsaftalens fokus på udvalgte indikatorer, kan ses som empiriske begrundelser for, at statistik og statistiske forudsigelser er kilder til handling på det folkeskolepolitiske niveau.

Evalueringer og anbefalinger, bliver sammen med statistikker, brugt, som nuancerede billeder af forholdene i uddannelsessystemet.

Som en opfyldelse af partnerskabsaftalens rammer, afrapporteres der årligt til den grønlandske regering om fremdriften i uddannelsessektoren og på den

baggrund justeres de uddannelsespolitiske indsatser (Departementet for Uddannelse, 2014c, p. 7; European Commission, 2014, p. 39). Disse årlige evalueringer er de mest kontinuerlige, men ikke de evalueringer, der sætter de største spor i den aktuelle uddannelsespolicy.

Evalueringer og anbefalinger med eksplicit indflydelse på folkeskolens pædagogiske udvikling er *Midtvejsevalueringen* fra 2010 om implementeringen af folkeskolereformen (Departementet for Uddannelse, 2014b, p. 17) og en række anbefalinger fra workshops med folkeskolens interessenter (Departementet for Uddannelse, 2014c, p. 7). Ved disse evalueringer og workshops mødes lærere, ledere, forskere, politikere og embedsmænd for at diskutere folkeskolens status og udvikling.

Hvad der i specialets ANT-optik er interessant er, at evalueringernes billede af folkeskolens status og de efterfølgende dokumenter og anbefalinger, kan forstås som momentant konstruerede billeder af folkeskolen, der danner grundlag for udviklingen af folkeskolen. Dette bekræfter Latours forståelse af viden og fakta, som konstrueret af de aktører, der bliver inddraget i arbejdet med at give dem form (Blok & Elgaard Jensen, 2009, p. 68).

Samlet set bliver anvendelsen af statistikker, evalueringer og anbefalinger et led i det politiske argument, for at sikre den bedst mulige effekt af de uddannelsespolitiske indsatser.

Der er politisk tillid til, at den bedst mulige folkeskole skabes ved at inddrage og justere praksis efter momentant konstruerede statusrapporter og billeder af folkeskolens tilstand. Målet med denne ageren er at skabe en dynamisk uddannelsespolitik, der sikrer en udvikling i overensstemmelse med de momentane påvirkning, der kommer fra skiftende associerede aktører og forpligtelser nu og i fremtiden (Departementet for Uddannelse, 2014c, p. 7).

7.2.3. Institutioner med indflydelse

Omkring folkeskolen er en lang række institutioner, der på den ene eller anden måde har indflydelse på, hvordan de forskellige tiltag i folkeskolen skal være. Afsnittet er delt op i to dele, der forsøger at beskrive det aktør-netværk af politisk styrede institutioner, der har eller ønskes at have indflydelse på det folkeskolepolitiske område.

Politisk styrede aktører

På det nationale politiske plan er de lovgivende og styrende aktører den grønlandske regering, *Naalakkersuisut*, Landstinget, *Inatsisartut*, og departementerne – særligt Departementet for Uddannelse, Kultur, Forskning og Kirke (Departementet for

Uddannelse, 2014c, p. 7). Disse politiske organer beslutter og udvikler folkeskolens lovgrundlag og policy og har markant indflydelse på, hvordan forpligtelseskæderne til andre aktører bliver forbundet og varetaget i de enkelte love og policy.

Som et led i den politiske styring af folkeskolen er den undervisningsfaglige opgave givet videre til Center for pædagogisk udvikling for folkeskolen, Inerisaavik og læreruddannelsen, Ilinniarfissuaq.

Inerisaavik og Ilinniarfissuaq har afgørende indflydelse på folkeskolens faglighed og skal varetage det politiske ønske om "[...] at sikre, at folkeskolens lærere er opdateret i forhold til folkeskolens formål og mål, læringsmål samt den nyeste pædagogiske forskning" (Departementet for Uddannelse, 2014c, p. 22). Politisk er der derfor stor fokus på, at kvaliteten af Inerisaavik og Ilinniarfissuaqs arbejde lever op til det forventede niveau (Departementet for Uddannelse, 2014c, pp. 18, 24). På det folkeskolepolitiske niveau er disse to institutioner aktører i kraft af deres brobyggende funktion mellem de politiske mål og folkeskolens praksis. Hvordan de to institutioners indflydelse konkret gør sig gældende som aktør i folkeskolen, bliver analyseret i tredje del af analysen.

På det lokalpolitiske plan er det kommunernes opgaveløsning, der har indflydelse på policydokumenternes indhold.

"Folkeskolen er et kommunalt ansvarsområde, og derfor ønsker Naalakkersuisut, at indfri vores visioner og målsætninger for folkeskolen i et tæt samarbejde med kommunerne." (Departementet for Uddannelse, 2014b, p. 18)

Kommunerne har ansvaret for at administrere og organisere folkeskolen, hvorfor deres evne til at omsætte indholdet i policydokumenternes målsætninger og de folkeskolerelaterede love, får en betydning for, hvordan kvaliteten i folkeskolen er og hvilke handlinger der bliver indskrevet i fremtidige dokumenter.

Det empiriske billede af kommunernes indflydelse i de nationale policydokumenter ses klarest ved synligheden af målrettede kommunale indsatsområder, der matcher de enkelte kommunes udfordringer på folkeskoleområdet (Departementet for Uddannelse, 2014c, pp. 19-20).

Kommunernes indflydelse og aktør-rolle er på den ene side placeret i en politisk udførende funktion, hvor de skal sikre en opfyldelse af de nationale målsætningerne, og på den anden side foregår der et tæt samarbejde mellem Naalakkersuisut og kommunerne omkring udviklingen af folkeskolen. Denne tætte relation mellem det nationale og kommunale politiske niveau, giver kommunerne en stor politisk aktørrolle i udviklingen af folkeskolepolicy. Kommunernes konkrete indflydelse vil også blive nærmere analyseret i dette kapitels tredje del.

Større institutionelle aktører

To store institutioner sætter sit aftryk på indholdet i de udvalgte policydokumenter: EU og Grønlands Statistik.

Som det tidligere er vist i analysen, så er valget af indsatser på folkeskoleområdet tæt forbundet med partnerskabsaftalen mellem EU og Grønland. Denne forbundethed, gør at institutionen EU må anskues som en vigtig aktør for prioriteringen af indsatserne på det uddannelsespolitiske område, og de handlinger der sættes i gang i folkeskolen. EU er en institutionel aktør af transnational politisk karakter, der med sin økonomiske betydning for realiseringen af de politiske idealer og værdier i Grønland, har stor indflydelse på, hvordan indsatserne på det uddannelsespolitiske område prioriteres og gennemføres (European Commission, 2014, p. 34).

I afsnittet om statistikkernes indflydelse og argumenterende karakter blev disse statusbilleder og talmaterialer synliggjort som fremtrædende aktører. Hovedproducenten af disse statistikker og rapporter er Grønlands Statistik, der indgår i et kontraktligt forhold til Departementet for Uddannelse, Kirke, Kultur og Ligestilling (Departementet for Uddannelse, 2014a, pp. 29-30). Den kontraktbundne relationen gør Grønlands Statistik til en afgørende institutionel aktør for handlinger i uddannelsespolitikken.

Grønlands Statistiks rolle, som forpligtet leverandør af fakta om de uddannelsespolitiske forhold, er en vigtig ressource i arbejdet med at skabe en stærk evalueringskultur i og omkring folkeskolen. I kraft af den rolle procentkvotienter og -fordelinger tildeles i den politiske debat og udformningen af policy, stilles der store krav til validiteten af de gennemførte analyser og anbefalinger, som Grønlands Statistik udarbejder. Denne validitet må dog i et forskningsmetodisk perspektiv kunne kritiseres for at være udfordret i kraft af den forpligtigende relation til det politiske system.

Foruden de ovennævnte politisk styrede institutioner ønsker lærerforeningen, *IMAK* og forældrene også at have indflydelse på udviklingen af folkeskolepolicy (Departementet for Uddannelse, 2014c, pp. 26, 66). Disse to aktørgruppers reelle indflydelse bliver mere konkret på det institutionelle niveau, hvorfor de beskrives yderligere i analysens tredje del, på trods af deres eksplicite indflydelse på det folkeskolepolitiske niveau.

7.2.4. Humane aktørgrupper med indflydelse

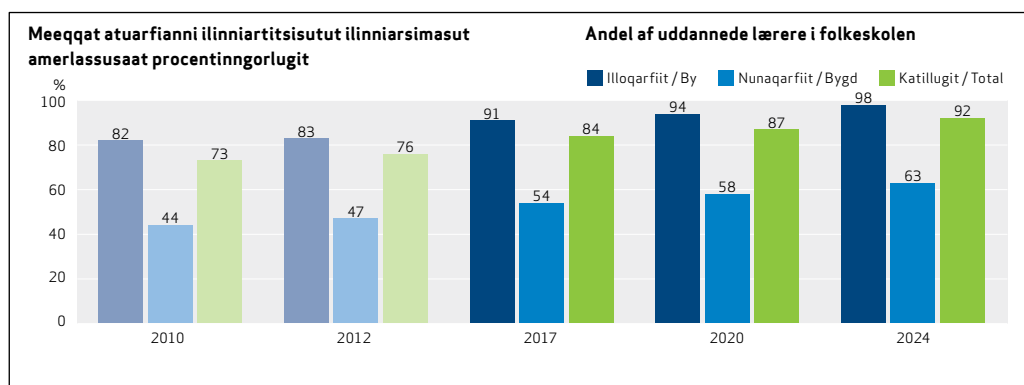
Dette afsnit vil forsøge at beskrive de humane aktører, som i kraft af deres samlede indflydelse på folkeskolens undervisning bliver nævnt i de analyserede dokumen-

tet. Målet er at skitsere hvilke aktør-egenskaber, der sætter spor på det folkeskolepolitiske niveau. Kodningen gav følgende inddeling af de humane aktørgrupper: Lærere, ledere, eleverne og forældrene.

De aktør-egenskaber der er sammenfaldende med de empiriske fund i tredje del af analysen, vil ikke blive beskrevet i dette afsnit. De fire kodningskategorier vil i stedet være at finde i analysens tredje del. Dette er begrundelsen for, at det herunder kun er de kendetegn og egenskaber ved lærerne og eleverne, der særligt påvirker det folkeskolepolitiske niveau, som er beskrevet.

Lærerne

Lærergruppens kendetegn i folkeskolen er signifikante i de analyserede folkeskoleledokumenter, ved at have et fokus på andelen af de ikke-læreruddannede timelæreres indflydelse på folkeskolens arbejde med at løfte folkeskoleforordningens målsætninger. Dette kommer til udtryk i det statistiske billede af de fremtidige målsætninger for andelen af uddannede lærere.



(Departementet for Uddannelse, 2014c, p. 17)

Et andet billede på lærermanglen er, at der i skoleåret 2010/2011 var 14 skoler uden uddannede lærere (Departementet for Uddannelse, 2014c, p. 21).

Set i forhold til lærermanglen og andelen af ikke-uddannede lærere, er det ikke overraskende, at der politisk skitseres en lærergruppe, der er kendetegnet ved en faglighed, der kan forbedres.

”Folkeskolen skal styrkes, og den skal fortsat arbejde med at rumme børn med forskellige forudsætninger. Folkeskolens lærere skal klædes på til at kunne tilbyde den bedst mulige undervisning til alle elever.” (Departementet for Uddannelse, 2014b, p. 7)

Lærernes faglighed og manglen på læreruddannede er egenskaber, der sætter spor i policydokumenternes indsatsområder og må i specialets analyse anses som kilder til politiske handlinger, fordi det udfordrer betingelserne for lige uddannelsesmuligheder, samt kravet om et forbedret uddannelsesniveau for hele befolkningen.

Eleverne

Det overordnede kendetegn ved elevgruppen er, at de repræsenterer en mangfoldighed, som folkeskolen skal kunne rumme uanset elevernes baggrund (Departementet for Uddannelse, 2014b, p. 17; 2014c, p. 21).

Konkret er det elevernes tegn på læring og udvikling målt i det faglige niveau i 7.klasse og ved afgangsprøverne, som er den aktør-egenskab, der bliver synlig i analysen. Tegnene på læring og udbytte er gjort målbart som en indikator for udviklingen af folkeskolen, jf. forpligtigelsen til EU, som den kommer til udtryk i *Annual work plan 2014*.

EU3: 7 th grade test			
	2013	Target 2017	Target 2020
Elementary school	56.25	58.25	63.00
Qaasuitsup	58.25		
Qeqqata	54.25		
Sermersooq	59.00		
Kujalleq	53.25		

EU4: Transition rate to education 1 year after completion			
	2013	Target 2017	Target 2020
Elementary school	35.6 %	42 %	48 %
Qaasuitsup	32.3 %		
Qeqqata	38.8 %		
Sermersooq	34.8 %		
Kujalleq	43.5 %		

(Departementet for Uddannelse, 2014a, pp. 8-9)

Elevernes faglige niveau bliver den grundlæggende udtryk for uddannelsessystemets fremtidige succes, hvorfor det ikke er overraskende at denne egenskab viser sig som en central aktør for udviklingen og indholdet i de folkeskolerelaterede policy-dokumenter.

På trods af faglighedens afgørende betydning i det store samfundsudviklingsperspektiv, er det en mindre gruppe af elever, som sætter de største spor i de nationale policydokumenter. Det politiske fremsatte ideal om inklusion, en rummelig skole og alle børns ret til undervisning, bliver i de analyserede dokumenter understreget med et gennemgående fokus på at styrke indsatsen for elever med særlige behov (Departementet for Uddannelse, 2014b, pp. 17, 18; 2014c, pp. 17, 21).

For at imødekomme ovenstående påvirkning fra elevgruppen med særlige behov, er det i Uddannelsesplanen prioriteret, at specialundervisning og inklusion skal være et selvstændigt indsatsområde (Departementet for Uddannelse, 2014c, pp. 25-26). Til sammenligning bliver gruppen af de stærke elever kun nævnt én gang i de analyserede dokumenter, hvilket indikerer en politisk prioritering, men

også hvor de største udfordringer i den grønlandske folkeskole er (Departementet for Uddannelse, 2014b, p. 18).

Hvor stor den reelle påvirkning af elever med særlige behov er i folkeskolens undervisning, er ikke mulig at afgøre ud fra de analyserede dokumenter i dette afsnit, men bliver nuanceret i afsnittet om elevernes indflydelse på folkeskolens kvalitet i tredje del af analysen.

7.2.5. Geografiens og IKT's indflydelse

I kodningen af empirien blev det synligt, hvordan forskellige former for non-humane aktører har indflydelse på det folkeskolepolitiske niveau. Et udfordrende grundvilkår, som sætter spor i policydokumenterne, er Grønlands geografi, der forsøges overkommet med anvendelsen af IKT.

Geografien sætter rammer

I de analyserede dokumenter er det landets størrelse, der bliver fremhævet, som en udfordring for at opnå det politiske ideal om, at alle uanset bosted skal have gode uddannelsesmuligheder.

”Vi bor i et stort land, derfor er det vigtigt, at mulighederne for brug af fjernundervisning styrkes, så vi kan sikre flest muligt en god start på deres læring.” (Departementet for Uddannelse, 2014b, p. 5)

For at skitsere enkelte forskelle mellem by og bygd, er det herunder på etnografisk vis forsøgt at nuancere de kontraster, som påvirker den politiske styring af folkeskolen.

I hovedstaden Nuuk bor 17.259 indbyggere¹ med 2412 skolelever fordelt på 5 folkeskoler og en friskole (Kommuneqarfik Sermersooq, 2015). Her er veje, biler, bybusser, indkøbscentre, uddannelsesinstitutioner, lufthavn, containerhavn, regeringsbygninger og isfrit året rundt.

¹ Indbyggertallene i afsnittet er fra januar 2015 og hentet fra Grønlands Statistik: www.stat.gl



Privatfoto: Nuuk (Glintborg, 2011)

Krydser man indlandsisen og ser på en bygd som Isertoq i Østgrønland, får man indtryk af det, der i et af partnerskabsaftalens dokumenter betegnes, som "[...]extreme remoteness and relative isolation [...]" (Departementet for Uddannelse, 2014a, p. 8). I Isertoq bor 79 indbyggere, hvoraf 12 er i den skolesøgende alder. Her er der stier mellem husene, ingen biler, en butik, en ugentlig helikopterforbindelse til Østkystens hovedby Tasiilaq², hvis vejret tillader det, og en ugentlig forbindelse med bygdebåden i sommerhalvåret³, hvor havisen ikke forhindrer sejlads.



Privatfoto: Isertoq (Glintborg, 2010)

² Oplysningerne om flyforbindelser er hentet fra Air Greenlands hjemmeside: www.airgreenland.gl

³ Oplysningerne om skibsforbindelser er hentet fra Royal Arctic Lines hjemmeside: www.ral.dk

De naturgivne og geografiske forhold, som de her er angivet, er en allestedsværende betingelse for udviklingen af policy i Grønland. Disse forhold har betydning for alt, lige fra pædagogik, sociale forhold, livsgrundlag og udviklingsmuligheder, og kan derfor ikke overses, som associeret non-human aktør i det aktør-netværk, der påvirker uddannelsespolitikken og folkeskolen i Grønland.

IKT's centrale rolle

At geografien og de små isolerede samfund har en afgørende betydning for Grønlands lokale og globale udviklingsmuligheder, er det politiske system opmærksom på. For at overkomme disse betingelser, har de politiske indsatser gjort sig afhængige af de teknologiske ressourcer, som er til rådighed.

”Informations- og kommunikationsteknologi bidrager til at binde landet sammen og er grundlaget for en globalt orienteret samfundsudvikling, der skaber vækst og velfærd for alle.”(Digitaliseringsstyrelsen, 2011, p. 5)

”For at sikre folkeskolerne en bedre mulighed for at gøre brug af IKT i undervisningen har det været vigtigt for Naalakkersuisut at øge kapaciteten på ATTAT-forbindelsen.”(Departementet for Uddannelse, 2014c, p. 62)

ATTAT-forbindelsen er skolernes fællesnet, hvor der er en kommunikationsplatform, som det kendes fra eksempelvis Skolekom i Danmark. Kapaciteten på internet og antal MB/s er en fysisk aktør, som udfordrer mulighederne for fjernundervisning og brugen af IKT i undervisningen, men også antallet af fungerende computere er et generelt problem i de grønlandske skoler (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015, p. 129). På mange skoler synes IKT at være en teknisk mediator, der udfordrer den pædagogiske anvendelse af IKT, mere end den understøtter de faglige målsætninger.

IKT er i Grønland ikke blot et supplement i undervisningen, men en grundlæggende forudsætning for at højne det nationale uddannelses- og informationsniveau. De politiske idealer om lige adgang til uddannelse og information for alle, er således associeret med en række teknologiske aktører, der indgår i det store netværk af betingende aktører for folkeskolens udvikling.

7.2.6 Opsummering

I analysens anden del har det været målet at undersøge, hvilke aktører der får tilskrevet en rolle som kilde til handlinger på det folkeskolepolitiske niveau. På den måde har anden del af analysen bidraget til at bevæge det analytiske fokus fra det generelle uddannelsespolitiske niveau til det folkeskolepolitiske niveau. Konsekvensen af dette har været, at diversiteten af aktører, der sætter betingelserne for udviklingen af uddannelsespolicy, er øget.

Som i første del af analysen viser anden del, at folkeskolepolitikken også er en del af en række politiske forpligtelseskæder. De politiske idealer om en bedre folkeskoleundervisning, der skal danne grundlag for kvaliteten i resten af uddannelsessystemet og muligheden for at efterleve kravene fra erhvervslivet, arbejdsmarkedet eller de andre nationale udviklingsområder, målretter udviklingen af folkeskolepolicy. Det empiriske billede viser dog at de folkeskolepolitiske indsatser ikke kan forstås eller udvikles isoleret fra de nationale politiske strategier.

Partnerskabsaftalen med EU udvider antallet af betingelserne for udviklingen af policyindholdet, ved at opstille en række målindikatorer, som et led i den af-rapporteringsforpligtelse, der ligger til grund for den økonomiske støtte, EU giver til det grønlandske uddannelsessystem. Igennem partnerskabsaftalen forbindes det grønlandske politiske system med EU, og det netværk af politiske forpligtelser, der er mellem de europæiske medlemslande. Denne kobling til en transnational aktør udvider ikke bare aktør-netværket, men gør også Grønland til aktør i den globale kamp om økonomisk vækst og politisk indflydelse.

Hvad der på det folkeskolepolitiske plan udvider aktørnetværket til mere en politiske forpligtelser, er anvendelsen af evalueringer, statistikker og anbefalinger fra workshops, samt nationale og internationale politiske institutioner. Disse konstruktioner hvori øjebliksbilleder af folkeskolens status og valget af de fremadrettede indsatsområder bliver skabt, viser hvordan policy er et produkt af translationsprocesser, hvor de forbundne *stakeholders* sætter spor og gør deres indflydelse gældende på det folkeskolepolitiske indhold.

De workshops eller institutioner, hvor de konstruerede dokumenter og statistikker bliver til, kan beskrives med Latours begreb *kalkulationscentre* (Latour, 2008, p. 212ff). Disse kalkulationscentre, uanset hvor de befinder sig, er ikke mindre lokale eller mere omfattende end de enkelte uddannelsesinstitutioner, men bliver mere kraftfulde pga. deres forbindelser til mange steder og funktion i det politiske system (Latour, 2008, p. 209ff). De konstruerede billeder, der bliver til i disse kalkulationscentre, er ifølge Latour producerede *panoramaer*, der giver "[...] os indtryk af fuld kontrol over det emne, der overvåges [...]" (Latour, 2008, p. 223), men indeholder risikoen for at de ser alt og alligevel intet (Latour, 2008, p. 222). Når disse panoramaer, der transporteres i fysisk form af dokumenter eller statistikker, bliver grundlaget for indholdet i policydokumenterne, bliver policydokumenterne, til *nye højere ordens inskriptioner*, ifølge Blok og Jensens læsning af Latour (Blok & Elgaard Jensen, 2009, pp. 70-77, 266). Denne teoretiske perspektivering til Latour viser, at policydokumenterne er en konstrueret inskription og resultatet af en translationsproces, der er betinget og underlagt de nævnte aktørers panoramaer, og som alle ønsker at sætte sig spor i uddannelsespolitikken og folkeskolen.

Anden del viser også hvordan de humane aktører påvirker folkeskolepolitikken. Lærernes faglighed, manglen på uddannede lærere, elevernes udbytte og

læring, samt elever med særlig behov, er de aktør-egenskaber, der i denne del af analysen blev tydelige. I næste del af analysen får de humane aktører en mere fremtrædende rolle.

Til slut viser anden del, hvordan geografien, som en allestedsværende aktør, udfordrer de politiske idealer og forpligtelser. Dette bekræfter, hvorfor associationssociologiens aktørbegreb er relevant, som analyseteoretisk udgangspunkt i et pædagogisk sociologisk studie af arktiske forhold. Og bliver et empirisk bevis på problemstillingens udvidede samfundsbegreb med henvisning til Latours argument for, at "[n]aturen og samfundet er ikke to adskilte poler, men en og samme frembringelse af tilstande af naturer-kulturer eller fællesskaber" (Latour, 2006, p. 188).

For at overkomme de naturgivne betingelser, som analysen har synliggjort, inddrages IKT som den aktør, der kan bevæge samfundsudviklingen fremad på trods af de geografiske og naturgivne udfordringer. Ved at forbinde humane aktører med en non-human aktør, som IKT, produceres det som Latour betegner en hybrid (Latour, 2006, p. 77ff). Produktionen af hybrider er kendetegnende for den moderne verden, men det er kun igennem en amoderne tilgang til verden, at vi er i stand til at få øje på tingenes reelle betydning for det sociale og samfundet, hvorfor IKT's rolle ikke kan negligeres i en irreduktionistisk ANT-analyse (Latour, 2006).

7.3. Hvad påvirker folkeskolens institutionelle niveau?

Tredje del af analysen retter fokus på hvilke aktører der påvirker folkeskolens institutionelle niveau og aktuelle kvalitet. Baggrunden for at zoome ind på folkeskolens konkrete praksis, er at besvare tredje underspørgsmål og få syn for hvilke aktører der påvirker folkeskolen, når den går fra målsættende policyniveau til realiserende institutionsniveau.

Den analyserede evalueringsrapport bygger på interviews med skoleledere, lærere, forældre og andre interessenter omkring folkeskolen, observationer af undervisning på 12 by- og bygdeskoler, samt en kvantitativ undersøgelse blandt alle skoleledere og lærere i den grønlandske folkeskole (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015, p. 9). Evalueringen er valgt på baggrund af sin aktualitet, undersøgelsens omfang og brug af både kvalitativ og kvantitativ metode.

En konsekvens ved at anvende evalueringsrapporten som empiri har været, at specialets analyse primært fokuserer på de generelle konklusioner i rapporten, og mindre på enkeltstående udsagn eller svarresultater. Dette er valgt ud fra en betragtning om konklusionernes repræsentative indhold af undersøgelsens resultater.

Denne tredje del af specialets analyse fungerer ikke som et resumé af evalueringen, men er en aktør-analyse af evalueringens fund. Dette har medført, at der er enkelte sammenfald i kategoriseringerne mellem evalueringens og analysens overskrifter, hvilket blot er udtryk for resultatet af re-kodningsarbejdet.

I forsøget på at holde bevægelsen i analysen, er denne sidste analysedel bygget op ud fra samme tragtform, som hele analysen. Startende på afstand af undervisningen og sluttende med de centrale aktører i undervisningen - lærerne og eleverne.

En smule modsatrettet den generelle analysebevægelse, er der afslutningsvist indsat et afsnit om betydningen af skolernes geografiske placering og påvirkningen fra det omgivende samfund. Dette er valgt som en perspektivering til samfundets allestedsværende natur-kultur-relation, der også i tredje del sætter spor, som en associeret aktør.

Alle kildehenvisninger i dette afsnit er fra evalueringsrapporten, hvorfor der kun er angivet sidetal, med mindre andet er angivet.

7.3.1. Eksterne organisationers og institutioners indflydelse

I dette afsnit er målet at synliggøre de organisationer og institutioner, der har indflydelse på den enkelte folkeskole. Afsnittet er delt i tre underafsnit, som belyser hvordan eksterne aktører påvirker folkeskolens generelle opgaveløsning, lærernes arbejdsforhold og lærernes undervisningen.

Aktører med indflydelse på de lokale folkeskolelæreres generelle opgaveløsning

Som det blev fremhævet i anden del af analysen, er folkeskolen et kommunalt anliggende. Dette betyder, at kommunalbestyrelsen og skoleforvaltningerne er vigtige samarbejdspartnere og eksterne aktører for folkeskolen og skolens generelle opgaveløsning. Dog fremhæver evalueringen en mindre aktiv kommunal indblanding end lovgivningen har tiltænkt, og "[...] at kommunerne i ringe grad bidrager til den indholdsmæssige og pædagogiske styring og udvikling af skolen" (p. 124).

Hvad der i specialets optik er interessant at fremhæve er, hvordan kommunalbestyrelsen ikke benytter den mulighed, de har for at give skolerne et lokalt præg (p. 115).

"Det fremgår helt klart, at kommunerne (og skolebestyrelserne) ikke har påtaget sig den opgave at skabe en lokal indholdsudfyldning af lokale valg, og det er derfor de overordnede fagformål og de vejledende læreplaner, der følges." (p. 124)

Lokale valg er gruppen af praktisk-musiske fag, hvor der er mulighed for "[...] deltagelse i kulturelle, sociale og erhvervsrettede aktiviteter", som det er formuleret i folkeskolelovens §10, stk. 5 (Inatsisartut, 2012).

At kommunalbestyrelserne og skoleforvaltningerne ikke har den indflydelse, som de kan, gør ikke deres aktør-rolle mindre. Dét, at de ikke gør deres indflydelse gældende på den pædagogiske styring af folkeskolerne og bruger muligheden for at give folkeskolerne et lokalt præg, må også betragtes som en måde at have indflydelse på folkeskolens kvalitet.

Aktører med indflydelse på lærernes arbejdsforhold

To meget synlige aktører i og omkring folkeskolen er lærernes fagforening – IMAK, som også satte spor i anden del af analysen, og De Grønlandske Kommuners Landsforening – KANUKOKA. Disse to organisationer med indflydelse på rammesætningen af lærernes arbejdsforhold, repræsenterer fronterne i kampen om lærernes arbejdstid og arbejdsopgaver, og bliver nævnt flere steder i evalueringen.

"Den mest markante begrænsning, lederne oplever, kommer fra arbejdstidsaftalen med IMAK, men ifølge IMAK og KANUKOKA's skolekonsulent skyldes det, at de ikke er klar over, at den kan håndteres mere fleksibelt, end den typisk bliver." (pp. 111-112)

At lederne oplever aftalen som en begrænsning viser, at den aftale der repræsenterer kompromiset mellem IMAK og KANUKOKA, er kilde til handlinger i folkeskolen og påvirker ledernes muligheder for at planlægge lærernes arbejde.

Om det er lederne der ikke har den fornødne faglighed til at udnytte aftalen, giver evalueringen ikke et entydigt svar på. Men IMAK og KANUKOKA oplever, at skolelederne ikke udnytter aftalens fleksibilitet og tolker den for rigid, hvilket må

betragtes, som en indirekte kritik af lederens evne til at oversætte aftalen fra dokument til praksis (p. 99).

Det som analysen her viser er, at både IMAK og KANUKOKA deltager i debatten om skolen og har afgørende indvirkning på, hvordan lærernes arbejdstid sætter rammerne for folkeskolens undervisningen og derved også undervisningens kvalitet.

Samlet bliver ovenstående det empiriske spor, der synliggør IMAK's indflydelse på både det folkeskolepolitiske og institutionelle folkeskoleniveau, fordi IMAK repræsenterer den aktørgruppe, hvis opbakning er helt central for at kunne realisere den ønskede politik.

Aktører med indflydelse på lærernes undervisning

I den sidste del af afsnittet fokuseres her på hvilke aktører, der har indflydelse på lærernes undervisning. Som det blev nævnt i anden del af analysen, så har læreruddannelsen, *Ilinniarfissuaq*, og Center for pædagogisk udvikling for folkeskolen, *Inerisaavik*, en afgørende betydning for lærernes generelle undervisningskompetence. I evalueringen er det særligt Inerisaaviks rolle i arbejdet med Effektive Undervisningsprincipper, der viser Inerisaaviks indflydelse i folkeskolens undervisning og derved bliver interessant for specialets forfølgelsesideal (pp. 20-22).

Følger man indførelsen af de Effektive Undervisningsprincipper, fremkommer en ny række aktører, der i et ANT-perspektiv må siges at have indirekte indflydelse på folkeskolens undervisning, fordi de er en del af den translationsproces, som undervisningsprincipperne er resultatet af.

Undervisningsprincipperne er udviklet af Center for Research on Education, Diversity & Excellence ved University of California og senere ved University of Hawaii (p. 20). Kort efter indførelsen af den nye skoleforordning i 2003 blev principperne "[...]fundet og iværksat af en mindre gruppe fagfolk i centraladministrationen" (p. 31), og Inerisaavik blev den aktør, der skulle tilpasse og implementere metoderne til grønlandske forhold (p. 15).

Ovenstående viser en empiriske translationsproces, hvor en mindre gruppe fagfolk i centraladministrationen, forskningscentret CREDE i Californien og senere Hawaii samt Inerisaavik alle indgår som aktører i konstruktionen af de didaktiske metoder, som skal løfte kvaliteten af den grønlandske folkeskole.

Evalueringens gengivelse af translationsprocessen giver et billede af en kontingent udvælgelsesproces, der afspejler et vidtforgrenet aktør-netværk, hvori Inerisaavik har haft ansvaret for at give de udvalgte didaktiske principper form og bringe dem ud i folkeskolen. Af ovenstående ses, hvordan Inerisaavik har været en vigtig aktør for udviklingen af lærernes faglighed og derved også undervisningens kvalitet. Om Inerisaavik er lykkedes med at udbrede metoderne, vises senere i afsnittet om lærernes faglighed.

7.3.2. Indflydelse fra faglige forskrifter

Som det er vist i de første to dele af analysen, så har dokumenter uanset type en afgørende betydning for udviklingen af uddannelsespolicy. Det er tidligere vist, hvordan folkeskoleforordningen fra 2002 og andre policydokumenter er aktører for folkeskolen, og vil derfor ikke blive behandlet yderligere i dette afsnit. Dette afsnit vil udelukkende fokusere på, hvilken indflydelse de centralt producerede faglige forskrifter, der har til mål at give en fælles faglig retning i folkeskolen, har på undervisningen og folkeskolens kvalitet. Afsnittet er inddelt i to afsnit: Et om indflydelsen fra de Effektive undervisningsmetoder og et om de fastsatte læringsmål og evalueringsredskabet Angusakka.

Effektive Undervisningsprincipper

De Effektive Undervisningsprincipper blev valgt og introduceret i forsøget på at tilpasse undervisningen i folkeskolen til grønlandske forhold og for at styrke lærernes arbejde med at opfylde folkeskoleforordningen.

”Det er ikke et krav, at lærerne skal arbejde ud fra de såkaldte Effektive Undervisningsprincipper. Men principperne er blevet taget op af Inerisaavik og formidlet som et tilbud til skolerne – et tilbud om en måde at arbejde med undervisning på, som lever op til folkeskolelovens krav og er tilpasset det grønlandske samfund og den grønlandske kultur.” (p. 20)

At anvendelsen af de Effektive Undervisningsprincipper ikke er et krav i den grønlandske folkeskole, ændrer ikke ved den politiske diskurs om, at den fremtidige skoleudvikling skal bygge på princippernes anvisninger (Departementet for Uddannelse, 2014c, p. 19). Sammensættes den politiske diskurs om princippernes værdi med implementeringsfasen, bliver det tydeligt, hvordan lærerne oplevede introduktionen og anvendelsen af principperne, som et uomgængeligt krav, der aktuelt har resulteret i en modstand.

”Lærerne og læreruddannelsen blev ikke involveret og fik derfor ikke medejerskab. Denne omstændighed, sammen med en stor begejstring og optimisme fra initiativtagernes side, fik det til at virke som et ”religiøst” projekt, en ideologi, den eneste sande pædagogik, som nogle missionerede for. Det har skabt en kritisk/negativ holdning hos mange lærere og ledere.” (p. 31)

Konsekvensen af lærernes modstand har været, at principperne ikke har fået den afgørende betydning for folkeskolens kvalitet, som politisk forventet. Evalueringen konkluderer, at man “[...] ikke [kan] hævde, at Effektive Undervisningsprincipper er indført og bliver brugt i en skala, der gør det muligt at vurdere, hvorvidt principperne fungerer i praksis, ligesom man ikke kan give dem ”skylden” for skolens ringe faglige resultater.” (p. 40)

Effektive Undervisningsprincipper, som dokument og begreb, er en del af folkeskolens praksis, men principperne møder modstand i mødet med lærerne, og viser at der er et stykke vej, før den tilsigtede effekt opnås.

Af dette afsnit ses hvordan forskrifter formidlet og produceret af centrale institutioner og personer, har indflydelse på folkeskolens undervisningen, uden der findes et lovmæssigt krav om anvendelsen her af. Implementeringsprocessens succes, er dog følsom overfor hvordan introduktionen af de centralt producerede forskrifter sker, og om lærerne oplever at være en del af den konstruerende proces.

Læringsmål og Angusakka

En gruppe af dokumenter, som lærerne i modsætning til undervisningsprincipperne, er forpligtet til at følge og tilrettelægge deres undervisning efter, er læringsmålene og handleplanerne (pp. 42, 46). Læringsmålene og handleplanerne er en del af grundlaget for at sikre, at eleverne modtager en individuel målrettet undervisning, som er i tråd med de nationale faglige mål.

Som hjælp til arbejdet med at sikre handleplanernes brugbarhed og evalueringens udvikling "[...] har Inerisaavik udarbejdet et helt system af blanketter og vejledninger, samlet kaldet Angusakka ("Det, jeg har opnået")" (p. 46). Et sådant system af evalueringedokumenter der er lavet for at lette og ensrette lærernes håndtering af handleplaner, gør Angusakka-systemet til en indflydelsesrig aktør i folkeskolen. Alle skoleledere, på nær én, har svaret "[...] at de bruger Angusakka til evaluering af elevernes læringsudbytte" (p. 50), hvilket blot viser, hvor integreret dette dokumentationssystem er, og hvilken indflydelse det har i folkeskolens daglige praksis.

Læringsmålenes faglige målsætninger møder, trods deres lovgivende karakter, kritik fra lærerne. Særligt opleves "[...] læringsmålene i dansk og engelsk som urealistiske" (p. 45). I følge lærerne er disse læringsmål for høje i forhold til elevernes faglige formåen i folkeskolen, og er derfor ikke mulige at nå ved de afsluttende afgangsprøver. Denne modstand uddybes i det senere afsnit om lærerne, men viser her, hvordan lærernes vurdering af elevernes forudsætninger har en afgørende betydning for, hvordan læringsmålene får lov at påvirke undervisningens indhold og mål.

Læringsmålene og Angusakka er vigtige redskaber for den enkelte lærers planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen og må derved betragtes som aktører, der skaber handlinger i folkeskolen, samt sætter en fælles ramme for den faglige kvalitet. Dog udfordres og kritiseres de centralt fastsatte mål i mødet med lærerne og lærernes vurdering af elevernes faglige forudsætninger.

7.3.3. Skolernes indflydelse

Skolernes samarbejdskultur og skolebestyrelsernes indflydelse, er de to institutionelle egenskaber ved skolerne, som kan konkluderes at være betydningsfulde aktører for folkeskolens kvalitet.

Skolens samarbejdskultur

Evalueringsens billede af undervisningen i den grønlandske folkeskole viser en struktur, der er kendetegnet ved "én klasse – én lærer – én time", og kun afbrudt af enkelte emneuger (p. 17). Baggrunden for dette empiriske billede, er ifølge evalueringen, at lærernes samarbejde er udfordret af den trinopdelte skole (p.20).

"En forklaring på, at trinsamarbejdet prioriteres eller vurderes højere end faggruppesamarbejdet kan også være, at der på alle skoler er afsat ressourcer til trinsamarbejdet gennem forberedelsesfaktoren, mens mange skoler ikke har afsat noget – eller kun lidt – til faggruppesamarbejdet." (p. 76)

Det store fokus på trinsamarbejdet har ifølge lærerne en konsekvens for undervisningsaktiviteter uden for det strukturerede skema og for samarbejdet på tværs af fagene, hvilket er problematisk i relation til folkeskolelovens krav om emne- og projektarbejde (Inatsisartut, 2012, §10).

Lærernes samarbejdskultur, der til dels udfordres af skolens trin-opdeling, men også af samarbejdet med lederen (pp. 73, 82), har også en indflydelse på implementeringen af de Effektive Undervisningsprincipper, fordi lærerne oplever at mangle sparring omkring, hvordan disse skal anvendes (p. 39). Men den overordnede konsekvens af skolens udfordrede samarbejdskultur, er en dårlig udnyttelse af de faglige ressourcer, som er tilstede i folkeskolen.

"Dårligt eller manglende samarbejde er ensbetydende med dårlig ressourceudnyttelse. Det betyder, at man ikke udnytter muligheder for at lære af og inspirere hinanden som lærere, at man ikke får lavet tværfaglig undervisning, at eleverne mødes af krav og forventninger, der ikke er afpasset til hinanden, og som derfor gør eleverne forvirrede og mere urolige." (p. 83)

Der vises her et empiriske billede af, hvordan der er en relationel forbindelse mellem lovgivningens påvirkning på skolens organisation, lærernes samarbejdskultur og elevernes adfærd og læringsudbytte. Denne forbindelse, hvor lærernes samarbejde blive det mellemste led, gør samarbejds-kulturen på de enkelte skoler til en central aktør for folkeskolens generelle kvalitet og realisering af forordningens mål.

Skolebestyrelsens indflydelse

I folkeskoleforordningen intenderes det, at skolebestyrelserne får en afgørende rolle på flere områder af skolens organisering og indhold (Inatsisartut, 2012, §45-47). På trods af denne lovmæssige forpligtelse, er billedet af skolebestyrelsernes indflydelse, den samme som kommunalbestyrelsernes indflydelse (p. 124).

”Hvor det altså er svært at få øje på, at skolebestyrelserne spiller den aktive rolle, som folkeskoleloven har bemyndiget dem til, hvor de skal ”godkende planer” og ”fastlægge retningslinjer”, fremgår det af interviewene, at de mange steder i stedet arbejder på en helt anden måde, nemlig ved dels at komme med idéer og kritiske spørgsmål, dels at gøre sig til et bindeled eller ambassadører, når det kommer til forholdet mellem skole og forældre, sådan som det omtales i afsnit 6.5.” (p. 123)

I evalueringen tegnes et billede af skolebestyrelserne, som handlende på en anden måde end tiltænkt. Skolebestyrelsernes indflydelse på folkeskolens kvalitet, skal findes i relationen mellem forældregruppen og skolen, og ikke på det faglige og indholdsmæssige niveau, der ellers er den politiske hensigt (p. 125)

Hvad der synes at være gældende i skolebestyrelsernes arbejde, er en forældregruppe omkring skolerne, der interesserer sig mere for skolen på et lokalt relationelt plan end på de politisk tiltænkte opgaver, hvilket ikke gør deres indflydelse på folkeskolens undervisning og kvalitet mindre, men blot anderledes end lovmæssigt rammesat.

7.3.4. Skoleledernes indflydelse

Som bindeled mellem det politiske niveau og de lokale folkeskoler, står skolelederne. I kodningsarbejdet til anden del af analysen, fremkom en politisk opmærksomhed på ledernes afgørende rolle i uddannelsessystemet og at “[...] der inden for alle uddannelsesniveauer på ledelsesplan er behov for opkvalificering” (Departementet for Uddannelse, 2014b, p. 12). Dette syn på ledernes manglende kompetencer er også at finde hos lærerne. Modsat oplever lederne ikke selv, at de mangler lederkompetencer.

”Mens lederne overordnet udtrykker tilfredshed med egne kompetencer, viser både interview og spørgeskemaundersøgelser, at lærerne er relativt kritiske over for lederne og i nogle tilfælde ser deres ledelsesform på en helt anden måde, end lederen har tænkt.” (p. 108)

Denne forskellighed i opfattelsen af den eksisterende ledelseskompetence i folkeskolen, giver et generelt empirisk billede af, at skoleledelserne rundt om på skolerne i Grønland er udfordret. Evalueringen konkluderer, at lederne mangler mod

til at lede og "[...] vægrer sig ved at pålægge lærerne noget i det hele taget [...]" (p. 36), hvilket grundlæggende er det, som lærerne efterspørger (p. 109).

Lederne begrundede deres manglende pædagogiske ledelse med et stort administrativt arbejde, som fylder meget i den første tid som leder (p. 105). De mange lederskift kan være en årsag til dette, fordi "overleveringen fra den gamle til den nye leder er for dårlig, eller fordi skolens egne strukturer er for spinkle, så mødefora, planer, indsatser, rutiner osv. går i stå eller forsvinder, når lederen rejser, og skal genopbygges af den nye" (p. 108).

Skolelederne konkluderes at være udfordret på deres lederkompetencer, mod og stabilitet, hvilket har indflydelse på lærernes arbejdsforhold og derved også kvaliteten af den undervisning, der sigter på at opfylde folkeskolelovens målsætninger. Hvad der er interessant i specialets søgen efter kilderne til handlinger i folkeskolen er, at den påvirkning som skolelederne konkluderes at have på skolens kvalitet, ikke er af pædagogisk udviklende karakter, men synes at have en modsatrettet påvirkning på udviklingen af folkeskolens faglige kvalitet.

7.3.5. Forældrenes indflydelse

Forældrene ønskes, som tidligere beskrevet, at være medspillere i løsningen af folkeskolens opgave. Folkeskolens formålsparagraf understreger at "[f]olkeskolens opgave er i samarbejde med hjemmet:" (Inatsisartut, 2012, §2), hvilket giver forældrene et lovpligtigt medansvar for elevernes læring og kvaliteten af folkeskolen.

Forældrene bliver dog i de folkeskolerelaterede dokumenter beskrevet, som udfordrende medaktører i folkeskolen på grund af, at deres manglende ansvarstagen har indflydelse på realiseringen af de politiske målsætninger og elevernes læringsudbytte (Departementet for Uddannelse, 2014c, p. 26).

Analysearbejdet med evalueringsrapporten har nuanceret betingelserne og baggrunden for den manglende forældreopbakning. I kodningen af forældrenes aktørrolle er forældrenes ansvarstagen, skole-hjem-samarbejdets kendetegn og forældrenes baggrund blevet til de samlende overskrifter.

Forældrenes ansvar

Fra både politikere og lærernes side forventes forældrene at løfte den konkrete opgave med at gøre eleverne skoleparate (Departementet for Uddannelse, 2014b, p. 18). Men denne forventning til forældrene, oplever en del lærere ikke bliver opfyldt. Evalueringen konkluderer, at lærerne hyppigt oplever børn, der ikke kommer til tiden, der ikke har spist morgenmad eller der ikke medbringer det, de skal bruge i undervisningen (p. 84).

Billedet af manglende ansvarstagen fra forældrene er også noget, som de interviewede forældre i evalueringen genkender. Blandt forældregruppen opleves

en del forældre at være "[...] ligeglade, sætter ingen grænser for børnene og lægger hele ansvaret over på læreren" (p. 90).

Det billede som fremkommer i evalueringen er, at forældrene anses for at være vigtige deltage i samarbejdet omkring elevernes læring og folkeskolens aktiviteter, men at der er en stor gruppe af forældre, der udfordrer skolen ved ikke at leve op til de forventninger, som der stilles til dem. At sikre børnenes opdragelse og gøre dem skoleparate giver forældrene et ansvar, der uanset hvordan det udføres, har betydning for elevernes skolegang og grundlag for læring. Denne rolle gør forældrene til centrale aktører for folkeskolens kvalitet.

Skole-hjem-samarbejdet

Både lærere, ledere og forældre oplever at skole-hjem-samarbejdet kan forbedres (p. 84). Men det er ikke udelukkende forældrenes ansvar, at samarbejdet fungerer. I evalueringen konkluderes det, at skolernes tilgang til skole-hjem-samarbejdet kan forbedres væsentligt og, at det ikke kun er forældrenes manglende ansvarsbevidsthed, der er årsag til et udfordret forældresamarbejde.

Ifølge forældrene er det blandt andet lærernes manglende information om elevernes handleplaner og evalueringer, og indholdet i forældremøderne, der ikke fungerer (pp. 51, 89). Forældrenes oplevelse bakkes op af lærernes selverkendelse om skolens ansvar i forældresamarbejdet, der anerkender "[...] at et vellykket samarbejde med forældrene kræver, at man fra skolens side forsøger at arbejde mere med det, man præsenterer forældrene for på møderne" (p. 89).

Det konkluderes i evalueringen, at der "[...] mangler forventningsafstemninger mellem skole, lærere og forældre om samarbejdet mellem skole og hjem" (p. 94). Analysen viser dog, at skole-hjem-samarbejdets kvalitet er påvirket af forældrenes deltagelse i skolen, men at forældrenes deltagelse er afhængig af det indhold lærerne giver samarbejdet. En del af betingelserne for en positiv forældreopbakning må derfor konkluderes, at findes indenfor skolens egne rammer, og ikke blot hos forældrene.

Forældrenes baggrund

I lyset af specialets ANT fokus fremkommer evalueringen med en række historiske betingelser, der influerer på forældrenes relation til skolen og deres ansvarstagen i forhold til børnenes skoleparathed. Særligt forældrenes egne skoleerfaringer kombineret med den nye folkeskoleforordnings forventninger til forældrene, bevirker at nogle forældre har svært ved at tage det forventede ansvar.

"Nogle forældre har selv dårlige erfaringer med i bagagen fra deres egen skoletid, hvilket kan gøre, at de har fået et anstrengt forhold til skolen som institution. Andre forældre oplever, at skolen gennem Atuarfitalak har

ændret sig så meget, at de knap nok kan kende den og derfor bliver usikre på deres egen rolle som forældre. Det betyder, at skolen, som den ser ud i dag, kan have en fremmedgørende effekt på dem. Disse forældre kan føle sig "umyndiggjort", fordi de opfatter lærerne som irettesættende og formynderiske." (p. 94)

De empiriske spor i evalueringen viser, at forældrenes forskellige baggrund og skoleerfaringer medfører, at de "[...] oplever skolen meget forskelligt" (p.89). I lyset af Latours aktør-begreb, bekræfter dette, hvordan aktørernes forbindelser til andre tider og steder påvirker de aktuelle og momentane aktør-netværk, og at dette analytiske perspektiv bliver politisk relevant at forfølge, hvis forældrene skal hjælpes til en mere positiv indflydelse i folkeskolen.

7.3.6. Lærernes indflydelse

I dette afsnit er fokus, hvordan lærerne påvirker arbejdet med de politiske målsætninger og folkeskolens kvalitet. Afsnittet er delt op i fire underafsnit for at synliggøre de forskellige aktør-egenskaber ved lærerne, som har betydning for undervisningen og opfyldelsen af folkeskoleforordningen. Underafsnittene handler om, hvordan lærernes faglighed og forståelse af faglige begreber, lærernes holdninger, lærernes stabilitet og lærernes sproglige baggrund har betydning for undervisningens kvalitet.

Lærernes faglighed og forståelse af faglige begreber

Som det er vist i anden del af analysen, er lærernes faglige kvalitet en gennemgående aktør for indsatserne på folkeskoleområdet. Dette billede bekræftes i evalueringens konklusioner om lærernes evne til at sikre en faglig god undervisning.

"Observationerne har vist en stor spændvidde i undervisningen, fra noget meget velfungerende med højt energiniveau, tydeligt engagerede elever og klart fagligt indhold til det modsatte. [...] Observationerne har også vist, at uddannede lærere, både grønlandske og danske, kan levere undervisning i begge ender af skalaen." (p. 15)

Ovenstående citat er ikke en klar konklusion, men sammensat med andre citater i evalueringen forstærkes billedet af en lærergruppe, der er udfordret i at planlægge og gennemføre en velforberedt og målrettet undervisning, der følger læringsmålene, opfylder forventningerne til tværfaglighed og anvendelsen af de Effektive Undervisningsprincipper (pp. 15, 43, 20).

Går man tættere på lærernes faglighed, er evalueringens konklusion, at lærernes forståelse af faglige begreber og anvendelse af særlige didaktiske indsatser og metoder ikke er ens. Begreberne undervisningsdifferentiering, tværfaglighed og

de Effektive Undervisningsprincipper er faglige begreber, som der blandt lærerne er en usikker anvendelse og forståelse af (pp. 16, 18, 39).

Det synes at være et generelt billede, at en del af lærerne i den grønlandske folkeskole fagligt set er udfordret i at opfylde de målsætninger og forventninger, som folkeskoleforordningen foreskriver. Den udfordrede faglighed blandt lærerne forstærkes yderligere af konklusionen om, at "[...] mange lærere åbenbart har svært ved at skabe et hensigtsmæssigt læringsmiljø for de elever, der nu engang er" (p. 60).

Lærergruppens faglige egenskaber må konkluderes at udfordre løsningen af folkeskolens faglige og pædagogiske kerneopgave i en grad, der gør grundvilkåret for folkeskolens kvalitet ustabil.

Lærernes holdninger

Foruden lærernes faglighed viser evalueringen, at lærernes holdninger til loven og de didaktiske metoder, også påvirker opfyldelsen folkeskolens målsætninger og undervisningens kvalitet.

I det tidligere afsnit blev lærernes faglige vurdering af elevernes mulighed for at opnå læringsmålene, fremhævet som afgørende for læringsmålenes indflydelse i undervisningen. Men den generelle konklusion er, at læringsmålene ikke opfattes som bindende af alle (p. 44), samt for at være "[...] alt for mange, som 'teori' og som noget, der kun er realistisk i Nuuk." (p. 43)

Om lærerne og eleverne er fagligt bedre i Nuuk sammenlignet med resten af Grønland, er ikke blevet undersøgt i specialet. Dog må det fremhæves, at lærerne i Nuuk ikke fremhæver niveauet i læringsmålene, som et problem (p. 44). Der synes at være en kritik fra lærernes sider, der går på, at læringsmålene er konstrueret af en gruppe fagpersoner i Nuuk, der ikke har haft kendskab til det gennemsnitlige faglige niveau i resten af landet (p. 42).

Kritikken er også at finde i lærernes holdning til de konkrete undervisningsmetoder, som foreskrives og foreslås fra centralt hold. Især brugen af emne- og projektorienteret undervisning og de Effektive Undervisningsprincipper, påvirkes ikke bare af samarbejdskulturen på de enkelte skoler, men også af lærernes syn på metodernes anvendelighed og effekt (pp. 17, 39).

På trods af billedet af en lærergruppe der er fagligt udfordret, fremkommer der et empirisk spor af en lærergruppe, der tager stilling til, hvad der virker og har værdi i deres egen undervisning. Lederne oplever "[...] at der kan være en forholdsvis "autonom" holdning blandt lærerne" (p. 112), hvilket i relation til lærernes manglende tiltro til lederne, udfordrer en fælles indsats for at sikre en ensartet brug af læringsmålene, emne- og projektarbejde eller de Effektive Undervisningsprincipper.

Lærernes holdning til brugen af undervisningens målbestemmelser, de didaktiske forskrifter, lederne og de lovgivende dokumenter må tilskrives at være kilde til en lang række af handlinger, der har indflydelse på undervisnings kvalitet. Dog kan lærernes negative holdninger også ses som et udtryk for en generel kritik, af måden hvorpå folkeskolen udvikles og af de aktører der har indflydelse på det folkeskolepolitiske niveau.

Lærernes stabilitet

En egenskab ved lærergruppen, som påvirker undervisningens kvalitet og elevernes læringsudbytte, er lærernes stabilitet.

”Læreres fravær og aflyste timer fylder meget i forældrenes syn på skolen. Problemets omfang indikeres i spørgeskemaundersøgelsen blandt skolelederne, hvor 17 (55 %) af lederne angiver, at 3 % eller flere af de skemalagte timer ikke blev gennemført i 2013/14. På tre skoler er tallet over 11 %.” (p. 79)

Omregnes lærernes procentvise fravær til et reelt lektionstal for en elev med 30 lektioner om ugen, svarer et fravær på 3% i løbet af et skoleår til 1,2 ugers aflyst skolegang. Er aflysningen over 11% svarer det til, at mere end 4,4 ugers undervisning bliver aflyst.

Lærernes daglige fravær med de aflyste timer til følge, må i analysen af evalueringen fremhæves, som en vigtig aktør for undervisningens kvalitet og kontinuitet, og dermed også grundlaget for at sikre eleverne det forventede faglige niveau efter endt folkeskole.

Lærernes stabilitet over flere skoleår er ligeledes en faktor, som evalueringen konkluderer, har konsekvenser for både lærere og elever.

”Hyppig udskiftning af lærere er et problem for eleverne, som skal lære nye lærere og nye arbejdsformer at kende, ligesom enhver ny lærer skal bruge tid på at lære eleverne og deres forudsætninger og udfordringer at kende.” (p. 78)

Lærernes stabilitet over flere skoleår kombineret med skolens organisering i trin, har ifølge forældrene en forstærkende indvirkning på kvaliteten af skole-hjem-samarbejdet.

”De mange lærerskift betyder manglende kontinuitet i skolens udmeldinger og indsatser. [...] Endelig betyder organiseringen på mange skoler, hvor lærerne er knyttet til ét af trinnene, at eleverne skifter alle deres lærere i forbindelse med trinskift. Det giver endnu flere afbræk for eleverne.” (p. 91)

Lærernes stabilitet i det daglige og over flere skoleår er en egenskab, der har en betydning, ikke bare for undervisningens kvalitet og elevernes faglighed, men også for den opbakning, som ønskes fra forældrenes side. Skolernes trinopdeling, der forøger antallet af lærerskift for eleverne i folkeskolen, synes at forstærke indflydelsen af lærernes manglende stabilitet over længere tid med konsekvenser for undervisningens kvalitet og folkeskolens succes.

Lærernes sproglige baggrund

Lærergruppen i Grønland består af både danske og grønlandske lærere. Ifølge evalueringen er 13% af det pædagogiske personale i den grønlandske folkeskole danske (p. 76). Selvom andelen af danske lærere er lille, har de dansksprogede lærere i en betydning for den enkelte skoles kultur og interne kommunikation.

”En del af problemet er naturligvis de sproglige barrierer, hvor kommunikationen mellem danske og grønlandske lærere næsten uden undtagelse foregår på dansk, da de fleste grønlandske lærere taler og forstår dansk, og næsten ingen danske lærere taler grønlandsk. Det bringer danske lærere i en styrkeposition, fordi de sprogligt forbliver på hjemmebane, selvom de kulturelt og geografisk er på udebane. Kommunikationen foregår i den forstand på danske præmisser, og sproget kan påvirke magtforholdet, fordi de grønlandsktalende lærere skal tale deres andetsprog med danskerne. (p. 77)

Lærernes sproglige baggrund må jævnfør citatet medtages som en faktor, der også påvirker skolernes samarbejdskultur på lige fod med skolens trinopdeling, lærernes faglighed, ledernes indflydelse, osv..

I forhold til undervisningen fremhæves lærernes sproglige baggrund ikke som en afgørende faktor for, om undervisningen er god eller dårlig (p. 27). Der hvor sproget dog konkluderes at være en begrænsende faktor, er i arbejdet med elevernes handleplaner og ved forældresamarbejdet.

I evalueringen af skolernes arbejde med handleplaner konkluderes det, at ”de danske lærere bruger handleplanerne i tydeligt mindre grad end deres grønlandske kolleger” (p. 52). Baggrunden for denne statistisk signifikante forskel tolkes, som et udtryk for at handleplanerne kræver et nuanceret sprog mellem lærer og elev.

I forældresamarbejdet er der ligeledes en signifikant forskel i oplevelsen af opbakning mellem grønlandske og danske lærere.

”Her oplever 55 % af de grønlandsk-uddannede lærere, at over 75 % af forældrene kommer, men kun 28 % af de dansk-uddannede har svaret dét. (p. 86)

Evalueringen tolker dette statistiske billede og oplevelsen af et lavt forældre-frem-møde blandt danske lærere, som et udtryk for, at det har en betydning for en del af forældrene, hvis lærerne er dansksprogede (p. 86).

Samlet set er lærernes sproglige baggrund en aktør, der kan have indflydelse på folkeskolens praksis og succes i både undervisningen, lærersamarbejdet og forældresamarbejdet – altså i alle de centrale elementer, der skal bære implementeringen af folkeskolelovens målsætninger og hensigter.

Lærerne har en afgørende betydning for folkeskolens kvalitet og succes. Analysen af evalueringsrapporten giver et billede af en heterogen lærergruppe, der på mange måder udfordrer folkeskolens mål og idealer. Lærernes faglighed, holdninger til de faglige indsatser og metoder, stabilitet over kortere eller længere tid, samt deres sproglige baggrund, er egenskaber ved lærerne, som på forskellig vis har indflydelse på løsningen af den faglige arbejdsopgave og elevernes udbytte af undervisningen. Opsummerende kan det siges, at lærernes aktør-egenskaber giver indtryk af en både bevidst og ubevidst modstand mod strukturen, målsætningerne og udviklingen i folkeskolen.

7.3.7. Elevernes indflydelse

Flyttes fokus til dem som folkeskolens arbejde handler om – eleverne – fremkommer et billede af en elevgruppe, der udfordrer lærerne med deres uhensigtsmæssige adfærd.

”Det fremgår af optællingen, at i alt 72 lærere fra byskoler og 12 fra bygdeskoler har nævnt problemer i tilknytning til elevernes adfærd som en af de tre største udfordringer, skolen har. De skriver om urolige eller aggressive elever, manglende respekt for skolen eller lærerne, mobning, forsømmelser, manglende engagement og motivation og manglende evne til koncentration og samarbejde.” (p. 59)

Elevernes uhensigtsmæssige adfærd og indstilling til at gå i skole og modtage undervisning, er svær at håndtere for lærerne, hvilket også blev fremhævet i afsnittet om lærernes faglighed. Baggrunden for elevernes adfærd konkluderes i evalueringen at være et udtryk for, at mange elever er omsorgssvigtede.

”Omsorgssvigtede børn er et vidt begreb, men bruges her om de børn, der mangler den omsorg, som er en forudsætning for, at de kan modtage undervisning og indgå i skolens sociale sammenhæng på den måde, der forventes af dem. (p. 67)

De omsorgssvigtede børn der afspejler forældrenes manglende ansvarstagen, er en så stor del af lærernes bevidsthed, at evalueringen konkluderer, at undervisningen og lærernes valg af didaktiske metoder påvirkes heraf. Begrundelsen for at fravæl-

ge de Effektive Undervisningsprincipper, er generelt "[...]at eleverne mangler de nødvendige forudsætninger eller ikke har disciplin nok til det" (p. 34), på trods af, at disse metoder blev valgt for at give elever, der på grund af sociale, kulturelle og geografiske forhold har dårlige betingelser og forudsætninger for at lære (p. 34).

Analysen af elevernes indflydelse viser, at omsorgssvigtede elever er den elevgruppe, der udfordrer lærerne og undervisningens kvalitet mest, og at elever med særlig behov 'kun' er nummer fire på listen over skolernes største udfordringer (p. 59). Dette fund er interessant i forhold til den entydige politiske prioritering af elever med særlige behov i de tidligere analyserede policydokumenter, hvor omsorgssvigtede børn ikke er at finde.

Elevernes familiære baggrund og opvækstbetingelser har ifølge evalueringen en stor indflydelse på skolen og undervisningens kvalitet og konkretiseres for alvor i analysen af folkeskoleniveauet. Eleverne, forstået som aktører der er forbundet med andre aktører uden for skolen, bliver igennem ANT-analysen en udvidelse af folkeskolens aktør-netværk, der ikke bare udfordrer den enkelte folkeskoles kvalitet, men som også påvirker realiseringen af folkeskolens målsætninger og den fremtidige udvikling af uddannelsespolicy.

7.3.8. Samfundets indflydelse

Som det sidste beskrivende afsnit i analysens tredje del træder analysebevægelsen ud af tragtkvormen og forsøger at give plads til naturen og kulturens spor i den analyserede evalueringsrapport. Ved at forfølge disse spor i analysearbejdet fremkom en række nye associerede og betingende aktører i folkeskolens aktør-netværk. I kodningsarbejdet blev skolernes placering og de samfundsmæssige påvirkninger til de kategorier, der i overskrifter kunne indramme de aktører udenfor skolen og skolepolitikken, som bliver associeret med folkeskolens netværk i kraft af deres forbindelser til de humane aktører, der direkte er en del af folkeskolens institutionelle niveau.

Skolens placering

Flere steder i evalueringen synliggøres en forskel på konklusionerne, alt efter om skolerne ligger i en by eller i en bygd. I de tre forrige afsnit blev forældrene, lærernes og elevernes betydning for skolens kvalitet analyseret. En nuancering af deres indflydelse ses, når skolernes geografiske placering medtages i analysen.

"[...] (elevernes, red.) adfærd spiller en relativt meget større rolle for byskolernes lærere end for bygdeskolernes. Relativt flere lærere i bygderne er udfordret af elevernes faglige niveau og det at skulle undervise børn med særlige behov." (pp. 59-60)

Der fremkommer en forskel på hvad lærerne oplever, som en udfordring i undervisningen alt efter om der arbejdes med børn fra en by eller en bygd. Én af forklaringerne på, at den faglige udfordring er størst i bygderne kan findes i den tidligere omtalte lærermangel og antallet af ikke-uddannede lærere, som er særlig udtalt i yderdistrikterne og i bygderne (p. 78). De store byer har de bedste forudsætninger for at tiltrække uddannede lærere, hvilket også fremgik i afslutningen af analysens første del, men er opleves til gengæld at være udfordret af elevernes adfærd.

Forskellen mellem by og bygd er også at finde hos forældrene. Analyseres skole-hjem-samarbejdet i relation til størrelsen af det omgivende samfund, giver evalueringen den interessante konklusion, at "[...] forældrenes engagement i børnenes skolegang vurderes [...] at være bemærkelsesværdigt større på bygdeskolerne end på byskolerne" (p. 94). Forældrenes opbakning til skolen og positive indflydelse konkluderes altså at være stigende jo mindre et samfund skolerne ligger i.

Evalueringsens forklaring på ovenstående er, at bygdeskolerne er en del af små samfund, hvor det er lettere "[...] at etablere en forpligtende relation mellem skole og forældre [...]" (p. 87). Om dette er rigtigt, og om det også gælder relationen mellem lærere og elever, er ikke muligt at afgøre her, men viser tegn på, at måden elever og forældre påvirker folkeskolen varierer alt efter skolens beliggenhed.

Samlet viser analysen, at de samfund, eller kollektiver af natur og kultur jf. Latour, som skolerne er beliggende i, har en forskelligartet indflydelse på folkeskolens opgaveløsning, uanset årsagen til denne indflydelse. Dette bevirker, at de fremsatte mål og idealer for folkeskolen, også skal have øje for skolernes geografiske placering, som en aktør der betinger en retning i udviklingen af folkeskolepolicy.

Spor fra det omgivende samfund

I lyset af ANT-metodologien er det ikke analysens opgave at give sociale eller samfundsmæssige forklaringer på de empiriske fund. Dette afsnit forbinder dog alligevel folkeskolens humane aktører med de empiriske spor, der peger på samfundet som forklaring på de beskrevne aktør-egenskaber. Samfundet forstås i afsnittet, som en aktør på lige fod med de tidligere analyserede aktører, og lader sporene af samfundets egenskaber præge aktør-beskrivelsen.

Lærerne og lederne konkluderes i evalueringen, at gøre sammenblandingen af "[...] overordnede samfundsmæssige forklaringer, [og] mere individuelle årsager" (p. 87) til en forklaring på de udfordringer, som opleves ved forældrenes svigtende engagement i skolen. Problemer med "stigende fattigdom, arbejdsløshed og problemer med alkohol, misbrug og ludomani er ting, som bliver nævnt flere steder

som forhold, der påvirker forældrenes evne og overskud til at deltage i skolens liv” (p. 87). Forklaringerne søges i generelle samfundsmæssige problemstillinger og forhold og konkluderes derved at have en afgørende indflydelse på folkeskolens generelle kvalitet.

”De større samfundsmæssige problemer har skolen i sagens natur umiddelbart vanskeligt ved at rette op på. Ikke desto mindre er disse omstændigheder væsentlige med hensyn til at forklare, hvorfor mange forældre svigter deres forældreansvar i relation til skolen. Ikke mindst fordi det også påvirker børnenes motivation for læring.” (p. 87)

I dette afsluttende citat forbindes de samfundsmæssige forhold, via forældrene, til elevernes motivation for læring, og synliggør derved den kæde af associationer, som har en påvirkning på folkeskolens kvalitet. Kæden af aktører, som bliver forbundet med folkeskolens aktør-netværk i kraft af deres relationer til de humane aktører i folkeskolen, viser, at det omgivende samfund skal betragtes som en aktør for folkeskolen og at folkeskolens kvalitet udvikles og udfordres parallelt med det omgivende samfunds udvikling og udfordringer.

7.3.9. Opsummering

At fokus blev flyttet fra det politiske niveau og 'ind i' folkeskolen, har givet mulighed for at få blik for de aktører, der udfordrer folkeskolens daglige praksis og kvalitet. Ved at anvende evalueringsrapporten om Grønlands folkeskole viser tredje del af analysen, at policydokumenternes indhold og målsætninger udfordres i mødet med folkeskolens lokalt associerede aktør-netværk.

Hvad der efter analysens tredje del kan konkluderes er, at centralt formulerede målsætninger og politiske forskrifter, der er resultatet af kontingente translationsprocesser møder modstand, når de humane aktører i kommunerne, byerne, bygderne og på skolerne bliver en del af folkeskolens realiserende aktør-netværk. Kommunalpolitikkerne, forvaltningsmedarbejderne, forældrene, lederne, lærerne og eleverne, har i de politiske strategier og målsætninger en forventet rolle som *formidler*, der blot oversætter det politiske input til det ønskede politiske output. Analysen har dog vist, at det modsatte er tilfældet. De humane aktører i og omkring folkeskolen udøver modstand og agerer som *mediatorer*, der gør outputtet uforudsigeligt og ikke nødvendigvis i tråd med de politiske forventninger. De humane aktører transformerer de folkeskolerettede inskriptioner, som eksempelvis folkeskoleforordningen, arbejdstidsaftalen, de Effektive Undervisningsprincipper og læringsmålene ved at fortsætte den translationsproces, der blev startet på det uddannelsespolitiske niveau.

Latours begreber *translation*, *mediatorer* og *samfundet*, som *natur-kultur* bliver i denne opsummering et godt grundlag, til at udfordre evalueringsrapportens konklusion.

”Det viser sig tydeligt i det helt overordnede fund i evalueringen, nemlig at ingen af de mange interviewede på alle niveauer har været kritiske over for loven. Der er ingen, der peger på, at noget er uhensigtsmæssigt, begrænsende eller forkert tænkt. Når der alligevel kan identificeres mange svage punkter i folkeskolens praksis, kommer det altså næppe af, at loven er uhensigtsmæssig, men snarere af, at lovens intentioner ikke efterleves.” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015, p. 7)

I et aktør-netværksperspektiv og efter specialets ANT-inspirerede policysstudie, er det måske netop den manglende efterlevelse af lovens intentioner, hvor i kritikken og modstanden af den politiske styring og lovgivningen kommer til syne. Den sidste del af analysen viser, at de humane aktører i skolen og deres association til andre samfundsforankrede aktør-netværk, påvirker det uddannelsespolitiske aktør-netværk, når de mødes på folkeskolens institutionelle niveau.

Dette analyseafsnit har også vist, hvordan Latours aktørbegreb giver blik for en manglende tidlig og stedslig betingelse for udviklingen af policy. Skolernes geografiske placering, de lokale samfunds kendetegn, elevernes opvækstbetingelser, forældrenes egne skoleerfaringer og lærerens sproglige baggrund, er empiriske eksempler på, hvordan den interaktion, der sker mellem aktørerne i folkeskolen har forbindelser til “[...] *andre tider, andre steder og andre handlingsinstanser* [...]” (Latour, 2008, p. 200).

I perspektiv til de to forrige analysedele har den vertikale bevægelse 'ind i' folkeskolen vist, hvordan det uddannelsespolitiske niveau og det folkeskolepolitiske niveau overser en række betydningsfulde egenskaber ved de associerede aktører, når policydokumenter og politiske målsætninger skal implementeres og realiseres i den enkelte uddannelsesinstitution.

8. Konklusion

I det analytiske arbejde ud fra problemstillingens tre undersøgelsesspørgsmål, kan det samlet konkluderes, at antallet af aktører der sætter spor, øges i takt med den empiriske bevægelse fra det generelle uddannelsespolitiske niveau til folkeskolens institutionelle niveau. Dette empiriske billede vil konklusionen binde sammen, som afslutning på specialets analysearbejde.

Interdependent forhold mellem den enkelte borger og samfundsøkonomien

I første del af analysen, der søgte at få indsigt i, *hvilke aktører der er årsag eller motiverende kilde til at forbedre og udvikle det generelle uddannelsessystem i Grønland*, blev det empirisk synligt, at uddannelsespolitikken bliver konstrueret i et aktørnetværk, der er kendetegnet af forpligtende associationer til abstrakte og konkrete aktører. Uddannelsespolitikken bliver til i spændingsfeltet mellem en række samfundsidealistiske mål og den samfundsøkonomiske udvikling. Uddannelsessystemet har til opgave, at være den aktør i samfundsudviklingen, der kan varetage det interdependente forhold mellem den enkelte borgers og samfundets udviklingsmuligheder.

I relation til specialets problemstilling, er det særligt de økonomiske relationer til det globale erhvervs- og arbejdsmarked, der sætter spor og påvirker udformningen af uddannelsespolicy. Uddannelsessystemet kan konkluderes at være den politisk styrede aktør, der skal sikre Grønlands udviklingsmuligheder og konkurrenceevne i en globaliseret verden, samt grundlaget for en stærk samfundsøkonomi.

Diversiteten af aktører vokser på det folkeskolepolitiske niveau

Diversiteten af aktør i analysen voksede i bevægelsen fra det generelle uddannelsespolitiske niveau til det folkeskolepolitiske niveau. Anden del af analysen undersøgte, *hvilke aktører der får tilskrevet en rolle som kilde til handlinger på det folkeskolepolitiske niveau*.

De strategiske forpligtelser til andre nationale politiske sektorstrategier, samt de specifikke forpligtelser i partnerskabsaftalen med EU, forstærkede i anden del af analysen, billedet af politik som kæder af forpligtelser, men konkretiserede globaliseringens økonomiske og politiske indflydelse i det grønlandske uddannelsessystem.

Anden del viste også, hvordan en række andre aktører med politisk, økonomisk eller faglig interesse i folkeskolen, er med til at påvirke udviklingen af policy igennem deres bidrag til evalueringer, rapporter eller anbefalinger. De forskellige nationale og internationale institutioner med relationer til den grønlandske fol-

keskole producerer en række *panoramaer* og *inskriftioner*, der på hver deres måde påvirker og bliver en del af de betingende aktører for udviklingen af folkeskolepolicy.

Med specialets udvidelse af samfundsbegrebet til også at indeholde naturen, bliver naturen og geografien synliggjort som allestedsværende aktører, der udfordrer de politiske idealer om et forbedret uddannelsesniveau og lige uddannelsesmuligheder for alle uanset bosted.

Samlet giver anden del af analysen blik for, hvordan det grønlandske uddannelsessystem påvirkes af både humane og non-humane aktører, der til sammen udgør det grønlandske samfund. Og hvordan IKT bliver den *hybrid*, som skal sikre Grønland og uddannelsernes deltagelse i en globaliseret verden.

Lokalt forankrede aktør-netværk udfordrer realiseringen i folkeskolen

I sidste del af analysen blev den samfundsmæssige påvirkning og udvidelse af folkeskolens institutionelle aktør-netværk gjort synligt.

Tredje del af analysen gik 'ind i' skolen og undersøgte, *hvilke aktører der udfordrer folkeskolens praksis og tilskrives at være kilden til folkeskolens aktuelle kvalitet*. I denne sidste analytiske bevægelse blev det synligt, hvordan det komplekse aktør-begreb fra ANT har bidraget til at få øje på, hvordan de humane aktører der mødes i folkeskolen, er forbundet i kæder af andre aktører og handlingsinstanser udenfor skolen og uddannelsessystemet, og at der er en manglende politisk ageren på denne forbundethed mellem uddannelsesinstitutioner og det omgivende samfund af natur og kultur.

Den manglende efterlevelse af de politiske forskrifter og målsætninger, kan efter analysen konkluderes at rumme en samfundsforankret kritik af folkeskolens styring og udvikling. I perspektiv til specialets problemstilling, må det konkluderes at det grønlandske samfund påvirker kvaliteten af folkeskolen og derigennem uddannelsessystemet som helhed, fordi aktørerne i og omkring folkeskolen indtager rollen som *mediatorer*, der fortsætter translationsprocessen af de politiske målsætninger og gør realiseringen uforudsigelig.

Samlet konklusion

Igennem den kritiske ANT-inspireret policyanalyse har det været specialets mål at finde svar på problemstillingens analyserende spørgsmål om, *hvordan klimaforandringerne, globaliseringen og det grønlandske samfund udfordrer uddannelsessystemet i Grønland*.

Klimaforandringerne kan ikke konkluderes at have direkte indflydelse på uddannelsessystemet ud fra specialets analytiske bevægelse og fokus på folkeskolen og kan derfor ikke betragtes, som en aktør der aktuelt påvirker uddannelsessystemet direkte, men har aktuelt indflydelse på erhvervsudviklingen i Grønland.

EksPLICIT kan det på baggrund af analysens tre dele konkluderes, at globaliseringen har indflydelse på uddannelsessystemet igennem et globalt associeret erhvervsliv og arbejdsmarked, samt i de internationale politiske relationer mellem EU og Grønland. Ligeledes er den politiske opmærksomhed på at positionere Grønland i den globale konkurrence om viden, arbejdspladser, erhvervsudvikling og investeringer, for at sikre et solidt fundament for den fremtidige samfundsøkonomi, et udtryk for at globaliseringen påvirker til handlinger på uddannelsesområdet.

Den største påvirkning af uddannelsessystemet må samlet konkluderes at komme fra det grønlandske samfund af humane og non-humane aktører. Aktørerne uanset entitet, påvirker alle niveauer af uddannelsessystemet, men særligt i folkeskolens institutionelle aktør-netværk bliver samfundets aktører en udfordring og modstand med afgørende indvirkning på uddannelsessystemets kvalitet.

Ved at anvende Latours aktør-begreb som gennemgående analytisk kategori, er det blevet muligt at få indblik i, hvordan de humane aktører er forbundet til andre tider, steder og handlingsinstanser og hvordan også non-humane aktører er centrale for uddannelsessystemet og udviklingen af uddannelsespolicy.

Analysen viser at samfundsudvikling i Arktis ikke udelukkende handler om klimatilpasning, men at tilpasning skal forstås langt mere komplekst. I Grønland handler den uddannelsespolitiske indsats om at opfylde de erhvervmæssige, samfundsøkonomiske og samfundsidealistiske forpligtelser, der skal sikre en samlet samfundstilpasning til en globaliseret verden. I relation til den problemsøgende policyanalyse og den humanistiske klimaforskning, kan det konkluderes at analysen har givet blik for, hvordan uddannelsessystemet i Grønland er en aktør i et skiftende aktør-netværk af humane og non-humane aktører, der på hver deres måde og niveau påvirker uddannelsessystemet.

9. Diskussion

Igennem tre diskuterende afsnit vil kvaliteten og rækkevidden af specialets empiri, metode og analytiske fund blive udfordret og perspektiveret, som en validering af specialets samlede argument.

9.1. Diskussion af specialets empiri

Specialets empiriske grundlag blev valgt med udgangspunkt i de nyeste policydokumenter for uddannelsesområdet. Ved at anvende sneboldmetoden til udvælgelsen af de relaterede policydokumenter, har det empiriske grundlag kun bevæget sig inden for det politiske system, men på tværs af de politiske sektorer. Udvalgsprocessen kan kritiseres for at være for relativ, ved ikke på forhånd at have afgrænset det empiriske genstandsfelt ud fra en *organisatorisk* eller *formålsbestemt afgrænsning* (Jensen, 2012). Ved stringent at følge de eksplicite spor til andre politiske dokumenter, er der en risiko for, at andre vigtige policydokumenter med betydning for den aktuelle uddannelsespolitik, er blevet overset. Denne kontingensrisiko er ifølge Carsten Jensen gældende ved en organisatorisk afgrænsning af policyområdet (Jensen, 2012, p. 9).

I forhold til specialets udvælgelse af empirien, vil man med rette kunne argumentere for, at den ikke har været konsekvent nok i forhold til de afgrænsningsmuligheder, som Jensen argumenterer for (Jensen, 2012). Dette må dog betragtes som en konsekvens af ANT-metodologiens irreduktionistiske ontologi og epistemologiske forfølgelsesideal. Ved at anvende sneboldmetoden har det været muligt at synliggøre de historiske og aktuelle politiske forpligtelseskæder, der påvirker policyudviklingen i Grønland, hvorfor det empiriske grundlag må betragtes som repræsentativt, i lyset af specialets associationssociologiske metode og fokus på de relationelle og historisk institutionelt betingende forhold.

9.2. Diskussion af specialets metode

Som det blev beskrevet i indledningen og i afsnittet om ANT, så er specialets anvendelse af Latours associationssociologi og den deraf følgende ontologi og epistemologi et forsøg på at afprøve teorien og metodens relevans i et pædagogisk sociologisk polycystudie, hvilket naturligt medfører, at specialets anvendelse af metoden bør diskuteres.

Hvad analysen har vist, så giver aktør-begrebet en analytisk kategori, der kan nuancere og udvide den sociologiske forståelse af, hvad der må betegnes som kilde til handling og bevægelse i samfundet. Særligt i et arktisk samfund, hvor geografien og naturen har en allestedsværende indflydelse på de politiske muligheder

for uddannelse og samfundsudvikling, er Latours kollektiv af natur-kultur en relevant samfundsforståelse. Specialets analyse og konklusioner bekræfter ikke bare teoretisk, men også empirisk, at "[i]n the High Arctic, it would be impossible to call our investigation empirical if we disregarded everything that was not explicitly social or could be packaged as social explanations" (Hastrup, 2013, p. 156).

På trods af, at specialet bekræfter den metodiske tendens i brugen af ANT blandt de humanistiske klimaforskere, så er der kritikpunkter af metoden. Særligt vil kritikken været rettet mod forskerens bias og de mulige konsekvenser af en deskriptiv og kategoriløs analyseteori.

Forskerens rolle i aktør-netværket

Sociologien er i lige så høj grad en del af det fremskrevne aktør-netværk, som de handlende aktører og synlige associationer, der er blevet opsporet. Forskeren konstruerer en reproduktion af det iagttagede igennem en usikker redegørelse, der bygger på de associationer, som empirisk er blevet opsporet (Latour, 2008, p. 147ff). Forskerens del af netværket kombineret med hans bias, indlejrer en kontingens i det som iagttages og dokumenteres, hvilket er en risiko i en ANT-analyse, som i al anden kvalitativ forskning (Creswell, 2013).

I sit bidrag til antologien *Kvalitative metoder* understreger Merete Watt Boolsen på baggrund af sine studier i den grønlandske folkeskole, hvordan en dansk forsker ikke ser det samme, som en grønlandsk forsker vil gøre (Boolsen, 2010b, p. 211). Dette bias-forhold havde muligvis betydning for evalueringsrapportens indledende arbejder, der overså betydningen af lærernes sproglige baggrund (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015, p. 76), men må ses som en konkret kontingensrisiko i dette speciales empiriudvælgelse, analyse og konklusioner.

I kraft af min fysiske tilstedeværelse i Danmark, min danske baggrund og mit valg af empiri, giver det ikke de optimale betingelser for at iagttage de aktør-netværk, som konstruerer og påvirker uddannelsespolitikken og folkeskolen i Grønland. Havde det været muligt at indsamle etnografisk data i Grønland; interviewe politikere, observere politiske forhandlinger eller overvære debatten, som den udspiller sig i og omkring Inatsisartut, ville opgavens empiriske grundlag have været et andet – og derigennem ville det fremskrevne aktør-netværk muligvis have set anderledes ud.

De policyanalytiske og *netværks-opsporende aktiviteter* (Latour, 2006, p. 224), som specialet anvender, vil i en konservativ metodisk kritik kunne kritiseres for hverken at være tro mod de kritisk etnografiske standarder, irreduktionistisk nok til et ANT-studie eller politisk nok til at være et policystudie. I relation til specialets forsøg på at udnytte ANT som et analyseteoretisk udgangspunkt for en tværfaglig kritisk policyanalyse, bliver dette dog konsekvensen af en række empiriske og pragmatiske forhold og metodiske valg.

Hvad kombinationen af ANT og policyanalyse i stedet har vist er, at "ANT is useful for tracing connections between the local and global, linking disparate contexts, local action with systemic, without assuming a generic layer of social structure" (Hamilton, 2011, p. 58). Netop de forskelligartede forbindelser, som uddannelsessystemet påvirkes af, har været specialets erkendelsesinteresse, hvorfor konstruktionen af en kritisk ANT-inspireret policyanalyse har været relevant for specialets problemstilling, på trods af de metodiske kompromiser.

Risikoen for tilfældighed og relativisme

Et kritikpunkt ved at tage udgangspunkt i ANT, som grundlæggende udfordrer den traditionelle sociologiske fremgangsmåde og teorier er, at metoden kritiseres for at blive for relativ og tilfældig i sin analyse, samt fjerner muligheden for at give sociale forklaringer (Blok & Elgaard Jensen, 2009, p. 191; Latour, 2013, p. 269).

Latour afviser denne kritik med, at ANT arbejder *relationistisk* (Latour, 1996, p. 58) og fokuserer på at holde det sociale topografi flad, være som *nærsy-nede myrer*, der beskriver det sociale som momentane associationer og undlade at placere den sociale forklaring på aktør-struktur eller mikro-makro niveau (Latour, 2008, p. 198ff).

Den klassiske sociologiske metoder og søgen efter forklaringer ud fra forudindtagede kategorier, som klasse, kapital, ansigt-ansigt interaktion eller magt, er ifølge Latour, ikke det sociologien skal, men er nødt til at udvide abstraktionsniveauet for at kunne indfange, hvad det sociale i virkeligheden består af (Latour, 2008, p. 219ff).

Terry Austrin og John Farnsworth samler ANT-kritikken af den klassiske sociologi på følgende måde:

"Classical sociology claims to know more than the actors it researches: it judges and 'sees right through them to the social structure or the destiny of which they are the patients' [...] By contrast his (Latour, red.) relativist sociology has no fixed reference frames and consequently no metalanguage. It does not know, or presume to know, what society is made of; instead, it seeks out informants who may [...]" (Austrin & Farnsworth, 2005, p. 161)

Som modargument til de kritiske beskyldninger om relativisme, angiver ANT-tilhængerne, at man ved at anvende målrettede forud kategoriserede analyser i sociologien, mister den afgørende indsigt, at det sociale er samlinger af associationer mellem humane og non-humane aktører og ikke bare bagvedliggende strukturer og metabegreber. Specialet bygger på netop dette modargument og tilslutter sig ANT, som en ny og vigtig metode til at forstå en verden, hvor klima, globalisering og det sociale er tæt forbundet.

På trods af Latours kritik af den klassiske sociologi, finder jeg det oplagt at videreføre ANT-analysens fund ved at perspektivere enkelte konklusioner fra analysen til begreber fra den klassiske sociologi. Dette for at vise, hvordan ANT-analysens kan bruges, som et metodisk springbræt til at få øje på forhold i samfundet, der er mere komplekse og sammensatte end den klassiske sociologis begreber er i stand til at indfange i første analyse. Men at en efterfølgende anvendelse af de klassiske sociologiske begreber, kan gå i dybden med specifikke empiriske sociale forhold.

Denne metodiske sammensætning er måske langt fra et stringent ANT-ideal, men har til mål at styrke validiteten af specialets argument og udvide perspektiverne, så "[...] universality is at the *end* [and] not at the *beginning* [...]" (Latour, 2011, p. 79), som det blev argumenteret for i afslutningen af det indledende afsnit om ANT.

9.3. Teoretisk perspektivering af specialets konklusion

Som et konkret eksempel på mulighederne ved at anvende den klassiske sociologi som supplement til en ANT-analyse, vil dette diskuterende afsnit perspektivere dele af specialets fund til Jürgen Habermas' duale samfundsteori (Habermas, 1996/2011).

Latour kritiserer Habermas for at være etnocentrisk og for universalistisk, samt have samme samfundsvidenskabelige svaghed, som de andre klassiske sociologer (Blok & Elgaard Jensen, 2009; Høgh Laursen & Olesen, 1996, p. 201ff; Latour, 2008, p. 73). Om Habermas' begrebsapparat ville have indfanget geografens og de non-humane aktørers betydning i Grønland er usikkert – og helt utænkeligt ifølge Latour selv (Latour, 2006, p. 90). Men hvad Habermas' teori kan, er at nuancere den sociologiske forståelse af den modstand de associerede humane aktører på folkeskolens institutionelle niveau giver til den ønskede realisering af de politiske målsætninger og forskrifter.

Ved at forstå samfundet ud fra en dualisme mellem en systemintegreret sfære, hvor der sker en systemisk reproduktion via den systemiske integration og livsverdenen, der reproduceres via social integration, giver Habermas' teori en mulighed for at nuancere den modstand, som ANT-analysen har vist er tilstede i gruppen af humane aktører i og omkring den grønlandske folkeskole (Habermas, 1996/2011; Nørager, 1995).

Det uddannelses- og folkeskolepolitiske niveau i Grønland kan placeres som en del af forfatningssystemet i den systemintegrerede sfære, der styres af penge og magt (Habermas, 1996/2011, pp. 349, 364ff, 410). Styringsmedierne magt og penge fungerer både som en aflastning af den kommunikative rationalitet i livsverdenen, men skaber samtidig en målrationel og systemisk integration i samfundet, der

kommer til udtryk "[...] som en teknificering af livsverdenen" (Habermas, 1996/2011, p. 365).

Indflydelsen fra evalueringer, statistikker, politisk konstruerede målandikatorer med økonomiske incitamenter, som de betingende aktører for udviklingen af uddannelsespolicy, må betragtes som et udtryk for en teknificering af den sociale reproduktion i livsverdenen, hvorunder det formelle og institutionaliserede uddannelsessystem er at finde (Andersen, 2013; Bjerre, 2015; Habermas, 1996/2011, p. 424).

Denne teknificering er ikke et problem, hvis analysen kun har øje for de systemintegrerede sfærer i samfundet og kun beskæftiger sig med det politiske beslutningsniveau (Eriksen & Weigård, 2012, p. 157). Men så snart de formålsrationelle handlinger skaber *reproduktionsforstyrrelser* i livsverdenens sociale reproduktion, opstår der meningstab i kulturen (Habermas, 1996/2011, p. 314). Konsekvensen af den øgede teknificering af den sociale reproduktion, er i følge Habermas et tegn på, at "[...] menings- og frihedstab, ikke optræder tilfældigt, men derimod er strukturelt frembragt [...] [og] de mediestyrede subsystemer udfolder en uophørlig egendynamik, som samtidig forårsager koloniseringen af livsverdenen [...]" (Habermas, 1996/2011, p. 424). Om der er et generelt meningstab i den grønlandske befolkning skal være usagt, men hvad analysen har vist om den relationelle forbindelse mellem lærernes kvalitet, forældrenes manglende ansvarstagen og elevernes adfærd og lave motivation for at lære, synes at være et tegn på et kulturelt meningstab omkring folkeskolen og den opgave skolen er tiltænkt i samfundet.

Men, at det ikke er total fremmedgørelse og tab af mening, der præger aktørerne i folkeskole, bliver synlig i den kommunikative modstand, som lærere og forældrene har overfor de politiske forskrifter. Forældrene i skolebestyrelserne vil være bindeled mellem forældre og skole, mere end de vil opfylde de lovgivningsmæssige forpligtelser og lærernes holdning til læringsmål, Effektive Undervisningsprincipper og den manglende efterlevelse af forordningens anvisninger, kan tolkes som et udtryk for en modstand i den personlige og kulturelt forankrede sociale reproduktion. Ifølge Habermas' teori kan denne modstand tolkes som et udtryk for en kommunikativ magt, der er resultatet af en borgerlig konsensus om, "[...] hvilke mål der skal realiseres" (Eriksen & Weigård, 2012, pp. 257-258)

De politiske målsætninger og de analyserede policydokumenter afspejler en orientering mod de samfundsøkonomiske og politiske forpligtelser, som et stærk uddannelsesniveau kan styrke, hvilket den enkelte borgers livsverden vil kunne få gavn af i kraft af en bedre velstand, velfærd og større personlig frihed. Men hvad der bliver synligt i evalueringen og analysen af folkeskolen er, at de politisk styrede tiltag og målsætninger der dominerer folkeskolen ud fra en række strategiske og formålsrationelle gyldighedskrav, ikke accepteres som gyldige af de socialt reproducerende aktører i livsverdenen (Habermas, 1996/2011, p. 32ff). Hvad der synes at komme til syne i empirien og bekræftes af sammenfaldet med Habermas

samfundsteori, er en samfundsforankret *immanent kritik*, som er resultatet af en kommunikativ handlen i livsverdenen. Teknificeringen af livsverdenen, mødes i specialet af en samfundsmæssige kritik, hvor de humane aktører udfordrer de formålsrationelle forskrifter i det politiske system med en kommunikativ modstand og immanent kritik.

ANT-analysen og perspektivering til Habermas giver i forening en empirisk og teoretisk forklaring på, hvorfor kvaliteten af folkeskolen og uddannelsessystemet i Grønland er udfordret. Den aktuelle kvalitet, kan i lyset af specialets fund, forstås som et udtryk for en kulturelt forankret kritik, der gør modstand mod det politiske systems målrationelle måde at styre og udvikle uddannelsessystemet på. Med Habermas' egne ord kan det forklares på følgende måde:

”Hvad der binder samfundsmæssiggjorte individer til hinanden og sikrer samfundets integration, er et net af kommunikative handlinger, som kun kan lykkes i lyset af den kulturelle overlevering – og ikke af systemiske mekanismer” (Habermas, 1996/2011, p. 321)

Specialets ANT-analyse må på empirisk vis, konkluderes at have påvist Habermas' samfundskritiske argument og eksistensen af den immanente kritik. I en hastig samfundsudvikling, som den Grønland er står midt i, kan samfundets integration og sociale reproduktion ikke udelukkende styres af statslige styringsrationaler. De kommunikative aktører i livsverdenen er nødt til have rum til de kulturelle overleveringer, så der ikke opstår formåls- og meningstab i kulturen.

I perspektiv til specialets interesse for betingelserne for policyudvikling, fremhæver Mikael Carleheden i sit afsnit om Habermas, globalisering og demokrati i antologien *Tradition og fornyelse*, hvordan det moderne samfund er gensidigt afhængigt af demokratiet. ”Demokrati er en forudsætning for social integration i et sekulariseret samfund” (Carleheden, 2010, p. 421), men demokratiet forudsætter samtidig en rationaliseret livsverden. Udfordringen er, ifølge Carlehedens læsning af Habermas, at demokratiet bliver svækket i takt med en stigende monetarisering i samfundet.

Den gensidige afhængighed mellem den enkelte borger og samfundet, synes i analysen netop at være præget af et økonomisk rationale, mere end det afspejler et politisk ønske om en demokratisk social integration. Carleheden konkluderer med Habermas, “[...] at hvis politikere og magthavere tillader at samfundet monetariseres på bekostning af demokratisk indflydelse, så kan vi ikke forvente os andet end voldelige konflikter”(Carleheden, 2010, p. 426). I den modstand og kritik, som analysen har fundet, er der langt til voldelig konflikt, men den kritiske kommentar fra Carleheden efter folkeoprøret ved EU-topmødet i Göteborg i 2001, har med rette et relevant perspektiv, som overgang til specialets sammenfattende og perspektiverende afsnit.

I et kritisk ANT-inspireret policystudie af det grønlandske uddannelsessystem, hvor der er tegn på, at det politiske forfatningssystem, undervurderer vigtigheden af, at "[d]emokratiet hviler ikke nødvendigvis på en national kollektiv identitet, men den hviler nødvendigvis på en fælles kulturel grund" (Carleheden, 2010, pp. 424-425), er det på sin plads at gøre opmærksom på vigtigheden af uddannelsernes forankring i livsverdenen. Med Latour kan vigtigheden af uddannelserne, som en del af demokratiets sociale forankring, forstås som et udtryk for, at politikerne er nødt til at have blik for, at de humane aktører, der påvirker uddannelsessystemet og de enkelte uddannelsesinstitutioner, repræsenterer andre tider, steder og handlingsinstanser der ligger uden for det politiske system, og at disse aktører skaber bevægelse i samfundet ud fra andre rationaler end penge og magt.

I løbet af diskussionen mellem analysens fund og Habermas' teori er det blevet understreget, hvordan uddannelsespolicy, som et resultat af translationsprocesser i det politiske system, ikke får den politisk tilsigtede succes, men udfordres af en kulturelt forankret immanent kritik i mødet med aktørerne på det institutionelle niveau. Hvad der i det sidste afsnit af specialet derfor må sammenfattes og perspektiveres er, *hvilke implikationer påvirkningen fra klimaet, globaliseringen og samfundet vil få for udviklingen af det fremtidige uddannelsessystem i Grønland*, når det sættes i forbindelse med specialets empiriske fund og diskussionen.

10. Sammenfatning og perspektivering

Det kan afslutningsvist spørges, som William Dunn blev citeret for at gøre i det metodiske afsnit:

”Are we solving the ‘right’ problem rather than the ‘wrong’ one?” (Dunn, 2012, p. 14)

Policyanalysens problemsøgende mål synes, igennem analysens aktør-netværks beskrivelser og den efterfølgende diskussion med Habermas’ kritiske teori at vise, hvordan det politiske system nok forsøger at løse den samfundsøkonomiske udfordring i Grønland, men at andre problemer opstår i kølvandet af den strategi der er lagt.

Igennem analysens bevægelse fra det politiske niveau og ned til folkeskolens institutionelle niveau, er det blevet synligt, hvordan uddannelsessystemet påvirkes af en række humane og non-humane aktører, der påvirker forskellige, alt efter hvilket uddannelsesrelateret aktør-netværk de indgår i. Med Habermas’ kritiske teori, er det blevet muligt at få begrebsliggjort den modstand, som kommer til syne på det institutionelle niveau. Denne samfundsforankrede immanente kritik synes at være et udtryk for, at man politisk forsøger at løse de samfundsøkonomiske udfordringer ved at prioritere uddannelsernes kvalitet, men at man i løsningen af den samfundsøkonomiske udfordring overser den kulturelle overlevering og sociale integration, som ifølge Habermas, er helt central for demokratiet og meningsoplevelsen i kulturen. Konsekvensen ser ud til at være den, at kvaliteten i folkeskolen og befolkningens generelle uddannelsesniveau kun langsomt forbedres.

Den nationale politiske udviklingsstrategi, som den er beskrevet i analysen, viser en politisk bevidsthed om naturens, geografiens, historiens, kulturens og de samfundsmæssige forholds betydning for udviklingen af uddannelsessystemet. Men de historisk institutionelle og stiafhængige faktorer indenfor det politiske system, samt de politiske forpligtelseskæder til associerede nationale og globale aktører, påvirker de politiske tiltag i en grad, der besværliggør udviklingen af et helt igennem grønlandsk uddannelsessystem.

Hvad specialet i et humanistiske klimaforskningsperspektiv har skabt indsigt i er, at den komplekse samfundstilpasning, som indledningsvist blev indrammet i Frank Sejersen ’on the move’-begreb, reelt er tilstede i Grønland, men at udviklingen af policy og de uddannelsespolitiske tiltag overser denne kompleksitet. I lyset af globaliseringen og samfundets immanente kritik, synes der at mangle et politisk blik for, at uddannelse ikke kun er et samfundsøkonomisk instrument, men indeholder en kulturbærende overlevering, som er vigtig i en tilpasningsproces, hvor “[...] communities renegotiating, redefining, and transforming themselves in

order to deal with problems and to create new possibilities” (Sejersens, 2012, p. 194).

Specialet har forsøgt at følge Tasha Wyatts anbefaling om, at “[f]uture research in Greenland should examine how community members are included in the process of change and the effect this has on Atuarfitsialak’s success” (Wyatt, 2012, p. 833). Specialets svar efterlader dog fortsat et behov for at fortsætte forskningen i den kritisk etnografiske tradition. For at undersøge hvad de reelle betingelser er for den kulturelle reproduktion og overlevering i Grønland, og hvordan de lokalforankrede aktør-netværk får mere indflydelse på den fremtidige policyudvikling.

Specialets kritiske stillingtagen til den måde, hvorpå den fremtidige samfundsudvikling i Grønland bør foregå, kan i et arktisk forskningsperspektiv forfølges af yderligere komparative klimatilpasningsstudier. I relation til Frank Sejersens sammenligning af klimatilpasningsstrategier i Nordamerika og Grønland (Sejersens, 2012), vil det i nær fremtid være et relevant studie at undersøge, hvorvidt *community-based* eller *up-scaled* tilpasningsstrategier skaber den bedst samfundsudvikling og sociale transformation i de arktiske samfund (Sejersens, 2009).

Historien har vist, hvordan nationalpolitiske *endogene* forandringer har skabt en institutionel udvikling af den grønlandske folkeskole, som et forsøg på at gøre den mere grønlandsk. Men hvad analysen har vist, så kan den manglende efterlevelse af folkeskoleforordningen forstås som et udtryk for, at den ønskede ’grønlandisering’ af folkeskolen via lovgivning og policy, langt fra er lykket.

Aktuelt er det dog en række *eksogene* faktorer, der påvirker det politiske niveau til at udvikle uddannelsessystemet i en bestemt retning, hvor de økonomiske og globale aktører styrer udviklingen. Specialet stiller sig dog kritisk overfor denne udviklingstendens i lyset af den samfundsforankrede immanente kritik, som kommer til udtryk i analysen af den grønlandske folkeskole. Hvis det generelle uddannelsesniveau i Grønland, med folkeskolen som grundpille, skal forbedres, argumenterer specialet for at den immanente kritik skal tages alvorligt og inddrages i de translationsprocesser, der konstruerer den grønlandske uddannelsespolitik.

Specialet kan i dette perspektiv ses, som en kritisk kommentar til den politiske håndtering af samfundsudviklingen og uddannelsespolitikken i Grønland. Ligesom det kan læses som en politisk opfordring til at gøre folkeskolen og uddannelsessystemet endnu mere grønlandsk, ved at udfordre de politiske og økonomiske forpligtelseskæder og i stedet give mere plads til en social integration, som giver mulighed for at finde de grønlandskbaserede løsninger på de fremtidige samfundsudfordringer.

Den kritiske kommentar og politiske udfordring til den fremtidige udvikling af uddannelsessystemet i Grønland, bygger på et kritisk, revolutionært ideal om foran-

dring. I perspektiv til de historiske institutionelle faktorer, bliver det realistiske scenarie i Grønland nærmere en evolutionær udvikling, som kun i et længere fremtidsperspektiv kan erklære uddannelsessystemet og folkeskolen for helt grønlandsk, der er lydhør over for samfundets immanente kritik og giver plads til en grønlandsk kulturel overlevering.

Hvor langt tid der går før folkeskolen og uddannelsessystemet i Grønland når de standarder, som det politiske system ønsker, er uvist. Interessant bliver det at følge om den immanente kritik i samfundet, globaliseringen og klimaforandringer i samspil bliver de *eksogene chok* (Baggesen & Emmenegger, 2012, p. 112), der kan skabe en revolutionær forandring i det uddannelsespolitiske system, eller om udviklingen vil anlægge en evolutionær stiafhængig form, der også i fremtiden udelukkende styres af de politiske og økonomiske forpligtelser.

Det afsluttende spørgsmål er blot, om tiden er til at forlade sig på en evolutionær samfundsudvikling i Grønland, der er styret af systemiske forpligtelseskæder, hvis samfundets velstand og velfærd skal sikres, i takt med at klimaforandringerne og globaliseringen forandrer og udfordrer de arktiske samfund.

11. Litteratur

Albæk, E. (2009). Policyanalyse. In L. B. Kaspersen & J. Loftager (Eds.), *Klassisk og moderne politisk teori* (1. ed., pp. 1035-1049). Kbh.: Hans Reitzel.

Andersen, H. (2013). Jürgen Habermas og Axel Honneth. In H. Andersen & L. B. Kaspersen (Eds.), *Klassisk og moderne samfundsteori* (5. ed., pp. 387-416). Kbh.: Hans Reitzels Forlag.

Austrin, T., & Farnsworth, J. (2005). Hybrid genres: fieldwork, detection and the method of Bruno Latour. *Qualitative Research*, 5(2), 147-165.

Baggesen, M., & Emmenegger, P. (2012). Den historisk institutionelle forklaring på offentlig politik. In C. Green-Pedersen, C. Jensen, & P. Nannestad (Eds.), *Offentlig politik* (1. ed., pp. 99-117). Kbh.: Hans Reitzel.

Bjerg, O. (2006). De sociologiske metoders epistemologi. In O. Bjerg & K. Villadsen (Eds.), *Sociologiske metoder : fra teori til analyse i kvantitative og kvalitative studier* (1. ed., pp. 11-28). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Bjerre, J. (2015). *Pædagogisk sociologi : et overblik* (1. ed.). Kbh.: Hans Reitzel.

Bjørst, L. R. (2014). Arktis som budbringer. In M. Sørensen & M. F. Eskjær (Eds.), *Klima og mennesker : humanistiske perspektiver på klimaforandringer* (pp. 125-144). Kbh.: Museum Tusulanum.

Blok, A. (2013). Fransk pragmatisk sociologi: Boltanski, Thévenot, Latour. In H. Andersen & L. B. Kaspersen (Eds.), *Klassisk og moderne samfundsteori* (5. ed., pp. 529-550). Kbh.: Hans Reitzel.

Blok, A., & Elgaard Jensen, T. (2009). *Bruno Latour : hybride tanker i en hybrid verden* (1. ed.). Kbh.: Hans Reitzel.

Boolsen, M. W. (2010a). Den gode skole. Om koordination af teknisk ekspertise og udvikling af sociale fællesskaber. Retrieved from <http://naalakkersuisut.gl/da/Naalakkersuisut/Departementer/Uddannelse-Kultur-Forskning-og-Kirke/Publikationer/Den-Gode-Skole>

Boolsen, M. W. (2010b). Grounded Theory. In S. Brinkmann & L. Tanggård (Eds.), *Kvalitative metoder : en grundbog* (1. ed., pp. 207-237). Kbh.: Hans Reitzel.

Campbell, J. L. (2013). Neoinstitutionel teori. In H. Andersen & L. B. Kaspersen (Eds.), *Klassisk og moderne samfundsteori* (5. ed., pp. 551-570). Kbh.: Hans Reitzel.

Carleheden, M. (2010). Jürgen Habermas: Det postnationale samfund - om Habermas, globalisering og demokrati. In M. H. Jacobsen, M. Carleheden, & S. Kristiansen (Eds.), *Tradition og fornyelse - en problemorienteret teoriehistorie for sociologien* (2. ed.). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design : choosing among five approaches* (3. ed.). Los Angeles, Calif.: Sage Publications.

Danmarks Evalueringsinstitut. (2015). *Grønlands folkeskole - Evaluering 2015*. Retrieved from <https://www.eva.dk/projekter/2014/evaluering-af-folkeskolen-i-gronland>.

Danmarks Radio (Producer). (2014, 27. november 2014). Bag Borgen. Retrieved from <https://www.dr.dk/tv/se/bag-borgen/bag-borgen-96>

Departement for Uddannelse, K., Forskning og Kirke. (2015). Partnerskabsaftalen med EU. Retrieved from <http://naalakkersuisut.gl/da/Naalakkersuisut/Departementer/Uddannelse-Kultur-Forskning-og-Kirke/Publikationer/Partnerskabsaftalen-med-EU>

Departementet for Familie, K., Kirke og Ligestilling. (2011). *Redegørelse om børne- og ungestrategien*. Nuuk: Naalakkersuisut - Grønlands regering Retrieved from <http://dk.vintage.nanoq.gl/Service/Publikationer/Udgivelser/2011/~~/media/B8CA31C1A6AE4EDC9B3E3D1B872E5AB2.ashx>.

Departementet for Uddannelse, K., Kultur og ligestilling. (2014a). *Annual Work Plan 2014*. Nuuk Retrieved from <http://naalakkersuisut.gl/da/Naalakkersuisut/Departementer/Uddannelse-Kultur-Forskning-og-Kirke/Publikationer/Partnerskabsaftalen-med-EU>.

Departementet for Uddannelse, K., Kultur og Ligestilling. (2014b). *Lige uddannelsesmuligheder for alle - Naalakkersuisuts uddannelsesstrategi 2014*. Nuuk: Naalakkersuisut - Grønlands regering Retrieved from <http://naalakkersuisut.gl/da/Naalakkersuisut/Departementer/Uddannelse-Kultur-Forskning-og-Kirke/Publikationer/Uddannelsesstrategi-og-Uddannelsesplan>.

Departementet for Uddannelse, K., Kultur og Ligestilling. (2014c). *Naalakkersuisuts Uddannelsesplan II*. Nuuk: Naalakkersuisut - Grønlands regering Retrieved from <http://naalakkersuisut.gl/da/Naalakkersuisut/Departementer/Uddannelse-Kultur-Forskning-og-Kirke/Publikationer/Uddannelsesstrategi-og-Uddannelsesplan>.

Departementet for Uddannelse og forskning. (2012). *Redegørelse om Naalakkersuisuts Uddannelsesstrategi*. Nuuk: Naalakkersuisut - Grønlands regering Retrieved from

<http://naalakkersuisut.gl/da/Naalakkersuisut/Departementer/Uddannelse-Kultur-Forskning-og-Kirke/Publikationer/Uddannelsesstrategi-og-Uddannelsesplan>.

Digitaliseringsstyrelsen. (2011). *Attavigissaarneq - Gode forbindelser: Grønlands IKT-strategi 2011-2015, Del 1* Nuuk Retrieved from

<http://digitalimik.gl/da/Nyheder/2013/10/IKT-Strategi>.

Direktoratet for Kultur, U., Forskning og Kirke (2004). *Fremgang gennem uddannelse og kompetenceudvikling*. Nuuk: Namminersornerrullutik Oqartussat - Grønlands Hjemmestyre Retrieved from

http://dk.vintage.nanoq.gl/Emner/Borger/Skole_og_uddannelse/Tema_om_uddplan/Baggrundsmateriale.aspx.

Direktoratet for Kultur, U., Forskning og Kirke (2005). *Landsstyrets forslag til uddannelsesplan* Nuuk: Namminersornerrullutik Oqartussat - Grønlands Hjemmestyre Retrieved from

http://dk.vintage.nanoq.gl/Emner/Borger/Skole_og_uddannelse/Tema_om_uddplan/Baggrundsmateriale.aspx.

Dunn, W. N. (2012). *Public policy analysis* (5. ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson.

Eriksen, E. O., & Weigård, J. (2012). *Kommunikativt demokrati*. København: Hans Reitzels Forlag.

European Commission. (2010). *More and Better Education in Developing Countries*. Bruxelles Retrieved from <http://www.eurostep.org/wcm/archive-eurostep-weekly/909-more-and-better-education-in-developing-countries.html>.

European Commission. (2014). *Programming Document for the Sustainable Development of Greenland* Bruxelles Retrieved from http://ec.europa.eu/europeaid/programming-document-sustainable-development-greenland-2014-2020_en.

Ford, J. D., Bolton, K., Shirley, J., Pearce, T., Tremblay, M., & Westlake, M. (2012). Mapping Human Dimensions of Climate Change Research in the Canadian Arctic. *AMBIO*, 41(8), 808-822.

Ford, J. D., & Pearce, T. (2010). What we know, do not know, and need to know about climate change vulnerability in the western Canadian Arctic: a systematic literature review. *Environmental Research Letters*, 5. Retrieved from stacks.iop.org/ERL/5/014008/mmedia

Formandens Departement. (2011). *Redegørelse om regionale udviklingsstrategi*. Nuuk: Naalakkersuisut - Grønlands regering Retrieved from [http://naalakkersuisut.gl/~media/Nanoq/Files/AttachedFiles/Erhverv/DK/Redeg%C3%B8relse om Regional Udviklingsstrategi.pdf](http://naalakkersuisut.gl/~media/Nanoq/Files/AttachedFiles/Erhverv/DK/Redeg%C3%B8relse%20om%20Regional%20Udviklingsstrategi.pdf).

Glintborg, K. G. (2010). Privatfoto: Billede fra Isertoq.

Glintborg, K. G. (2011). Privatfoto: Billede af Nuuk.

Grønlands Statistik. (2015a). 2015 Grønlands befolkning. Retrieved from <http://www.stat.gl/dialog/main.asp?lang=da&version=201501&sc=BE&subtheme=code=01&colcode=0>

Grønlands Statistik. (2015b). Statistisk Årbog 2015. Retrieved from <http://www.stat.gl/dialog/topmain.asp?lang=da&subject=Statistisk%C3%85rbog&sc=SA>

Habermas, J. (1996/2011). *Teorien om den kommunikative handlen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Hamilton, M. (2011). Unruly Practices: What a sociology of translations can offer to educational policy analysis. *Educational Philosophy and Theory*, 43(sup1), 55-75. doi:10.1111/j.1469-5812.2009.00622.x

Hammond, A. (2014). *Nytårstale*. Nuuk: Naalakkersuisut - Grønlands Regering Retrieved from <http://naalakkersuisut.gl/da/Naalakkersuisut/Nyheder/2014/01/Nytaaarsstale>.

Hastrup, K. (2013). Scales of attention in fieldwork: Global connections and local concerns in the Arctic. *Ethnography*, 14(2), 145-164.

Hastrup, K., & Olwig, K. F. (2012). *Climate change and human mobility : global challenges to the social sciences*. Cambridge England: Cambridge University Press.

Houborg, E. (2006). Anordningsanalyse - netværk af aktører og genstande. In O. Bjerg & K. Villadsen (Eds.), *Sociologiske metoder : fra teori til analyse i kvantitative og kvalitative studier* (1. ed., pp. 151-176). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Høgh Laursen, H., & Olesen, F. (1996). Interview med Bruno Latour. *Philosophia*, 25(3-4), 267-286.

Inatsisartutlov nr. 15 af 3. december 2012 om folkeskolen, (2012).

Inerisaavik. (2003). Atuarfitsialak - Metoder og værktøjer. Retrieved from <http://www.inerisaavik.gl/saqqummersitat/quppersakkat/?L=3/artikel.php>

Inerisaavik. (2015). Folkeskolen 2014/15. Retrieved from http://www.inerisaavik.gl/fileadmin/user_upload/Inerisaavik/Publikation_dk/Folkeskolen_i_Gr%C3%B8nland_2014-2015.pdf

Institut for Læring. (2011). Folkeskolen i Grønland 2010-2011. Retrieved from <http://www.inerisaavik.gl/saqqummersitat/nalunaarusiat/kalaallit-nunaanni-atuarfik/?L=3/artikel.php>

Jensen, C. (2012). Hvad er offentlig politik? In C. Green-Pedersen, C. Jensen, & P. Nannestad (Eds.), *Offentlig politik* (1. ed., pp. 7-27). Kbh.: Hans Reitzel.

Kielsen, K. (2015). *Nytårstale 2015*. Nuuk: Naalakkersuisut - Grønlands regering
Retrieved from <http://naalakkersuisut.gl/da/Naalakkersuisut/Nyheder/2015/01/Nytaarstale-2015>.

Kommuneqarfik Sermersooq. (2015). Retrieved from <http://www.sermersoog.gl>

Krupnik, I., & Jolly, D. (2002). *The earth is faster now : indigenous observations of arctic environmental change*. Fairbanks, Alaska: ARCUS.

Latour, B. (1996). Om aktør-netværksteori : nogle få afklaringer og mere end nogle få forviklinger. *Philosophia*, 25(3-4), 47-64.

Latour, B. (2004). WHOSE COSMOS, WHICH COSMOPOLITICS? Comments on the Peace Terms of Ulrich Beck. *Common Knowledge*, 10(3), 450-462.

Latour, B. (2006). *Vi har aldrig været moderne : et essay om symmetrisk antropologi* (1. ed.). Kbh.: Hans Reitzel.

Latour, B. (2008). *En ny sociologi for et nyt samfund : introduktion til aktør-netværksteori* (1. ed.). Kbh.: Akademisk.

Latour, B. (2011). Politics of nature: East and West perspectives. *Ethics & Global Politics*, 4(1), 71-80. Retrieved from <http://www.ethicsandglobalpolitics.net/index.php/egp/article/viewFile/6373/7965>

Latour, B. (2013). Fra «oss» til «de andre» (og tilbake igjen). *Nytt Norsk Tidsskrift*, 30(3), 266-272.

Lynggård, K. (2010). Dokumentanalyse. In S. Brinkmann & L. Tanggård (Eds.), *Kvalitative metoder : en grundbog* (1. ed., pp. 137-151). Kbh.: Hans Reitzel.

Nørager, T. (1995). *System og livsverden*. Frederiksberg C: Forlaget ANIS.

Olsen, N. (2015a). *Nivi Olsens foreslåede indsatsområder*. Retrieved from <http://naalakkersuisut.gl/da/Naalakkersuisut/Nyheder/2015/04/140415-Presemoeede>.

Olsen, N. (2015b). *Sammen bygger vi stærke broer*. Nuuk: Naalakkersuisut
Retrieved from http://naalakkersuisut.gl/da/Naalakkersuisut/Nyheder/2015/03/230315_staerke_broer.

Schick, L., & Witzke, A. S. (2014). Atmosfæriske konstellationer - kunsten at økologisere. In M. Sørensen & M. F. Eskjær (Eds.), *Klima og mennesker : humanistiske perspektiver på klimaforandringer* (pp. 81-106). Kbh.: Museum Tusulanum.

Sejersen, F. (2009). Resilience, Human Agency and Climate Change Adaption Strategies in the Arctic. In K. Hastrup (Ed.), *The question of resilience: social responses to climate change* (pp. 218-244). København: Det Kongelige Danske Videnskabernes Selskab.

Sejersen, F. (2012). Mobility, climate change, and social dynamics on the Arctic: the creation of new horizons of expectation and the role of community. In K. Hastrup & K. F. Olwig (Eds.), *Climate change and human mobility : global challenges to the social sciences* (pp. 190-213). Cambridge England: Cambridge University Press.

Skatte- og Velfærdskommissionen. (2011). *Vores velstand og velfærd - kræver handling nu*. Nuuk: Naalakkersuisut - Grønlands regering Retrieved from <http://naalakkersuisut.gl/da/Naalakkersuisut/Departementer/Finansdepartementet/Skatte-og-velfaerdskommissionen/Betaenkning>.

Steenfos, H. P., & Taagholt, J. (2012). *Grønlands teknologihistorie* (1. ed.). Kbh.: Gyldendal.

Søndergaard, B. (2013, 18. april 2013). "Jeg håber på et selvstændigt Grønland". *Kristeligt Dagblad*, p. 3.

Sørensen, M., & Eskjær, M. F. (2014). *Klima og mennesker : humanistiske perspektiver på klimaforandringer*. Kbh.: Museum Tusulanum.

TelePost. (2015). Teleinfrastruktur. Retrieved from <https://www.telepost.gl/da/teleinfrastruktur>

Thelen, K. (1999). Historical Institutionalisme in Comparative Politics. *Annual Review of Political Science*, 2(1), 369-404.

Thomas, J. (1993). *Doing critical ethnography*. Newbury Park, Calif.: Sage.

Thuesen, S. T. (2007). *Fremmed blandt landsmænd - Grønlandske kateketer i kolonitiden*. Nuuk: Forlaget Atuagkat.

Torfinng, J. (2004). *Det stille sporskifte i velfærdsstaten : en diskursteoretisk beslutningsprocesanalyse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Udvalget for samfundsgavnlig udnyttelse af Grønlands naturressourcer. (2013). *Til gavn for Grønland*. Retrieved from Nuuk: http://nyheder.ku.dk/groenlands-naturressourcer/rapportogbaggrundspapir/Til_gavn_for_Gr_nland.pdf

Underbjerg, N. L. (2001). Skoleledelse i Grønland. In L. Moos & N. L. Underbjerg (Eds.), *Skoleledelse i Norden og Grønland* (pp. 99-186). Nuuk: Ilinniusiorfik.

UNESCO. (2009). *Climate Change and Arctic Sustainable Development: scientific, social, cultural and educational challenges*. Paris: UNESCO.

Wright, R., & Stein, M. (2005). Snowball Sampling. *Encyclopedia of Social Measurement*, 3, 495-500.

Wyatt, T. R. (2012). Atuarfitsialak: Greenland's cultural compatible reform. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25(6), 819-836.

Økonomisk Råd. (2014). *Grønlands Økonomi 2014*. Nuuk: Økonomisk Råd, Retrieved from <http://naalakkersuisut.gl/da/Naalakkersuisut/Departementer/Finansdepartementet/Oekonomisk-raad>.