

SKOLE OG KULTURMØDE I GRØNLAND . II

Af overlærer *Holger Henriksen*

Den grønlandske skole.

Samfundsforskningsudvalget for Grønland udsendte i 1961 en betænkning: Uddannelsessituationen i Vestgrønland II, skoleuddannelsen. Man læser heri:

„Ved bestemmelse af grønlændernes behov for skoleuddannelse har man valgt først og fremmest at gå ud fra en uddannelsesmæssig „ligestilling“ med det øvrige Danmark. Dette skyldes, at man har skønnet, at ønsket om „lighed“ er ved at blive en afgørende faktor i forholdet mellem grønlændere og danske.“

Denne begrænsning i målsætning følges op af begrænsninger i metoden:

„Det har derimod ikke været muligt at gennemføre specielle undersøgelser gennem interviews med lærere og elever i Grønland, ligesom der ikke har været adgang til at anvende standpunktsprøver eller nogen form for psykologiske undersøgelser af de grønlandske elever.“

I en nylig udsendt bog, Kirsten Glarborg: Børn og opdragelse i Grønland, Gjellerup 1968, redegør forfatterinden for en undersøgelse i Diskobugten 1958–59. Undersøgelsen bygger på interviews. I mange af spørgsmålene konfronteres interviewpersonen med en udviklingsproblematik, som han/hun ikke helt fatter. Ethvert spørgsmål om fortid, nutid og fremtid gør grønlænderen usikker. Forholdet til fortiden præges af det nutidige ønske om ligestilling, forholdet til fremtiden er præget af en ubearbejdet fornemmelse af, hvad man selv står for, og hvad man venter af fremtiden. Ethvert spørgsmål om nyt og gammelt påvirkes af forholdet dansk-grønlandsk. Grønlænderen er normalt ikke tryk og selvbevidst, når han skal udtale sig om det gamle, og han vil ikke for nogen pris støde danskeren, når han udtaler sig om det nye. Det er tvivlsomt, om interviewteknikken er anvendelig videnskabelig metode i Grønland. En sådan undersøgelsesmetode må i hvert fald anvendes med megen forståelse, takt og indfølelse. Interviewteknikkens begrænsning forstærkes yderligere, når man anvender tolk. Tolken er dels konfliktskyende grønlænder, som modificerer kontroversielle spørgsmål og svar, og han er endvidere ofte det, Jomo Kenyatta kalder „kulturel konvertit“, der ofte personligt tager afstand fra sin oprindelige kultur.

Undersøgelsen viser – selv om man kan tage visse kildekritiske forbehold – noget om forældreholdning, noget om hvad forældrene explicit giver udtryk for. Der er ikke tale om en undersøgelse over børns og forældres adfærd. Offentliggørelsen af undersøgelsen ledsages af et forord af professor Franz From. Dette er et vidnesbyrd om professorens glæde ved at være på rejse til en grønlandsk boplads, hans fornøjelse ved at man i Grønland har mulighed for at studere et samfund i udvikling, og endelig hans beklagelse af, at børneopdragelsen skulle blive strengere i Grønland. Professorens, der er formand for samfundsforskningsudvalget for Grønland, hæver sig i dette forord ikke over den almindelige sentimentale, men lidet konstruktive holdning til grønlandsproblemerne.

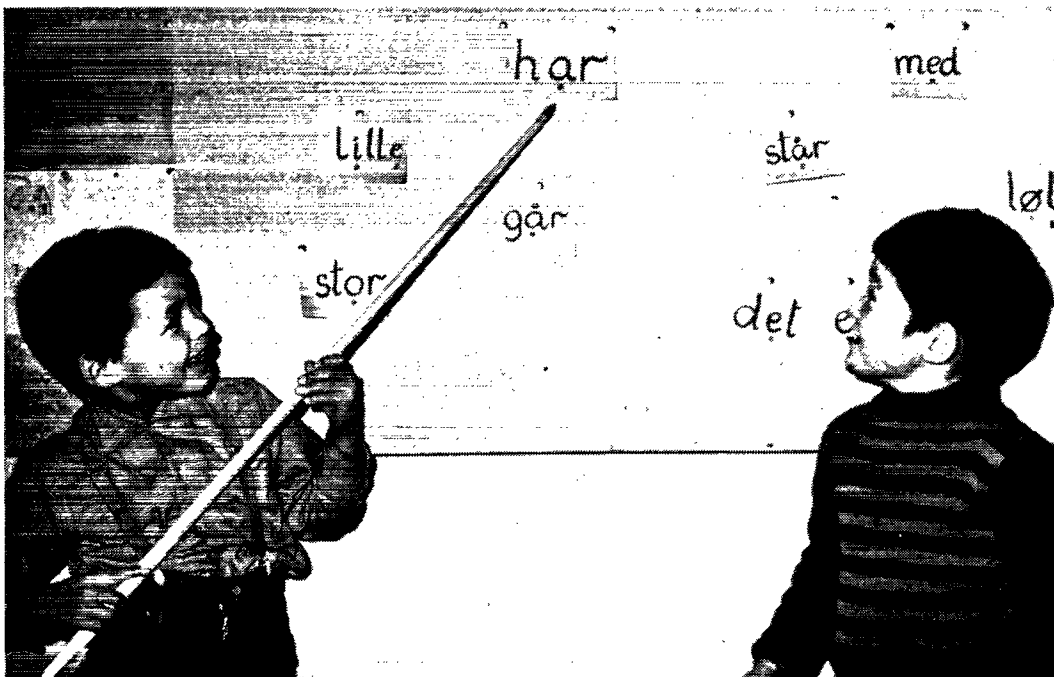
Videnskab er en fattig ting, hvis den isoleres fra sin samfundsmæssige sammenhæng. Aksel Sandemose skriver i „Varulven“: „Adfærden kunne beskrives med temmelig stor nøjagtighed, men hvem forstod mere af den grund? Der fandtes et utal af udmærkede mennesker, der var dygtige til at samle materiale om menneskers adfærd og lige så dygtige til at kalde det videnskab, og Erling havde liden respekt for adfærdspsykologer, folk der tilfældigvis var kommet til at samle på adfærdsmønstre i stedet for frimærker.“

Et stort ansvar for den grønlandske skoles fiasko har de mennesker i skolen og ministeriet og udvalget for samfundsforskning i Grønland, der ikke kan tænke konstruktivt og utraditionelt. Det ville have styrket Glarborgs bog, om Froms forord var udeladt. Sentimentaliteten er en hård belastning for grønlandspolitikken.

På så spinkelt et forskningsmæssigt grundlag har skolens folk måttet opbygge en grønlandsk skole – det er i realiteten blevet en dansk skole, i forhold til hvis læseplaner de fleste af eleverne er afvigere. Hvis man ikke gør sig klart, at „lighed“ og „ligestilling“ ikke kan og bør betyde „ensartethed“ eller „ensretning“, så gør man det grønlandske folk en bjørnetjeneste og har liden ære af den massive indsats af kapital og mennesker, som står bag skolepolitikken i Grønland.

De fem teorier, som Brameld mener bør bære broen mellem oplysning og social virkelighed, mangler: 1) Vi har ingen tilstrækkelig psykologisk viden om det grønlandske barn. Der har været svage testpsykologiske undersøgelser i retning af elev-differentiering, men vi er helt uden viden om barnets reaktion på fremmedkulturen i skolen. 2) Vi har nogen viden om de sociale kræfter, men ingen teori om skolens opgaver i en samfundsmæssig sammenhæng. 3) og 4) Vi har ingen mulighed for at lade teorier om staten og dens ledelse – om sådanne måtte findes – blive introduceret og efterprøvet i skolens lille samfund. 5) Vi har ingen teori om „normative commitment“, om menneskets forpligtelser i den nye samfundsmæssige sammenhæng.

To begreber kendetegner den hidtidige grønlandspolitik: „Normalisering“, det vil sige fordanskning, og „privatisering“, det vil sige individualisering. Disse i grøn-



Formalistisk indlæringsmetode. Få af de almindeligste danske ord oversættes direkte til grønlandsk. Bl. a. derfor er danske ordbilleder meningsløse lydsymboler for eleverne. (1. klasse, Umanaq, 1965).

landsdebatten så ofte anvendte udtryk er måske den eneste „pædagogiske teori“ bag skolen i Grønland.

Nu er det jo almindelig dansk lærerholdning, at teori og praksis er modsætninger – lad os overveje det i det følgende.

I følge lov om skolevæsenet i Grønland fra 1967 er der i Grønland 7-årig skolepligt. Loven hjemler mulighed for, at skolegangen kan videreføres med 8.–10. klasse eller med en 2-årig forberedelsesklasse til en 3-årig realafdeling. Enkelte af de større byer har i de senere år oprettet 8. klasser, men ellers er al videre skolegang koncentreret i Godthåb, Egedesminde og Julianehåb.

Loven hjemler ret til oprettelse af børnehaveklasser, hvilket er udnyttet i mange af byerne. Kravet om uddannede børnehavelærere og nødvendigheden af lokaler kan stille sig i vejen for en hurtig gennemførelse, men loven har så megen sympati, at der sikkert i løbet af få år vil være børnehaveklasser i alle byer.

Der er bestemmelser i loven, som muliggør gennemførelse af specialundervisning. Endvidere er der bestemmelser om særundervisning for elever, der som tilflytterbørn i en byskole ikke har mulighed for at følge med. Skolerne på udstederne giver ikke eleverne samme kundskaber, som byskolen har mulighed for.

Sprogets placering i den grønlandske skole har været til langvarig diskussion. Det grønlandske sprog kan, hvis forældrene går med til det, udskydes som fag til det tredje skoleår. Dette sker næsten alle steder, hvor der er dansk lærer, det vil sige i alle byskoler og i de fleste større bygdeskoler. Til realeksamen aflægges prøven i grønlandsk efter 2. real.

Til afhjælpning af undervisningssituationen i bygderne giver loven mulighed for oprettelse af skolehjem i byerne eller i centralt beliggende større bygder. Der er planer om at samle al undervisning af bygdebørn over 5. klasse på skoler med skolehjem.

Skolebilledet er i øvrigt uhyre varieret. Lærerkrafterne er hovedsageligt udsendte danske lærere (1967: 321). Grønlandske seminarieuddannede fra det gamle seminarium i Godthåb, hvis elever fik en uddannelse, der også sigtede mod kirketjeneste, udgjorde i 1967 66 lærere (og kateketer). Undervisere uden uddannelse (men nogle dog med lidt kursus) udgjorde samme år 123; til denne gruppe hører de såkaldte læsere, der ofte underviser i bygderne. Læsernes kvalifikationer er yderst ringe; syv års skolegang hos en læser giver ikke nogen elev mulighed for senere at forstå eller tilegne nogen form for kursus eller videreuddannelse, der bygger på de mest elementære skolekundskaber. I Umánaq skoledistrikt blev i skoleåret 1966/67 100 elever udelukkende undervist af læsere.

Den samlede procent af grønlandsktalende lærere daler fortsat.

Årgangsdeling forekommer kun i byerne og i de allerstørste bygder, hvor ellers den fire-klassede skole er hyppig, men ofte er der tre- eller to-klassede skoler.

Bygdeskolens væsentligste problemer knytter sig til den manglende årgangsdeling og til de oftest ringe eller slet ikke uddannede lærerkrafter, der befinder sig der. Her lægges grunden til et virkeligt alvorligt problem: eleverne bliver ikke i stand til at videreudvikle bygdens økonomiske liv, at beherske penge- endsige kreditøkonomien, og de elever, hvis fremtid ligger i byerne, vil ikke have store chancer for at skabe sig en hæderlig materiel tilværelse.

Ved udbygning af skolevæsenet har man valgt først at opbygge byskolen og skolen for videreuddannelse af de bedst egnede elever, mens man først i de senere år har udsendt dansk-uddannede lærere til de større bygder og så småt udbygget skolen der.

På denne strukturelle baggrund læser man de statistiske årsberetningers mange tal, der fortæller om lokaler, lærere, timetal og meget andet. Hjulene kører rundt! Lad os i det følgende overveje, hvilken reel undervisning, det er muligt at give.

Enhver omtale af skolen begynder og ender med *sprogproblemet*, som kommer ind i skolen ad to veje. For det første må børnene af hensyn til enhver form for højere uddannelse (herunder lærepladser i handel og håndværk) lære dansk. For



De bedst begavede elever vil efterhånden kunne kombinere de danske småord til sætninger: sætningsdannelsen er fundamental anderledes end den tilsvarende grønlandske ordopbygning. (1. klasse, Umanaq, 1965).

det andet hersker en katastrofal mangel på grønlandsktalende lærere. Disse forhold synes at supplere hinanden så smukt, at problemet skulle være let løst: danske lærere overtager næsten alle funktioner i skolen, og børnene lærer dansk. Det virker bare ikke i praksis.

Enhver effektiv undervisning har blandt andet sin forudsætning i *differentiering* – ligegyldigt hvilket mål skolen sætter sig. I den fortvivlede sproglige situation, den danske lærer befinder sig i, har han ingen mulighed for undervisningsdifferentiering. På det „lillesprog“, han efterhånden tilegner sig, bliver undervisningen mekanisk og formel. „Lillesproget“ tillader kun korte enkle instruktioner. Kommunikationen mellem lærer og elev er en udpræget énvejs-kommunikation, også på grund af elevens kulturelt og psykologisk betingede tilbageholdenhed. Den anden form for differentiering, der kan blive tale om, er elevdifferentiering. Danske elever, d. v. s. udsendte danskes børn, samles i særlige klasser – med de problemer det nu medfører. En tidligere praksis med at dele de grønlandske elever i en overvejende dansk-sproget linie og en grønlandsk-sproget linie er nu opgivet. Efter 5., 6. og 7. klasse udvælges elever på grundlag af prøver i dansk, grønlandsk og regning til eet års skolegang i Danmark. Dette år udgør det første af den to-årige forberedelse til realafdelingen.

Efter 7. klasse har enkelte kunnet optages på 8.-9. klasse-linien, hvor enkelte har taget den statskontrollerede prøve. Specialundervisning finder sted, men p. g. a. sprogproblemet bliver der kun tale om yderligere formel træning i elementære færdigheder. Med den overvældende majoritet af danske lærere er faget dansk indgang til alle andre fag. Kravet om at kunne dansk kan kun opfyldes af virkeligt særdeles godt begavede elever – anslået for Nordvestgrønland mindre end ti pct. Disse gives af systemet yderligere hjælp – en skrappere og for den demokratiske udvikling farligere elevdifferentiering kan ikke tænkes. Både m. h. t. skolestruktur og metoder er skolen i Grønland en elite-centreret skole.

Skolens karakter af eliteskole forstærkes yderligere af den danske lærers ukendskab til barnets *kulturelle baggrund*. Den allerede etablerede grønlandske elites børn har lettere ved at tilpasse sig den fremmedkultur, de møder i skolen, end det store flertal har. Til en akseptabel dansk lærerholdning hører respekt for de grønlandske værdibegreber eller mindst en de facto aksept af dem, samt evne til og mulighed for at optræde og undervise i overensstemmelse med disse værdibegreber. Selv om megen god vilje er til stede, bliver undervisningen og lærerholdningen ofte „gammeldags“, det vil sige formel og autoritær. Den danske lærer slår ikke, eller sjældent, et grønlandsk barn, og han skælder nok mindre ud end læreren i Danmark. Her er dog en spirende forståelse for de grønlandske værdibegreber. Men – der er ingen forståelse for, at de adfærdsnormer, der knytter sig til tilegnelsen af færdigheder, må være i overensstemmelse med og ikke modarbejde normer for social adfærd, som det grønlandske værdisystem indeholder. Ikke alene for at videreudvikle dette værdisystem, men også for at gøre undervisningen effektiv, må metoderne bygge på livlig interaktion mellem eleverne, f. ex. ved udbredt anvendelse af gruppearbejde. Alene af sproglige grunde er læreren imidlertid ikke i stand til at tilrettelægge en sådan undervisning. Både skolens struktur og undervisningsmetoderne tenderer mod udvikling af individualister. Så vidt er der altså god overensstemmelse mellem teori og praksis: Individualisering passer som hånd i handske til det ene begreb, der kendetegner grønlandspolitikken: privatisering.

Det grønlandske barn oplever en kulturel konflikt. I det gamle samfund med dets uformelle, sociale og permissive – ja, demokratiske opdragelsessystem, hvor alle naturlige indlæringsituationer tillige var kendetegnet ved høj motivation, var de *psykologiske* problemer sandsynligvis få. Dette opdragelsessystem er delvis ved at smuldre som følge af urbaniseringen. I stedet oplever barnet den store kontrast mellem forældrenes laissezfaire holdning og lærerens fremmede, autoritære holdning. Hverken lærere, børn eller forældre har mulighed for at formidle forståelse eller samarbejde mellem skole og hjem. Dette forhold må befordre en umådelig usikkerhedsfølelse hos børnene. Det har hidtil været meget almindeligt at sige, at

med grønlandske børn er der ingen problemer. De er så søde. Det hænger vel sammen med, at man først i de seneste år er begyndt at opleve disciplinære vanskeligheder. Vi har imidlertid i årevis vidst, at kun et fåtal af eleverne har kunnet tilegne sig færdigheder udover en formel, men ingenlunde funktionel beherskelse af elementære staveregler og regneprocesser.

En psykologisk forskning, der kulegraver elevens problemer, er stærkt påkrævet, og det bør nok være en social-psykologisk forskning, snarere end den test-psykologiske, der har været interesse for i de seneste år. En sådan forskning måtte klarlægge nogle af de påtrængende indskolingsproblemer.

Intelligensprøver kan ikke overføres fra eet kulturelt miljø til et andet. Samme forhold gør sig gældende med skolemodenhedsprøver, men begrebet skolemodenhed må dog ses i relation til den skole, barnet møder. Det grønlandske barn møder en dansk skole. Næsten alle steder er undervisningen i modersmålet udskudt til tredje klasse. I første klasse underviser en dansk lærer som regel i 15 timer dansk og regning, mens en grønlandsk lærer har 3 timer i religion og anskuelse. Få – om i det hele taget nogle – grønlandske børn er modne til at påbegynde en sådan skole. Inden vi kommer nærmere ind på skolemodenhedsproblemet, bør det understreges, at sagen har to sider. Den anden side er, om skolen er barnemoden.

Skolemodenhed er betinget af en vis sproglig udvikling og en passende social udvikling. Den sociale udvikling vil oftest være vidt fremskreden, hvor urbaniseringen ikke har betydet en fuldstændig opløsning af familiemønsteret og en dyb social elendighed. Både i bygderne og i byerne kan man imidlertid iagttage børns gruppelev, som må forekomme iagttageren særdeles udviklende. Hvis det er rigtigt, at forældrekontakten hos førskolebarnet i byerne bliver ringere, må man se den mulighed i øjnene, at sprogudviklingen – og dermed tænkningens udvikling – bliver hæmmet. Om dette ved vi intet, men vi ved fra andre fattigdomskulturer, at en fattig sprogudvikling kan få følger både med hensyn til intelligensudvikling og tilpasning til skole og samfund.

Børnene har nu mulighed for i mange byer at komme i børnehaveklasser. Dette er naturligvis et vældigt gode, men når danske børnehavelærerinder i artikler hjem til „Børnehaven“ og „Dansk Børnehaveråd“ skriver, at de føler det som deres opgave at lære børnene dansk, bør det nok bemærkes, at det er en vigtigere opgave for børnehavelærerinder at tilrettelægge situationer, hvori de grønlandske medarbejdere kan udvikle børnenes modersmål.

I første klasse møder da det grønlandske barn den danske skole. For læreren er det en særdeles interessant opgave at forsøge at undervise børn, man ikke sprogligt kan komme i kontakt med. Det er en pædagogisk udfordring, som i høj grad modsvares af et bedre og mere bevidst metodisk arbejde end det, der præsteres i Dan-



*Skolebespisning er en pædagogisk meningsfuld situation.
Eleverne, der ofte ikke har fået morgenmad, er højt motiverede for sproglig kontakt med læreren.
En barsk pædagogisk situation. (1. klasse, Umanaq, 1965).*

mark. De opnåede resultater svarer imidlertid på ingen måde til det store arbejde, der faktisk gøres. Følgen er frustration. Skuffede forventninger. Den frustrerede danske lærer er et træk i skolebilledet, som man må regne med. Den frustrerede lærer slår sig til tåls med en formalistisk indlæring af ganske elementære færdigheder. Normalt er det en tvivlsom fordel, at læreren bliver længere end to-tre år i landet. Det er kun et gode, hvis han formår at bearbejde sine bitre pædagogiske nederlag til positivt virkende erfaringer. Vel kun få formår det.

Børnene deler skæbne med læreren. De møder ofte i første klasse en nyudsendt lærer, der straks giver sig i kast med dansk-undervisningen. Den sproglige kontakt mangler, og det er derfor temmelig umuligt at skabe et udviklende miljø, et trivselsmiljø, endsige skabe nogen motivation for arbejdet. Man får i arbejdet den tanke, at kontakten med den fremmede kultur og det fremmede sprog virker som et chok, der hæmmer skolemodningen. Det er i hvert fald en kendsgerning, at flertallet af børnene ikke lærer andet end nogle ganske elementære og formelle færdigheder, som ikke kan bruges til noget. Blandt lærerkolleger karakteriseres en stor del af børnene som sinker. Dette er sikkert en helt fejlagtig vurdering; der er nok snarere tale om



Første skoledag er en festdag. Forventningerne er store, bliver de indfrie? (Umanaq, 1966).

pseudosinker, der aldrig rigtig er blevet skolemodne. Dette skoleproblem er karakteristisk for hele skoleforløbet indtil syvende klasse.

Orienteringsfagene er af stor vigtighed for elever, der lever i et så isoleret samfund, som den grønlandske by er. Når det er muligt, søges orienteringsfagene dækket af en grønlandsk lærer, men da dette langt fra alle steder er muligt, må den danske lærer træde til. Hvad den grønlandske lærer mangler i viden, mangler den danske lærer til gengæld i mulighed for sproglig kontakt, og som følge heraf gives der vel næppe noget sted i Grønland en blot nogenlunde god undervisning i disse fag. Enkelte dobbeltsprogede lærebøger er udkommet – de er kortfattede og meget elementære, men det er den eneste nøgle til samfundsforståelse, vi har i skolen. Lysbilleder og film spiller måske en rolle – ud over den rent underholdende.

Specialundervisningen søges nu gennemført på en del af de større skoler. Nogen testning forud for udtagelse til specialundervisning er ikke mulig. Man ved intet specifikt om børnenes vanskeligheder, men da læreren ikke kan tale med barnet, er i øvrigt også kun formelle indlæringsmetoder mulige: mere taltræning, flere stavelisteøvelser. At give børnene oplevelser, en forudsætning for al funktionel indlæring, er temmelig umuligt.

I denne overfladiske gennemgang af skolen i Grønland er det søgt påvist, at kun eliten får mulighed for at tilegne sig den undervisning, der tilbydes. Både struktur, læseplaner og lærerfaktor er medvirkende til dette faktum. Ligestilling med dansk skole, „normalisering“ af den grønlandske skole, lykkes ikke.

Som afslutning vil nogle væsentlige problemer igen blive trukket frem. Denne gang for at overveje en alternativ skolepolitik, der prøver at realisere kulturmødet til gavn for det grønlandske samfund og – ikke at forglemme – til inspiration for alle danske, der måtte føle sig udfordret af at leve i et folkefællesskab med vore grønlandske landsmænd. Det er jo rigtigt, hvad Mads Lidegaard skriver, at hvis vor grønlandspolitik kun har til formål at opbygge et dansk lilleput-samfund og ikke et grønlandsk samfund, så er der liden grund til at ofre milliarder på det usikre eksperiment at opbygge et moderne samfund i en arktisk natur.

Det er mig magtpåliggende at understrege, at jeg har den største respekt for alle – fra læseren på den fjerne boplads til de dynamiske ledere ved skoledirektionen, der har det daglige slæb med den grønlandske skole, men dette må ikke bremse en tiltrængt debat om mulige alternativer til den førte skolepolitik.

Skolereformer i Grønland.

Efter den foregående kritik af den grønlandske skole er det rimeligt at pege på forhold, der kan ændres. Det er rimeligt at overveje alternativer, som måtte være realistiske.

Den nuværende skolepolitik er ikke realistisk, dertil hører nemlig, at man opgiver tanken om uddannelsesmæssig ensartethed med den danske skole. Det er heller ikke realistisk at forestille sig en ensartet skole i Grønland, dertil er der for store forskelle på Thule, Godthåb og andre steder.

Endelig er det ikke realistisk at gennemføre enhedsskolen, dertil er behovet for højere uddannede grønlændere for stort – en vis udvælgelse af de bedst begavede er vel nok nødvendig. Nogen psykologisk forskning er der ikke tid til at vente på – hvert eneste år forlader børn i mængder skolen uden forudsætninger for at blive aktive medborgere i det nye Grønland.

Hvad kan vi da gøre for at *tilnærme* os en alternativ skole? Ved at gøre sig overvejelser om *skolens målsætning* kunne man måske blive enige om, at man må tilnærme sig en skole, der er i overensstemmelse med den grønlandske blandingskultur, som er under udvikling. Vi ved så lidt om, hvad Grønlands fremtid måtte blive, men vi ved, at samfundet har brug for aktive medansvarlige borgere i selve udviklingssituationen. Vi ved, at det enkelte menneske for sin egen tilværelses skyld har behov for sådanne kundskaber, færdigheder og arbejdsvaner i videste forstand, at han kan realisere sig selv i sin sociale sammenhæng, som er udviklingssamfundet. Hvis skolen

kunne erkende, at dette var dens skyldighed over for samfund og individ, kunne man overveje følgende realistiske reformer:

Lærersituationen kunne forbedres noget ved en grundig ekstrauddannelse af de danske lærere, der rejser til Grønland. Der kunne oprettes en højskole, hvor danske lærere kunne få en grundig indføring i grønlandsk sprog og kultur. Det er muligt at ændre de nuværende skandaløse tilstande, hvor danske lærere end ikke forstår barnet, når det siger, at det ingen blyant har. Det er muligt at tilegne sig så meget af det grønlandske sprog, selv om dette er uhyre svært, at man kan klare de små praktiske ting, som børnenes hverdag er fulde af. Og et kendskab til børnenes kulturelle baggrund er en forudsætning for udarbejdelsen af anvendelige metoder, for en acceptabel lærerholdning – og vigtigst af alt: for skabelsen af et trivselsmiljø i skolestuen. En højskole kunne blive et center for didaktiske og metodiske overvejelser.

Om seminariet i Godthåb og om behovet for grønlandske lærere har Mads Lidegaard og Budde Lund nyligt skrevet i nærværende tidsskrift. Også efter de synspunkter, der er fremført i denne artikel, ville det være katastrofalt at indføre den nye danske seminarielov i Godthåb. Uddannelsen af undervisningsassistenter er udtryk for en realistisk og fremskridtsvenlig skolepolitik. Et redaktionelt indlæg i „Politiken“, 19.5.69, der fraråder denne uddannelse, og et indlæg fra Mogens Boserup i samme avis, 4.6.69, som radikalt foreslår, at man „afskaffer“ grønlandsk, er udtryk for en tro på, at det skulle lykkes at føre kulturskiftepolitik i skolen. Dette er i sandhed både urealistiske og lidet effektive synspunkter.

Indskoling og skolemodning. Vi ved af erfaring og på grundlag af undersøgelser, at mange alvorlige skoleproblemer har sit udspring i de første skoleår. Undersøgelser fortæller også, at læse- og regneundervisning med udmærket resultat kan udskydes til både 3. og 4. skoleår. Disse erfaringer og denne viden kan også anvendes i Grønland. Både i børnehaven og 1.–2. skoleår må indskoling og skolemodningen være den væsentligste opgave. Denne opgave kan kun løses i et grønlandssproget, eventuelt blandet dansk-grønlandssproget miljø. Derfor må den såkaldte forsøgsundervisning, hvor grønlandsk udskydes til tredje klasse, ophøre.

Det er nok rigtigt, at eleverne allerede i de første skoleår bør møde det danske sprog, men dette sprogmøde må ikke knyttes til kravet om opnåelse af færdigheder i læsning og regning.

Grønlandsk sprog og kultur bør ikke være museumsfag. Det kan være meget udmærket, at man kæler for den gamle, højt udviklede erhvervskultur, at man underviser i fangstlære, kajakroning, skindsyning og perlebroderi, men den sociale og immaterielle kultur må ikke glemmes. Grønlandsk sprog bør indgå i en grønlandsk realeksamen som et hovedfag, hvor der til gengæld må være mulighed for at bort-

vælge tysk. Grønlandsk historie, den eskimoiske sagnverden og kendskab til andre arktiske folkeslag bør have en central plads i undervisningen på alle klassetrin. Det oprindelige sociale liv og værdibegreberne videregives ikke til alle unge, og derfor er det vigtigt, at skolen i sin undervisning tager disse emner op.

Meget i det grønlandske eksperiment er usikkert.

Det er en forudsætning, at det vil vise sig muligt at opbygge et samfund, der økonomisk kan hvile så nogenlunde i sig selv. Er dette muligt?

Det er en forudsætning, at det vil vise sig muligt at gennemføre en folkelig dobbeltsprogethed. Er dette muligt? Hvis ikke, vil det danske sprog blive et elitemonopol, hvilket forhindrer en demokratisk udvikling af samfundet.

Grønlandspolitikken i øjeblikket, herunder skolepolitikken, skaber en fattigdomskultur, hvis mennesker karakteriseres ved „mangelen på strukturel deltagelse i et mere omfattende samfund“, som Niels Højlund skriver (Politiken, 15.4.69), – og dette problem løses ikke ved teknisk bistand, eller ved oplysning og undervisning, fortsætter Niels Højlund.

Hvad så?

Mens vi venter på en „vækkelse“ i det grønlandske folk, kunne vi måske med Bent Jensen se en mulighed for et positivt perspektiv for fremtidens inuit-samfund deri, at menneskenes kulturelle forudsætninger virkelig realpolitisk må danne grundlag for udviklingspolitikken.

En skole, der er i overensstemmelse med en sådan udviklingspolitik, vil have mulighed for at opfylde de krav, individ og samfund måtte stille.



*Funktional sprogindlæring.
Et grønlandsk barn tilegner sig dansk sprog i en dansk børnehaveklasse. (Esbjerg, 1968).*