

Artikel 3

Man ser dem aldrig med hug eller haarde ord
at straffe deres børn – en analyse af forskelle
mellem vestlig og eskimoisk opfattelse af
den personlige integritets krænkelse

Hansen (2007).

I *Tidsskriftet Grønland*, No 4, 2007. pp 162-177.

”Man ser dem aldrig med hug eller haarde ord at straffe deres børn”

- en analyse af forskelle mellem vestlig og eskimoisk opfattelse af den personlige integritets krænkelighed

Citatet, som udgør titlen for denne artikel, er hentet fra missionær Hans Egede's brillante, etnografiske beskrivelse fra 1741 af de grønlandere, som han havde levet og missioneret iblandt fra 1721 til 1736. Som god pietist var Hans Egede (1686-1758) opdraget til at vægte værdien af overensstemmelse mellem liv og lære samt en personlig oplevelse af den kristne tro. Det var ikke lige de værdier, som han så blandt de mennesker, som han var rejst ud til, og det huede ham ikke. Ikke desto mindre var han i stand til at give en nøgtern og pålidelig beskrivelse af livet i Grønland i 1700-tallet.

Om grønlandsk eskimoisk børneopdragelse har han i sin perustration skrevet:

KLAUS GEORG HANSEN, f. 1961. Mag.art. et cand. mag. i etnografi samt grønlandske sprog og kultur, Århus Universitet 1992. 1993-1998 forskningsbibliotekar ved og leder af Groenlandica, Grønlands Nationalbibliotek. 1999-2003 leder af Sisimiut Museum. 2004-2006 underviser i grønlandsk ved Sprogcentret og udvikler af e-læring. 2006- kontorchef i Grønlands Hjemmestyre med ansvar for landsplanlægning. Har publiceret om emner om Grønland som mentalitetshistorie, kolonitidshistorie samt informationsteknologi og demokrati.
Email: kgh@greenet.gl

”Børne optugtelsen betreffende, da giøre de deraf ikke meget væsen; thi man seer dem aldrig med hug eller haarde ord at straffe deres børn, men lader dem få deres villie, Ikke dismindre, ere de dog, naar de blive voxne ikke hengivne til nogen stor udyd og skalkhed, som er at forundre. De

RESUMÉ

Med udgangspunkt i Hans Egedes beskrivelse af børneopdragelse analyseres europæisk pædagogisk menneskesyn i forhold til grønlandsk menneskesyn. Den store forskel ligger i, at europæisk menneskesyn accepterer en vis grad af krænkelighed af den personlige integritet, hvorimod grønlandsk menneskesyn ikke accepterer nogen form for krænkelighed af den personlige integritet. Denne forskel har betydning for undervisningen i Grønland. Det stiller pædagogikken overfor et umuligt valg: Skal pædagogikkens menneskesyn tilpasses grønlandsk menneskesyn, eller skal grønlandsk menneskesyn tilpasses pædagogikkens menneskesyn. Blandt pointerne er, at der generelt i befolkningen er en stor grad af omstillingsparathed, som gør det muligt hurtigt at få glæde af eksempelvis informationsteknologi. Denne omstillingsparathed har dog ikke præget folkeskolen, der fortsat oplever en træg omstillingsproces, når det gælder brug af informationsteknologi. Måske kan fremtidig undervisning i højere grad tilgodese grønlandsk menneskesyn ved at satse på udvikling af formel kontekstualiseret e-læring.



Denne litografi af A. Mayer (1805-1890) har titlen "Interiør af et eskimo-hus i Frederikshåb" og er baseret på en tegning fra 1836. Det har nok været nogenlunde sådan her Hans Egede 100 år tidligere kunne opleve børnene i Grønland. (Gaimard 1842, vol 2).

bærer vel ikke synderlig respect for deres forældre, hvad den udvortes ærbødighed er angaaende, saasom de ere ikke bedre oplærte og optugtede; men de udviise sig dog ikke modvillige i at gjøre hvad de siger dem; beder dog undertiden forældrene at gjøre selv, hvad de har befaleet dem" (Egede 1741,82)

I de over 250 år, der er gået siden denne første beskrivelse af grønlandsk eskimoisk børneopdragelse, har mange andre bidraget med meninger, beskrivelser og analyser. En af de moderne beskrivelser af eskimoisk børneopdragelse, som jeg har været inspireret af, er Joan Briggs' værker om canadiske inuit – blandt andet klassikeren "Never in Anger" (Briggs 1970).

Jeg har for mit vedkommende i mange år haft Egedes beskrivelse med på sidelinien i min søgen efter nogle af de eskimoiske grundfilosofiske antagelser, som enhver kultur må bygge sin virkelighedsopfattelse (selvforståelse, socialisering og verdensbeskrivelse) på.

I Egedes og Briggs' samt mange andres beskrivelser har jeg set en forståelse af menneskelig egalitet, som jeg ikke har kunnet finde beskrevet tilsvarende i Vestlig sammenhæng. Det har helt naturligt givet grobund for en undren og har kaldt på en ud-

redning, der nu – efter en del års grublerier – foreløbig er endt med en beskrivelse af nogle forskelle mellem vestlig og eskimoisk opfattelse af den personlige integritets krænkelighed – en beskrivelse, som jeg mener kan indeholde kimen til nogle helt nye beskrivelser af den eskimoiske (herunder den grønlandske) kulturs indre logik.

Pointen er, at i en eskimoiske kontekst er den personlige integritet absolut ukrænkelig i en sådan grad, at vi i Vesten ikke umiddelbart kan forstå det. I en Vestlig kontekst, derimod, er den personlige integritet kun ukrænkelig til en vis grænse, og denne grænse er internationalt defineret i Menneskerettighedskonventionen. I Vesten kalder vi blot slet ikke denne faktiske krænkelse, som finder sted, for en krænkelse.

Denne i Vesten accepterede krænkelse er dybt rodfæstet i vores kultur og religion. Bibelens missionsbefaling er arkeeksemplet på, at vi i Vesten har givet os selv lov til at krænke andre – "Gå ud og gør andre folkeslag til mine disciple" kan provokatorisk omskrives til: "Jeg giver jer hermed ret til at gå ud og slå andre folk oven i hovedet, indtil de tænker ligesom jer, for det, I mener, er bedre end det, de mener".

I moderne socialisering ligger denne ret til at krænke andre indlejret i hele vores diskussionskultur, hvor det ideelt set gælder om – på fredelig vis – at gøre vold på modpartens mening, indtil den har ændret sig og er blevet den samme som vores. Vi kalder det at diskutere og overbevise, og denne form for krænkelse er der stor præstige i at udføre 'på en god måde'.

Fra et eskimoisk perspektiv, derimod, er det, der foregår i Vesten dog en reel krænkelse af den personlige integritet. Denne form for Vestlig accepteret krænkelse er i en eskimoisk filosofisk sammenhæng utænkelig. Det skyldes, at her er den personlige integritet 100 % ukrænkelig. Af selv samme grund kan man sige, at hvis det eskimoiske ideal var universelt gældende, så ville de mange traktater, deklamationer og resolutioner om

menneskerettigheder, der er vedtaget siden 1945 til dels være overflødige.

Idealet om en 100 % ukrænkelig integritet lyder smuk, men det har kun kunnet praktiseres i isolerede samfund som de eskimoiske uden megen ekstern påvirkning fra anderledes tænkende. Lige siden den tidligste kontakt mellem Inuit og europæere har den ikke-krænkende eskimoiske filosofi været løbet over ende af den – i denne her sammenhæng – langt mere aggressivt krænkende Vestlige socialiseringsfilosofi.

Essensen i disse fundamentale forskelle i opfattelsen af den personlige integritets krænkelighed vil jeg anskueliggøre gennem et eksempel, hvor undervisning i moderne vestlig forstand er udgangspunktet for min analyse. Kun med en grundig beskrivelse af mange af undervisningens facetter kan forskellene stilles skarpt nok op.

Undervisning – en indledning

Godt nok er undervisning i Grønland mit hovedfokus, men før vi kan nå frem til at se på undervisning, skal vi omkring nogle forskellige afklaringer. De tre begreber, didaktik, pædagogik og socialisering, udgør tre forskellige vinkler på den samme lagkage, hvor undervisning er en af ingredienserne. Didaktikken er det snævrere af de tre begreber. Didaktikken defineres i den korte version som læren om undervisningsmetoder. Didaktikken omfatter således kun en beskrivelse af det tilsigtede i en undervisningssituation.

Pædagogikken er bredere i sin betydning. Ordet pædagogik kommer fra det oldgræske *paidagogike (techne)*, som kan oversættes med opdragelses(-kunst). *Paidagogike* er

en bøjet form af ordet *paidagogos*, der var betegnelsen for en slave, som ledsagede drenge mellem hjem og skole – piger gik ikke i skole. *Paidagogos* kan igen dechifreret til *paidos*, der er en bøjet form af *pais*, som betyder 'dreng' eller 'barn', og *agogos*, der er en bøjet form af *agein*, som betyder 'at føre'. Sammen sat er det så blevet til *paid(os)-agogos*, ['barnefører'], som ligger til grund for ordet pædagog (Grue-Sørensen 1974,270; Engberg 1999,568; Winther-Jensen 1999,569).

Knud Grue-Sørensen definerer i korthed pædagogik som "læren om opdragelse" (Grue-Sørensen 1974,270). Winther-Jensen's definition er mere uddybende:

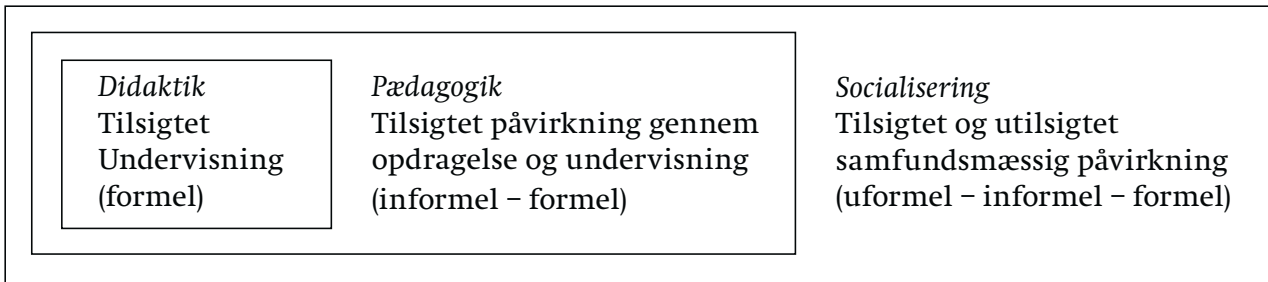
"Læren om den teori og praksis, der omhandler mål, midler, sammenhænge og forhindringer i relation til udvikling af værdier, viden og kunnen hos den enkelte" (Winther-Jensen 1999,569).

Grue-Sørensen holder sig primært til ordet 'opdragelse' og opfatter det meget bredt som det, der foregår "i hjem og skoler" (Grue-Sørensen 1974,271). Thyge Winther-Jensen bruger derimod ordet 'undervisning', som han også opfatter meget bredt som det, der ud over at foregå i skolen også foregår i hjemmet, på arbejdspladsen, osv. (Winther-Jensen 1989,9).

Winther-Jensen (1999,569) (og Jonas Frykman [her uden reference]) peger på, at pædagogik dels er opdragelse og dannelse, dels undervisning og uddannelse. De fire begreber kan ses som en samlet helhed, hvor der for hvert område blot lægges forskellig betoning og fokus på de enkelte elementer i pædagogikken. Pædagogikkens områder og deres indbyrdes relationer er skitseret i Figur 1.

	At udvikle sig til nogen	At udvikle sig til noget
Proces	Opdragelse	Undervisning og læring
Resultat	Dannelse Normer og værdier Personlige kompetencer	Uddannelse Kundskaber og færdigheder Faglige kompetencer

Figur 1. Pædagogikkens indhold. (Egen model).



Figur 2. Meget forenklet fremstilling af nogle sammenhænge mellem didaktik, pædagogik og socialisering. (Egen model).

Pædagogikken beskæftiger sig således med "ønskelige ændringer" (Winther-Jensen 1999,570) – altså det tilsligtede i opdragelse og undervisning.

Primært inden for psykologien, sociologien og antropologien bruges begrebet 'socialisering'. Arne Poulsen definerer socialisering som den "proces, hvorunder børn og voksne anspores og hjælpes til at udvikle de færdigheder og normer og personlighedsegenskaber, der er karakteristiske for det samfund eller den gruppe, personen tilhører" (Poulsen 2000,457).

I forhold til pædagogik er socialisering et bredere begreb, der blandt andet inkluderer opdragelse og undervisning foruden en række andre 'tilfældige' processer. Sociologien beskæftiger sig med både de bevidst tilsligtede og de uerkendt utilsligtede påvirkninger af personer.

Forholdet mellem de tre niveauer didaktik, pædagogik og socialisering kan illustreres som vist i Figur 2.

Teoriene omkring pædagogik og socialisering supplerer i mange sammenhænge hinanden. I min diskussion her vil jeg specielt trække på nogle antropologiske overvejelser omkring socialisering i min kobling af en vestlig funderet pædagogisk praksis med en grønlandsk socialiseringspraksis.

De basale, vestligt funderede undervisningsprincipper, som dominerer i den formelle undervisningssektor i Grønland, er kulturfremmede elementer i forhold til grønlandsk socialisering. Det er derfor oplagt at se på nogle pædagogiske problemstillinger, som ud fra en overordnet betragt-

ning kan være relevante i relationen undervisning, kultur og samfund.

Her er Thyge Winther-Jensen helt central, da han har beskæftiget sig indgående med netop undervisning og pædagogik. Thyge Winther-Jensen definerer undervisning som:

"En formålsbestemt handling, karakteriseret ved bestræbelsen på at fremme en læren hos en anden ... [gennem] metoder, der respekterer den lærendes fornuft, dømmekraft og personlige integritet" (Winther-Jensen 1989,15-16).

Det, der normalt refereres til med undervisning, er det, som betegnes formel undervisning, der typisk foregår i særligt indrettede bygninger eller lokaler. Undervisning omfatter i henhold til definitionen ikke metoder, der ikke er formålsbestemte og/eller undertrykker fornuft, dømmekraft og personlige integritet. Det gælder ved fænomener som terapi, hypnose, suggestion, manipulering, indoktrinering og hjernevask.

Al undervisning foregår som en kommunikationsproces. I den basale kommunikationsproces indgår følgende elementer:

en afsender – et budskab – en modtager.

Det specielle ved denne her kommunikationsproces er, at der er et bestemt forhold mellem afsenderen, som er underviseren (læreren), og modtageren, som er den underviste (eleven). Man kan sige, at formålet med undervisning er, at den mindre vidende elev skal bibringes en viden gennem den mere vidende lærers formelle undervisning. På den-

ne måde er der altså per definition et indbygget hierarki i undervisning. Det har vi i den vestlige verden ikke noget principielt problem med, for det passer ind i den virkelighedsopfattelse (selvforståelse, socialisering og verdensbeskrivelse), som vi i øvrigt har omkring mellemmenneskelige interaktioner.

For at vi kan tale om undervisning skal afsenderens ageren for det første være formålsbestemt og karakteriseret ved et ønske om at lære fra sig. For det andet skal budskabet indeholde information egnet for en læren til sig hos modtageren.

Et tredje forhold, som ikke indgår direkte i definitionen er spørgsmålet om, hvorvidt den underviste overhovedet lærer noget. Der kan være mange grunde til, at der på trods af, at der finder undervisning sted, ikke finder nogen læring sted. Jeg vil her blot pege på en af mange mulige faktorer nemlig tilstedeværelsen eller fraværet af motivation hos den underviste.

Der er fire forhold ved denne vestlige definition og beskrivelse af undervisning, som jeg synes vil være særligt interessant at analysere i en grønlandsk kulturel og samfundsmæssig sammenhæng og, som tilsammen giver et fyldigt billede af kulturelt betingede forskelle i opfattelsen af personlig integritet. Disse er:

- 1: Hvordan opfattes aktørernes rolle inden for formel undervisning?
- 2: Hvordan opfattes formel undervisning inden for samfundsorganisering?
- 3: Hvordan opfattes personlig integritet inden for menneskesyn?
- 4: Hvordan opfattes dømmekraft inden for motivation?

I de følgende afsnit vil disse fire forhold blive analyseret, men inden da vil jeg lige klargøre, hvordan jeg kategoriserer de forskellige elementer, der tilsammen kendetegner den personlige integritet ved et socialt kommunikerende individ.

Den personlige integritet

De elementer, der i videste forstand konstituerer den personlige integritet, kan dels deles i individuelle og kollektive elementer, dels deles i interne, subjektive og eksterne, objektive elementer. Det giver i alt fire forskellige kategorier, som det ses i Figur 3.

Jeg har valgt at dedikere hver af de fire kategorier til den fagdisciplin, som jeg vurderer til at være den mest dominerende for den pågældende kategori. Disse fire fagdiscipliner er i Figur 3 skrevet med rød.

Alle de fire angivne fagdiscipliner kan med god ret siges at lappe over hver af de øvrige tre kategorier, som de ikke står opført i. Eksempelvis ydes pædagogikken ikke fuld retfærdighed ved kun at være anført ved 'Uddannelse', da en stor del af pædagogikken også omfatter det, som her er kategoriseret som 'Kultur' og dermed primært antropologiens domæne.

Filosofien er ikke skrevet ind, for den unddrager sig umiddelbart en entydig indplacering i denne figur. Som det meta-fag filosofien er i vores sammenhæng her, kan filosofien nemlig siges at ligge som et tæppe over samtlige de fire kategorier i figuren.

Her er det undervisning, der er udgangspunktet. Undervisning, der i Figur 3 er placeret som det objektive og individuelle vil derfor blive diskuteret først. I de følgende afsnit vil jeg diskutere yderligere tre elementer i Figur 3 ud fra deres relation til undervisning – én fra hver af de øvrige tre kategorier. Alle de fire elementer, som jeg vil analysere, er i Figur 3 skrevet med blå. Efter undervisning vil de resterende tre elementer blive analyseret i følgende rækkefølge: Samfundsorganisering, menneskesyn og motivation.

Grunden til, at jeg har valgt denne rækkefølge efter undervisning, er, at jeg finder det mest hensigtsmæssigt så at sige at bevæge mig udefra og indefter, hvor jeg først vil se på det objektive og kollektive, dernæst på det subjektive og kollektive for til sidst at se på det subjektive og individuelle.

	<i>Subjektiv</i> <i>Intern</i> <i>Nogen</i>		<i>Objektiv</i> <i>Ekstern</i> <i>Noget</i>	
<i>Individuel</i>	Person Personlighed Interesse <i>Motivation</i> Behov <i>Psykologi</i>		Uddannelse Sprogbeherskelse Færdigheder <i>Undervisning</i> Kundskaber <i>Pædagogik</i>	
	Mening om	Afsender Besked Kanal Medium Kontekst		Viden om
<i>Kollektiv</i>	Ide om			Relation til
	<i>Antropologi</i> Socialisering <i>Menneskesyn</i> Opdragelse Dannelse Historie Kultur		<i>Sociologi</i> Sociale forhold <i>Samfundsorganisering</i> Geografi Alder Køn Samfund	

Figur 3. Kategorisering af de elementer, som indgår i den persons integritet i forbindelse med en kommunikationsproces. (Egen model).

Formel undervisning

Det første forhold ved undervisning, som jeg vil analysere, er: "Hvordan opfattes aktørernes rolle inden for formel undervisning?"

Flere forskere har konstateret en splittelse i Danmark inden for pædagogisk undervisningsteori siden begyndelsen af 1980'erne (Hansen 2005a,6). Poul Blindum beskriver denne splittelse inden for pædagogikken på følgende måde:

"De sidste ca. 30 års åbenlyse ideologiske kamp mellem det, man kunne kalde 'under-

visningsfilosofien' og 'læringsfilosofien', har medført, at undervisningens indhold er gledet i baggrunden eller helt er fraværende i dele af den erhvervsrettede uddannelses-tænkning, mens metodespørgsmålet i den grad er blevet eksponeret" (Blindum 2001a,20).

Forskellen i disse to pædagogiske teori-strømninger bunder blandt andet i to meget forskellige syn på såvel underviserens som den undervistes roller. Det er ikke min hensigt her at gå nærmere ind i, hvilke forskelle

	Traditionel pædagogik	Nyere pædagogik
Underviseren	Læreren som formidler	Læreren som hjælper
Den underviste	Vægt på undervisning	Vægt på læring

Figur 4. Skitsering af forskelle mellem to dominerende pædagogiske teoristrømninger i Danmark – og i Grønland – siden begyndelsen af 1980'erne. (Egen model).

	Traditionel pædagogik	Nyere pædagogik
Metode	Direkte undervisning	Medieret undervisning
UV teknisk udstyr	Analog	Digital

Figur 5. Skitsering af forskelle mellem to dominerende pædagogisk metodiske strømninger i Danmark – og i Grønland – siden begyndelsen af 1980'erne. (Egen model).

der er tale om. Min pointe er blot, at der eksisterer disse to forskellige pædagogiske strømninger.

Næsten samtidig med denne pædagogisk teoretiske splittelse oplevede undervisningssektoren i Danmark en voldsom omvæltning inden for pædagogisk metode i form af introduktionen af datastøttet undervisning og e-læring.

"I 1980'erne holdt 'den endelige løsning' sit indtog i uddannelsesverdenen: datamatstøttet undervisning, interaktiv video, databaser og datamat-telekommunikation ville kunne løse problemerne for de stakkels lærere" (Ralking, Tylén og Yde 2001,224).

Det er ikke uden en vis ironisk distance, at udtrykket 'den endelige løsning' bruges i ovenstående citat. Der var i de første år en sand eufori blandt nogle undervisere over de nye muligheder, men samtidig var der også blandt mange undervisere en meget stor skepsis over for alt dette nye.

Det tidsmæssige sammenfald i introduktionen af henholdsvis ny pædagogisk teori og ny pædagogisk metode har sandsynligvis været med til at svække den faglige bevidsthed om, at der her er tale om to principielt helt uafhængige og meget forskellige pædagogiske nyskabelser.

Den manglende faglige afklaring har desværre i mange sammenhænge betydet en uheldig sammenkobling af disse to nye pædagogiske tiltag således, at en beskrivelse af de nye muligheder for medieret undervisning helt ureflekteret også har inkluderet en beskrivelse af de nye pædagogisk teoretiske tanker om læreren som hjælper frem for læreren som underviser. "Håndbog i fjernundervisningspædagogik" udgør et klart ek-

sempel på denne ureflekterede sammenblanding (Steinmüller og Thomsen 2000).

Jeg er helt på det rene med, at de nye muligheder inden for medieret undervisning i vid udstrækning fordrer en ny rolle for underviseren, men det er en misforståelse at konkludere, at denne nye underviserrolle nærmest automatisk skal være den læringsorienterede underviserrolle. Ikke desto mindre er denne ureflekterede kortslutning mellem de to nye pædagogiske strømninger på henholdsvis det metodiske og det teoretiske område vidt udbredt.

Fra, at der tidligere var en klar vægt på undervisning, har der i de seneste årtier derimod været en klar vægt på læring. Det er vel nu ved at være tiden for at finde en mere afbalanceret vægtning af disse to centrale elementer i pædagogikken – ikke mindst inden for medieret undervisning.

Denne manglende refleksion omkring og bevidste adskillelse af ny metode og ny teori har til en vis grad skadet introduktionen af medieret undervisning. Mange underviserinteresser har nemlig – for mig at se helt ubegrundet – set den medierede undervisning som en trussel mod fundamentet i den traditionelle underviserinstitution, og den medierede undervisning har i konsekvens deraf ofte været modarbejdet fra underviser-side – ikke mindst i Grønland.

Ved at gøre en eksplicit adskillelse af de to nye og meget forskellige pædagogiske tendenser åbner det for en friere nytænkning af specielt den medierede undervisning. Ved den ureflekterede sammenblanding af de to nye tendenser har en kombination mellem en undervisningsfilosofisk vægtning og en medieret undervisningsmetode haft meget

vanskelige kår, men dette bør ikke længere være tilfældet, for jeg er af den opfattelse, at denne kombination netop vil kunne skabe de mest banebrydende – måske ligefrem paradigmeskiftende – nytænkninger inden for pædagogikken i de kommende år. Men der er endnu meget, som er uafklaret omkring, hvad der er godt og skidt ved medieret undervisning – både for underviser, undervisning og underviste – så der skal endnu i nogle år eksperimenteres og afprøves ideer.

Som erfaringerne står lige nu, så ser jeg det som et åbent spørgsmål, om der på nuværende tidspunkt i praksis er et forbedret lærings-potentiale at hente ved brug af e-læring i Grønland. Det er en meget interessant problemstilling, men jeg er nødt til at gøre nogle mellemregninger, før jeg kan skitsere nogle potentielle kulturelt betingede forskelle. Det vil jeg vende tilbage til i det afsluttende afsnit om undervisning.

Samfundsorganisering

Det andet forhold ved undervisning, som jeg vil analysere, er: *"Hvordan opfattes formel undervisning inden for samfundsorganisering?"*

Det skal fra starten medgives, at dette er en uhyre kompleks problemstilling, som jeg ikke har intentioner om at behandle fuldt uddybende her. Jeg vil dog slå nogle centrale temaer an.

Thyge Winther-Jensen tager i indledningen i sin bog "Undervisning og menneskesyn" udgangspunkt i en skelnen mellem informel og formel undervisning (Winther-Jensen 1989,9). Det interessante er hans kobling mellem samfundskompleksitet og undervisningsform:

"Først i det øjeblik samfundene i deres udvikling har nået en bestemt grad af kompleksitet, og udøvelsen af arbejdsfunktionerne har forudsat et større teoretisk indhold end det, der kunne formidles informelt, er undervisningen blevet trukket ud af sin naturlige sammenhæng og henlagt til formelle undervisningsinstitutioner" (ibid.).

De tidligste tiltag til en dekontekstuali-



Denne tegning blev købt til Handels- og Søfartsmuseet i Kronborg i 1937. Tegningen er usigneret, og det har været helt ukendt, hvem kunstneren var. Men i forbindelse med en udstilling på Sisimiut Museum dukkede en identisk stregtegning op. Denne stregtegning er udført af den lidt kendte grønlandske kunstner Henriette Bolette Jørgensen (1825-1909). Tegningen på Kronborg kan derfor nu tilskrives Henriette.

Den hvide bygning til højre i billedet er Sisimiuts første skole, som blev opført i 1841. Tegningen er derfor lavet mellem 1841 og 1846, hvor den kendte kolonibestyrerbolig blev opført, for denne bygning er ikke med på billedet.

Denne skolebygning var en i en række skolebygninger, der i 1841 blev sendt til Grønland.

seret og institutionaliseret læring kan spores tilbage til sumererne i Babylon for omkring 6.000 år siden. I Europa henlægges de første skridt til at formalisere undervisning til det klassiske Grækenland for omkring 2.500 år siden (Blindum 2006). I Danmark har man haft små 1.000 år til at indpasse den formelle undervisning i samfundet og socialiseringen. I Grønland blev de første formelle skolebygninger først opført i 1841 (Sveistrup & Dalgaard 1945,333 samt Ostermann 1911,47).

I Grønland er indførelsen af den formelle undervisning tilmed sket ovenfra, da den er implementeret af en kolonimagt.

De grønlandske socialiseringsprincipper har derfor – relativt set – kun haft en kort årrække til at inkorporere den formelle undervisnings indlæringsprincipper i den ge-

nerelle socialisering, og det er min fornemmelse, at dette slet ikke er sket endnu. Faktorer, som vi i en vestligt tænkende sammenhæng tager for givet omkring socialisering ind i en formel undervisning, må således siges ikke i fuldt omfang at være til stede i en grønlandsk tænkende sammenhæng.

Jeg ser to hovedårsager til dette. For det første er den formelle undervisning introduceret kulturelt set udefra og for relativt kort tid siden, for det andet er de europæisk vestlige filosofiske læringsprincipper i den udefra introducerede formelle undervisning meget forskellige fra og på nogle områder i direkte modstrid med de gældende grønlandsk eskimoisk filosofiske læringsprincipper for informel undervisning.

Helt konkret har det formelle undervisningssystem i Grønland lige fra starten og helt frem til i dag bygget på et europæisk menneskesyn, opfattelse af dømmekraft m.v., hvorimod den socialt gældende informelle undervisning bygger på et eskimoisk menneskesyn, opfattelse af dømmekraft m.v. Det fornemmer befolkningen intuitivt, men man kan af gode grunde ikke sætte ord på. Det med de forskellige menneskesyn og de forskellige opfattelser af dømmekraft vil jeg vende tilbage til i de følgende afsnit.

Det, som jeg ser, der mangler i den grønlandske socialisering omkring den formelle undervisning, er blandt andet basale faktorer som forståelsen for, at der til den formelle dekontekstualiserede undervisning hører 'teoretisk' hjemmearbejde, som skal udføres uafhængig af (dekontekstualiseret fra), hvad der ellers foregår i hjemmet.

Hele dette kompleks af forskellige kulturelt og historisk funderede samfundsorganisatoriske forudsætninger for et formelt undervisningssystem i Grønland i forhold til eksempelvis Danmark spiller – for mig at se – fortsat en central rolle som ramme for en fortsat gældende grønlandsk eskimoisk socialisering som omfatter blandt andet menneskesyn og motivationsfaktorer (herunder dømmekraft).

Menneskesyn

Det tredje forhold ved undervisning, som jeg vil analysere, er: "Hvordan opfattes personlig integritet inden for menneskesyn?"

I det foregående har jeg allerede berørt emnet menneskesyn. Jeg har anført, at den indbyggede hierarkiske logik, som kendetegner undervisning ikke skaber filosofiske problemer i den vestlige verden – vi er så vant til at tænke i hierarkier, så hvorfor ikke også inden for undervisning.

I sin artikel om socialisering fremfører Arne Poulsen under afsnittet om opdragelse som et synspunkt, "at børn godt nok er ligeværdige i menneskeretlig og etisk henseende, men ikke i kompetencemæssig henseende" (Poulsen 2000,458). Hvad Poulsen siger, er, at vi er alle lige *men* ... Tilsvarende siger Thyge Winther-Jensen i sin diskussion om, hvad undervisning er, at ...

"... kravet om begrundet viden ... [indebærer] ... metoder, der respekterer den lærendes fornuft, dømmekraft og personlige integritet, naturligvis også her under hensyntagen til modenhed og udviklingstrin" (Winther-Jensen 1989,15-16).

Hos Winther-Jensen er også et 'helt naturligt' forbehold – denne gang formuleret som et *hensyn* – der så at sige åbner for at tænke hierarkisk.

Misforstå mig ikke, jeg ser intet odiøst i disse her forbehold – jeg er jo trods alt også selv vokset op med dem, og er socialiseret ind i den måde at tænke på. Men eksempelvis en grønlandsk socialiseret elev kunne med god ret se noget odiøst i disse forbehold. For at forstå denne påstand og dens omfang er vi nødt til at kigge nærmere på forskelle mellem et traditionelt europæisk vestligt menneskesyn og et traditionelt grønlandsk eskimoisk menneskesyn.

Jeg sætter her menneskesyn lig med syn på den personlige integritet, der for mig – som ovenfor beskrevet – omfatter de personlige holdninger, meninger, m.m.m., og det er netop i synet på, hvad der er acceptabelt i relation til den personlige integritet, at vi ser

nogle fundamentale forskelle mellem vestlig og eskimoisk tænkning.

I meget korte træk ligger forskellen i, at inden for vestlig tænkning er det acceptabelt at krænke den personlige integritet, hvorimod dette ikke under nogen omstændigheder er acceptabelt inden for den eskimoiske tænkning.

Når jeg siger, at en krænking er acceptabel, så betyder det ikke, at man må gøre 'hvad som helst'. Faktisk er der på internationalt plan blevet formuleret nogle grænser for, hvor langt denne krænking må gå. Disse regler er nedfældet i diverse menneskerettighedserklæringer gennem de seneste 60 år.

Det at måtte krænke et medmenneske er så rodfæstet i den vestlige kultur, at vi næsten kan have svært ved at se det, for det er så 'naturligt'. Et af de meget klare eksempler er dog at finde i Bibelens missionsbefaling. Missionsbefalingen er betegnelse for de afsluttende ord i Mattæus-evangeliet, hvor Jesus befaler sine disciple at gå ud og gøre alle folkeslag til sine disciple ved døbe dem i Faderens, Sønnens og Helligåndens navn (Bibelen 1982,43). Missionsbefalingen har siden udgjort den bibelske begrundelse for samt legalisering af kristen mission. Essensen her er, at med Bibelen i hånden har kristne i 2.000 år haft lov til at krænke andre menneskers personlige integritet med henvisning til missionsbefalingen. Dette princip er nu så dybt integreret i vores socialisering og tænkning, at vi sætter en dyd i det med ord som at diskutere, argumentere og overbevise – alle positivt ladede ord, der sigter på at krænke den personlige integritet. Men egentlig vil vi jo slet ikke mene, at det er at krænke, for der er jo i vore øjne intet odiøst ved denne form for kommunikation. For så vidt mener jeg også, at denne – i vestlig forstand – acceptable krænking ligger indlejret i selve definitionen på det at undervise, og fra denne form for acceptabel krænking er der ikke langt til at tænke mellemmenneskelig interaktion som en hierarkisk relation.

Heroverfor står så et fundamentalt anderledes syn på personlig integritet, nemlig det eskimoiske syn, som under ingen omstændigheder tillader nogen form for direkte krænking af den personlige integritet. I den eskimoiske filosofi er den personlige integritet absolut ukrænkelig. Dette er i princippet ultimativt, og det er derfor meget vanskeligt for vestligt socialiserede personer at forstå konsekvenserne fuldt ud.

Dette har vidtrækkende konsekvenser for principperne for meningsudveksling, socialisering, opdragelse, undervisning og konflikthåndtering. For al interaktion gælder således princippet om ikke-hierarki. Dette er et bærende princip i grønlandsk eskimoisk socialisering – også den dag i dag!

Jeg vil således – måske lidt radikalt – kunne argumentere for, at det, som vi, der har begge ben plantet i en europæisk vestlig socialisering, siden Hans Egedes første undervisningsdag på Håbets Ø ud for det nuværende Nuuk i 1721 og frem til i dag har kaldt undervisning af lokalbefolkningen her i Grønland, i henhold til Winther-Jensens definition faktisk ikke kan karakterisere som undervisning, hvis vi vel at mærke sætter os i den grønlandske elevs sted, for i henhold til denne grønlandske elevs socialisering, så har den formelle undervisning, som eleven har deltaget i, ikke i alle henseender respekteret elevens personlige integritet. Der har – i sagens natur ville vi sige – været tale om et hierarkisk undervisningsforhold mellem den overordnede lærer og den underordnede elev, men denne form for undervisning matcher ikke det eskimoiske princip om et principielt ligeværdigt forhold i en læringssituation.

Denne fundamentale inkommensurabilitet mellem de to menneskesyn har desværre aldrig tidligere været genstand for nogen videnskabelig interesse, men jeg mener faktisk, at netop denne forskel i menneskesyn kan være med til at forklare en meget stor del af det, som den grønlandske befolkning intuitivt gennem århundreder har følt som –



Der er 70 år mellem disse to billeder. Perspektivet er nok flyttet fra lærer til elev, men undervisningen bygger i begge undervisningssituationer på et europæisk menneskesyn.

Foto: ©Arktisk Institut.

Foto: Klaus Georg Hansen.

i bedste fald – 'velmente overgreb'. Man har dog manglet ord at sætte på sine fornemmelser for, at noget ikke var efter bogen. Problemet er nemlig, at der ikke har været refereret til én men derimod til to meget forskellige 'bøger'; en eskimoisk og en vestlig.

At blive sig bevidst om denne fundamentale forskel i de to kulturers menneskesyn giver anledning til alvorlige overvejelser. Hvis den her opstillede modsætning virkelig er korrekt (hvilket jeg mener, at den er), så stilles hele undervisningssektoren i Grønland overfor et fundamentalt dilemma: Skal man (hvilket vil sige myndighederne i Grønland) forsøge at ændre på en af den formelle vestlige undervisnings basale forudsætninger, nemlig at al undervisning er hierarkisk, for derved at imødekomme principperne for den fortsat gældende grønlandske socialisering, der angiver al oplæring til at skulle foregå i en ikke-hierarkisk kontekst? Eller skal man (igen myndighederne i Grønland) sætte massivt ind for at ændre på en af den fortsat gældende eskimoiske filosofis grundteser, nemlig at al interaktion – herunder undervisning – principielt skal foregå som ikke-hierarkisk interaktion?

Dette er en retorisk problemstilling, for umiddelbart lader ingen af disse to forhold sig ændre, men det rokker ikke ved det fak-

tum, at vi her står med en nærmest gordisk knude, som gennem årtiers uudtalthed har gjort livet surt ikke blot for generationer af grønlandske elever men også for et hav af danske lærere, der har været i Grønland og 'i den bedste mening' har forsøgt at dosere noget viden og kundskab ind i de grønlandske elevers hoveder.

Jeg sidder ikke inde med en færdig model til, hvordan denne her problemstilling kan håndteres, men jeg vil dog kraftigt plædere for, at en diskussion om problemstillingen tages op i relevante og kompetente sammenhænge.

Som det nok er fremgået af ovenstående anser jeg spørgsmålet om forskellige menneskesyn for at være et af de helt centrale problemstillinger at være opmærksom på, når man underviser – eller for den sags skyld agerer – i Grønland.

Motivation

Det fjerde forhold ved undervisning, som jeg vil analysere, er: "Hvordan opfattes dømmekraft inden for motivation?"

Det er almindeligt kendt, at det grønlandske skolesystem i dag står med en stor gruppe elever, der ikke umiddelbart viser motivation for at lære ret meget. Jeg har allerede været inde på to faktorer, som helt sik-

kert er medvirkende til denne tingenes tilstand nemlig samfundsorganisering og menneskesyn.

Vi står dog overfor en række andre barrierer, der vel egentlig må siges at ligge udenfor den pædagogiske diskussion som sådan, men som dog ikke desto mindre udgør nogle væsentlige rammebetingelser for pædagogikkens udfoldelse i Grønland. Jeg vil her blot anføre de – for mig at se – væsentligste: *Sprog barriere*: Det er et faktum (uanset om man kan lide det eller ej), at der nu og i mange år frem i tiden ikke vil være grønlandsk sprogede lærere nok til, at de kan dække al undervisning i folkeskolens ældste klasse. Meget af undervisningen på disse klassetrin vil derfor også fremover komme til at skulle foregå på danske (eller engelsk).

Af en spørgeskemaundersøgelse, som jeg i 2000 foretog blandt skoleelever i Sisimiut fremgår det, at højst 75 % af de unge i de højeste klasser mestrede dansk på et niveau, som umiddelbart giver dem mulighed for at tage en videre uddannelse efter folkeskolen (Hansen 2001). Der er god grund til at formode, at tallet nogenlunde afspejler et landsgennemsnit. Der er desuden indikationer på, at sprogkundskaberne ikke bliver bedre med årene. Alene i det faktum ligger der en stor pædagogisk udfordring, hvad angår motivation.

Social barriere: Såvel den offentlige statistik som flere undersøgelser peger på, at en gruppe på mellem 10 og 20 % af de unge kæmper med omfattende sociale problemer i deres hverdag (MIPI 2006; Nathansen 2004).

Mange klasser domineres af elever, der hverken får ordentlig morgenmad eller frokost og, som ikke har et sted at sætte sig og lave lektier. Det gør ofte eleverne som helhed umodtagelige for den nødvendige indlæring. Dette problem må ikke overlades til underviserne som deres problem alene. Det er et socialt problem og dermed et politisk problem, som skal tages langt mere alvorligt, end det bliver nu (Hansen 2005b).

Klan barriere: Dette forhold kan siges at være

en integreret del af samfunds-synet. Det har jeg diskuteret i en anden sammenhæng, hvor jeg bl.a. fremfører:

”Når et helt samfund bygges på disse principper om at prioritere klanforbindelser, så er der intet incitament for de unge til at tage en uddannelse. For hvis man har klanforbindelser, så behøver man ikke formelle kvalifikationer i form af uddannelse for at få en god stilling, hvorimod en god uddannelse alligevel ikke nytter noget, for det giver ingen god stilling, hvis man ikke samtidig har de nødvendige klanforbindelser. Det er ikke så sært, at end ikke de, der kan, længere gider tage en uddannelse. Et samfund, der i så høj grad, som det er tilfældet i Grønland, er baseret på klanforbindelser, skaber ingen inspiration, iværksætter og vækstdynamik” (Hansen 2005b).

Heller ikke dette aspekt kan siges at være med til at fremme motivation for læring hos elever – end sige for den demokratiske proces som sådan.

Fatalisme barriere: Et centralt element i den grønlandske filosofi er fatalismen. Den dominerer fortsat i mange sammenhænge. Heller ikke dette element er med til at fremme motivation for læring – specielt ikke i kombination med principperne om den ukrænkelige personlige integritet og om prioritering af klan-relationer.

Ovenfor har jeg angivet nogle væsentlige negativ-faktorer på motivation, men der er også positiv-faktorer – faktisk en overordentlig interessant positiv-faktor.

Kaos parathed: Jeg har i mange sammenhænge oplevet en for mig umiddelbart overraskende stor åbenhed for at agere i kaos samt en tilknyttet stor omstillingsparathed. Der er blandt grønlandske socialiserede personer – for mig at se – en betydelig større kaos- og omstillingsparathed, end jeg har kunnet konstatere blandt tilsvarende danskere. Jeg mener, at denne parathed må hænge sammen med blandt andet dogmet om den uantastelige personlige integritet, og det skyldes, at en positiv konsekvens af



Billedet her af Andreas Sakariassen fra Innarsuit illustrerer meget godt hvor omstillingsparat store dele af befolkningen er i forhold til brug af IT, også til undervisning. Foto: Klaus Georg Hansen. (Hansen 1999).

dette dogme er, at den enkelte op gennem sin socialisering skoles til at stole meget sikkert på sin egen intuition og sine egne valg. Denne parathed til at agere i kaos og omstille sig har jeg set udfoldet i brugen af blandt andet computere og Internet, og i blandt andet en e-læringsssammenhæng er dette en klar styrke for de grønlandske elever.

Jeg har haft vanskeligt ved at analysere, hvad der kan ligge bag denne kaos- og omstillingsparathed, men senest er min opmærksom blevet henledt på Finn Thorbjørn Hansen, som blandt andet diskuterer dømmekraft, der er et af begreberne, som indgår i Winther-Jensen's definition på undervisning. Hansen er blandt andet citeret for at sige: "Dømmekraften spiller en central rolle i selvdannelsen" (Madsen 2001,20), og det synes jeg er uhyre interessant.

Dømmekraft kan opdeles i subjektiv kvalitet og objektiv kvalitet af dømmekraft. Det, som jeg kan se i grønlandsk socialisering, er en kraftig stimulering af subjektiv dømmekraft. Det vil sige, at den enkelte har en meget stærk dømmekraft, når det gælder en indre stillingtagen mellem flere muligheder i et kaos. Man lærer at tro på sin egen dømmekraft – dette er faktisk essensen i

grønlandsk socialisering. I det subjektive ligger tillige, at der ikke skelnes mellem rigtig og forkert. Dette er nemlig irrelevant. Og det er præcis denne form for dømmekraft jeg henviser til, når jeg snakker om kaos- og omstillingsparathed i relation til brug af eksempelvis Internet.

Det, som kan kaldes den objektive dømmekraft, er den, som vi (i Vesten) i højere grad socialiseres ind i. Denne dømmekraft kan måles og vejes og være rigtig eller forkert. Den objektive dømmekraft er der ikke på samme måde brug for, når man agerer i Internettets kaos. Det er først, når den på Internettet fundne information skal vurderes, at der kan være brug for objektiv dømmekraft.

Tingene hænger naturligvis sammen, og jeg ser en klar sammenhæng mellem på den ene side en socialisering med vægt på subjektiv dømmekraft, som forventeligt lægger op til en lavere grad af refleksion, og på den anden side den ukrænkelige personlige integritet. Grønlandske elever og studerende er kendt for generelt at have en lavere grad af indre selvrefleksion (altså selvkritik) og en mindre accept af ekstern refleksion (altså ekstern kritik) set i forhold til eksempelvis danske elever og studerende.

Den høje grad af kaos- og omstillingsparathed, som jeg oplever hos grønlandske elever og studerende, anser jeg for at være en meget stor styrke hos grønlandsk socialiserede personer, når der skal arbejdes med e-læring.

Jeg betragter motivation som læringens motor, og jeg ser samtidig i Grønland på mange områder et markant fravær af motivation. Jeg mener derfor, at det er et af de områder, hvor den pædagogiske indsats skal intensiveres. Men som jeg netop har illustreret, så står vi her overfor en overordentlig kompliceret opgave. Jeg føler mig slet ikke klædt på til at begynde at diskutere, hvordan en motivationsindsats kan gribes bedst an i det grønlandske undervisningssystem, men jeg er overbevidst om, at en målrettet indsats er nødvendig.

Nogle af de parametre, som pædagogikken opererer med, er først og fremmest spørgsmålet om, hvordan en elev opfattes og dermed, hvordan læring bør gribes an. Der er i den pædagogiske tænkning sket et skift fra at opfatte læring som påfyldning af passive aktører til at være en udveksling med aktive aktører (altså den teoretiske splittelse, som jeg har omtalt). Tilsvarende har motivationsprincipperne nok flyttet sig mere fra pisk over mod gulerod. Og begge disse ændringer, mener jeg, er til det bedre for motivationen hos grønlandske elever.

Hertil kommer så hele den primært motiveringspsykologiske diskussion om, hvordan interesse, behov, lyst, drift, instinkt og ønske øger eller svækker motivationen. Her kan måske specielt opdelingen mellem ydre og indre motivationsfaktorer vise sig interessant i en grønlandsk sammenhæng.

Til forskel fra de foregående elementer, hvor jeg mener at have nogle mere eller mindre konkrete beskrivelser af forholdene, så er jeg, hvad angår motivation, ikke i stand til at komme med konkrete anvisninger. Dette til trods mener jeg fortsat, at et fokus på motivation er af største betydning.

Undervisning og personlig integritet

Afsnittet om undervisning afrundede jeg med en løs ende, der ikke kunne knyttes, før nogle mellemregninger var gjort. Desuden luftede jeg min lille skepsis omkring de konkrete muligheder for e-læring i Grønland lige her og nu. For det første vil jeg anføre, at min skepsis ikke går på, om e-læring kan være nyttig for Grønland. Min konkrete skepsis går derimod på, om der i Grønland i dag er tilstrækkelig med kvalificerede og engagerede undervisere til at stå for e-læringen. Det tror jeg desværre ikke, at der er.

En general vurdering er, at undervisningssektoren – primært folkeskolen og erhvervsskolerne – ikke er velfungerende. Hvad konkret IT-parathed angår, så har Ole Frederiksen vurderet, at kun 30 % af underviserne i den grønlandske folkeskole har et



Her er en gruppe danske kursister som led i forsøgsundervisning i 2006 i gang med at lære grønlandske ved brug af e-læring. Det er særdeles interessant, at noget tyder på, at grønlandske brugere af e-læring har en højere aktivitetsgrad end danske brugere af e-læring. Foto: Klaus Georg Hansen.

tilstrækkeligt godt IT-kendskab til, at de kan bruge IT i deres undervisning (Blamire 2006). Dette tal er for mig skræmmende lavt og giver mig ikke megen optimisme med hensyn til, at der kan gennemføres ret meget kvalificeret e-læring i den grønlandske folkeskole i en overskuelig fremtid.

Når det er sagt, så vil jeg også anføre, at noget kan tyde på, at e-læring måske kan være en del af en løsning på den gordiske knude, som jeg skitserede i afsnittet om menneskesyn.

Jeg var i 2006 involveret i gennemførelsen af to e-læringsforløb. Det var dels et forløb, hvor kursisterne var veluddannede danskere, der skulle lære grønlandsk, dels et forløb, hvor kursisterne var grønlandske HK'ere, der skulle lære dansk. De gennemsnitlige afleveringsprocenter ved de to e-læringsforløb var meget forskellige. Naturligvis var kurserne forskellige i deres opbygning og indhold, men kursist-statikkerne overraskede mig alligevel meget. Det viste sig, at de grønlandske HK'ere havde en gennemsnitlig opgavebesvarelses grad på hele 83 %, hvorimod de danske veluddannede kun havde en gennemsnitlig opgavebesva-

	Kontekstualiseret	Dekontekstualiseret
Uformel læring	Oplæring	-
Formel læring	E-læring	Skoling

Et bud på, hvordan e-læring kan ses i forhold til anden læring. Det må gemmes til en anden sammenhæng at føre argument for formel e-læring som kontekstualiseret. (Egen model).

relses grad på 46 % – altså kun lidt over det halve. Faktisk ligner danskernes resultat det, som kan opleves på e-læringsforløb i Danmark, hvorimod grønlandernes gennemførelse i dansk sammenhæng er usædvanlig høj.

Men hvorfor er der denne forskel? Man kan gå ind i kurserne og lave analyser af de umiddelbare forskelle, men kan det mon tænkes, at svaret ikke kun ligger i de mere empirisk synligt mulige årsager men også på et dybere niveau?

Eksemplet med den grønlandsk eskimoiske socialiserings opbygning af en kaos- og omstillingsparathed, der kan fungere som en styrke ved dele af en e-læringsproces, har vist os, at andre socialiseringer på nogle områder måske kan skabe bedre basis for succesfuld e-læring.

De udfordringer, som vi står overfor med e-læring, er måske så fundamentale og i ordets egentlige forstand så paradigmeskiftende, at vi skal helt udenfor didaktikken og pædagogikken for at få tilpasset en socialisering, der giver de nødvendige forudsætninger for at kunne udnytte e-læringens potentiale.

Det har taget europæerne århundrede at tilpasse den vestlige socialisering fra at understøtte uformel kontekstualiseret læring til at understøtte formel dekontekstualiseret læring. Det vil måske tage yderligere århundreder for den vestlige socialisering at tilpasse sig, så den understøtter en formel kontekstualiseret (e-)læring.

I Grønland mangler der i høj grad en eksplicitering af det eksisterende norm- og værdigrundlag for den uformelle grønlandske undervisning. På det politiske niveau kan

man sige, at der i Grønland så himmelråbende åbenlyst mangler en etisk diskussion og målretning for undervisnings- og dannelsesområdet.

Den 5. juli 2006 kundgjorde landsstyremedlem for Sundhed & Miljø Asii Chemnitz Narup nyoprettelsen af en Etisk Tænketank – i første omgang godt nok kun for det grønlandske sundhedsområde (Nanoq 2006). Det er den første i Grønland af sin slags.

Jeg har i flere år plæderet for, at nogle af Grønlands væsentligste samfundsproblemer måske skyldes en manglende etisk stillingtagen, så jeg ser dette her initiativ som en rigtig god vej at gå, ikke blot på sundhedsområdet men for alle forhold i det grønlandske samfund.

Hvis vi på undervisnings- og dannelsesområdet skulle have et etisk råd, så kunne et af dets kommissoriums punkter være så fordomsfrit som overhovedet muligt at nedfælde et indeks over blandt andet det eksisterende, traditionelle grønlandske norm- og værdigrundlag for den uformelle undervisning. Det kunne eksempelvis give os en ide om, hvorvidt der findes et grønlandsk dannelsesbegreb og, hvordan et grønlandsk dannelsesideal mon kunne lyde.

For mig må det hele meget gerne funderes i nogle grundige person-etiske overvejelser, for det er der virkelig brug for – ikke mindst på hele undervisnings- og dannelsesområdet. Hvem ved, måske vil det give nogle nye og interessante svar på, hvordan socialisering og succesfuld formel e-læring kan gå hånd i hånd.

Litteraturliste

- Bibelen (1982). "Det nye testamente", i Bibelen. Den Hellige Skrifts Kanoniske Bøger. København. Det Danske Bibelselskab.
- Blamire, Roger and Susan Morey (2006). OCTA Workshop on e-learning: Second Report. Bruxelles. OCTA.
- Blindum, Poul (2001a). Indledning til metodikken. I Hans Chr. Ralking, Thomas Tylén og Erik B. Yde. Profession: Lærer. Bd 1; Metodik. 6. udgave. Odense. Erhvervsskolernes Forlag. pp 11-21.
- Blindum, Poul (2001b). Indledning til didaktikken. I Hans Chr. Ralking, Thomas Tylén og Erik B. Yde. Profession: Lærer. Bd 2; Didaktik. 6. udgave. Odense. Erhvervsskolernes Forlag. pp 11-22.
- Blindum, Poul (2006). Kultur og læring. Forelæsningsnoter. u.å.
- Briggs, Jean L. (1970). Never in Anger: Portrait of an Eskimo Family. Cambridge: Harvard University Press.
- Douglas, Mary (1966). Purity and Danger. Harmondsworth. Penguin.
- Egede, Hans (1741). Det gamle Grønlands nye Perustration eller naturel-historie. København. (Fotografisk genoptrykt med samme titel. København 1984: Rhodos).
- Engberg, Agnete (1999). "Pædagog" i Den Store Danske Encyklopædi. Bd 15. København. Danmarks Nationalleksikon. pp 568-569.
- Gaimard, Paul (1842). Voyage en Islande et au Groenland – Atlas Historique lithographié d'après les desseins de M. A. Mayer. Tome 1-2.
- Gennep, Arnold van (1908). The Rites of Passage. Genudgivet: Chicago 1960. University of Chicago Press.
- Grue-Sørensen, Knud (1974). Almen pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundbegreber. Tønder. Gjellerups Forlag.
- Hansen, Klaus Georg (1997). Grønlands tidlige bibliotekshistorie – bøger i Grønland før 1850. 2. udgave. Nuuk.
- Hansen, Klaus Georg (1999). Mens vi venter. Statusrapport over det første år med verdens nordligste internet café i Innaarsuit. Arbejdsrapport nr. 141, NORS Skrifter nr. 39. Institut for Geografi. Roskilde. Roskilde Universitetscenter.
- Hansen, Klaus Georg (2001). The use of computer and internet among teenagers in Sisimiut. Paper. Upubliceret.
- Hansen, Klaus Georg (2003). "IT-sektoren i et magtperspektiv" i Gorm Winther (red.) Demokrati og magt i Grønland. Magtudredningen. Gylling. Aarhus Universitetsforlag. pp 162-194.
- Hansen, Klaus Georg (2004). Communication and information, Technical quantity and quality. Working Paper No. 183. NORS Paper No. 60. Roskilde. Geografi, Roskilde Universitetscenter.
- Hansen, Klaus Georg (2005a). IT-didaktik. Opstilling af en IT-didaktisk model til belysning af IT relaterede didaktiske problemstillinger og beskrivelse af en konkret begrundet forløbsplan ud fra den opstillede model. Pædagogikum Grønland Modul 2 opgave. Sisimiut. Egen udgivelse.
- Hansen, Klaus Georg (2005b). "Klanstruktur stopper unge i at tage en uddannelse" i Atuagagdliutit / Grønlandsposten, nr 20, 10. marts 2005. pp 16-17.
- Hansen, Klaus Georg (2006). Grønlandsk kultur – den 'skjulte' filosofi. Foredrag som en del af Grønlandsk Modul 1 kurset. Upubliceret.
- Herskin, Bjarne (1991). Edb-pædagogik, ideer og metoder til undervisning i edb. København. Nyt Teknisk Forlag.
- Herskin, Bjarne (2006). Brugeruddannelse i praksis, for undervisere og implementeringsansvarlige. København. Nyt Teknisk Forlag.
- Juaaka og Aasivik Band (1982). Oqaluttua – Fortællinger – Tales. ULO21. Sisimiut. ULO.
- Madsen, Monica C. (2001). "Hop op af kagedåsen og find nye stier" i Nyt fra Nyhavn Biblioteksstyrelsen orienterer, nr 4, december 2001. pp 17-20.
- Malberg, Anne (2003). E-læring og læringsstile, teori og praksis. Frederikshavn. Dafolo.
- MIPI (2006). TEMA 2005. Børn og unges adgang til pasning, skole og fritidsaktiviteter. Nuuk. MIPI.
- Nanoq (2006). Ny Etisk Tænketaank for Hele Sundhedsområdet. http://www.nanoq.gl/Groenlands_Landsstyre/Direktoratet_for_Sundhed/Nyheder/Etisk_Taenketank.aspx
Senest besøgt: 5. juli 2006
- Nathansen, Karen Marie (2004). Fra 'den gode skole' til 'det gode liv'. En diskussion om styrkelse af den personlige udvikling i Grønland gennem en koordineret opbygning af emotionelle og sociale kompetencer i hjem, daginstitution og skole. Speciale. Psykologisk hovedretning. København. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Ostermann, H (1911). Missionærer og præster i Diskobugten 1734-1910. Særtryk af Kirkehistoriske samlinger. 5.R. VI. København.
- Poulsen, Arne (2000). "Socialisering" i Den Store Danske Encyklopædi. Bd 17. København. Danmarks Nationalleksikon. pp 457-458.
- Ralking, Hans Chr, Thomas Tylén og Erik B. Yde (2001). Profession: Lærer. Bd 3; Pædagogik. 6. udgave. Odense. Erhvervsskolernes Forlag.
- Steinmüller, Lise Marie og Dorth Thomsen (2000). Håndbog i fjernundervisningspædagogik. Frederikshavn. @Ventures og Dafolo Forlag.
- Sveistrup, P.P & Sune Dalgaard (1945). Det danske styre af Grønland 1825-1850. Meddelelser om Grønland. Bd. 145. Nr. 1. København. C.A. Reitzels Forlag.
- Winther-Jensen, Thyge (1989). Undervisning og menneskesyn. Belyst gennem studier af Platon, Comenicius, Rousseau og Dewey. En antropologisk betragtningsmåde. Odense. Akademisk Forlag.
- Winther-Jensen, Thyge (1999). "Pædagogik" i Den Store Danske Encyklopædi. Bd 15. København. Danmarks Nationalleksikon. pp 569-572.