

# Efterskolelærerens intentionelle arbejde med dannelse

Bachelorprojekt maj 2020

Emilie Pedersen og Ane Christine Knudsen

Vejleder Ella Jørgensen

## Indholdsfortegnelse

<b>Indledning</b> .....	<b>2</b>
<b>Læsevejledning</b> .....	<b>3</b>
<b>Præsentation af Empiriskole</b> .....	<b>4</b>
<b>Metodeafsnit</b> .....	<b>5</b>
<i>Diskursanalyse</i> .....	5
<i>Review af forskning</i> .....	5
<i>Kvalitativ metode</i> .....	6
Semistruktureret interview og metaperspektiv .....	6
<i>Vurdering af metode</i> .....	7
<b>Teorigrundlag</b> .....	<b>8</b>
<i>Efterskolens historiske udspring og lovgrundlag</i> .....	8
<i>Grundtvig og efterskoletanken</i> .....	8
<i>Christen Kolds pædagogiske ståsted</i> .....	9
<i>Definition af efterskolen i dag</i> .....	10
<i>Opsamling på efterskole og dannelse</i> .....	10
<i>Ulla Ambrosius Madsens forskning</i> .....	10
De forskellige rum på efterskolen .....	11
Hvor dannelsestanken finder sted .....	12
Læreropgaven.....	12
<i>Kobling fra historie og efterskolens rum til dannende undervisning</i> .....	13
<i>Alexander von Oettingen og den dannende undervisning</i> .....	13
<b>Forskning</b> .....	<b>14</b>
<i>Efterskolens praksis under lup</i> .....	14
<i>Den gode efterskolelærer</i> .....	15
Fire efterskolelærer-positioner .....	15
Den horisontale skillelinje .....	15
Den vertikale skillelinje .....	16
Hvilke lærerpositioner findes ude på efterskolerne.....	16
<i>Ved undervisningens begyndelse</i> .....	17
Undervisningens rammesætning.....	17
Dannelsespotentiale i undervisningens rammesætning .....	18
<i>Opsamling på forskning og arbejdet med dannelse</i> .....	18
<b>Analyse</b> .....	<b>19</b>
<i>Analyse af Himmerlands Ungdomsskoles værdigrundlag</i> .....	19
<i>Analyse af indsamlet empiri</i> .....	21
Intentionelt arbejde med dannelse i undervisningen .....	22
Efterskolens forskellige rum .....	24

Dannelsespotentialer i efterskolen i dag .....	27
<b>Diskussion .....</b>	<b>29</b>
<i>Rammesætning i skoleprojektet</i> .....	29
<i>Dannelse til det civile samfund</i> .....	30
<i>En helhedsorienteret dannelsesstanke</i> .....	31
<b>Konklusion .....</b>	<b>32</b>
<b>Perspektivering .....</b>	<b>33</b>
<b>Bibliografi .....</b>	<b>34</b>

## Indledning

Under vores sidste praktik, der foregik på efterskolen Himmerlands Ungdomsskole, oplevede vi, at et helt danskhold, der var mundtligt aktive udenfor de klassiske undervisningsrammer, blev stille og ikke interagerede i undervisningen. Dette aspekt ønskede vi at ændre på, og i løbet af de seks uger, vi underviste holdet, formåede vi med de rette undervisningsværktøjer og en dialogisk tilgang, at ændre elevernes mundtlige deltagelse i klasserummet. Det gjorde os opmærksomme på, hvordan lærernes tilgang til eleverne påvirker deres måde at indgå i de forskellige konstellationer på en efterskole. Konstellationer der danner ramme om elevernes fritid, skoleliv og hjemlige base. I tråd med vores oplevelser på efterskolen, blev vi bekendte med Ulla Ambrosius Madsens forskning. Denne opdeler efterskolen i tre overordnede projekter, repræsenteret af forskellige både fysiske og mentale rum (Madsen, 2003). Forskningen peger på, at eleverne bliver dannede i overlappet mellem disse rum (Madsen, 2003). På baggrund af vores egne erfaringer fra praktikken, og forskningen der primært omhandler et elevperspektiv på betydningen af efterskolelivet, blev vi derimod nysgerrige på, hvilken rolle læreren spiller inden for feltet. Et aspekt der kræver, at man forstår, hvordan efterskolelærers arbejde historisk set er tiltænkt. Det historiske skal samtidig forstås i forlængelse af, hvilke samfundsmæssige tendenser, der var til stede i samtiden. Herudover mente vi, at det ville være oplagt at undersøge, hvordan dannelsesopgaven manifesterer sig i efterskolelivet i dag. Dette i forhold til den enkelte efterskole, der i deres udformede værdigrundlag belyser dennes måde at gøre efterskole på. Samt i forhold til hvordan de individuelle lærerprofiler tolker dannelsesopgaven i praksis. Vores projekt tager afsæt i den kontinentale tradition, da vi på

baggrund af allerede udformet forskning, forsøger at fremhæve rummets betydning for dannelsesopgaven på en efterskole. Her med fokus på lærerne frem for eleverne (Boding, et al., 2019). På baggrund af disse tanker, udformes vores projekts problemformulering.

## Problemformulering

Med udgangspunkt i efterskolepraksis vil vi undersøge hvorvidt og hvordan skolen og lærerne arbejder intentionelt med dannelsesopgaven i skolens forskellige rum.

## Læsevejledning

I følgende projekt vil vi belyse vores problemstilling, omhandlende intentionel dannelse i efterskoleregion. Dette ved brug af forskellige forskningsperspektiver, teorigrundlag og egen empiri. Først præsenteres vores metodeafsnit, hvori der redegøres for de metodiske greb, som vi har anvendt til at indsamle empiri og til at skabe en helhedsforståelse af projektets proces. Vi har benyttet os af Kvaales syv trin til at udforme processen i arbejdet med projektet. Der stilles der skarpt på trinenes tematisering, undersøgelsesdesign, og der gives en generel vurdering af vores metodevalg (Engsig, 2017). Hertil udfoldes den kvalitative metode med fokus på den semistrukturerede interviewform, der benyttes til at interviewe to lærere fra Himmerlands Ungdomsskole. Interviewene anvendes i projektet til at få en forståelse af et generelt indblik i efterskolelæreres intentionelle arbejde med dannelse, og samtidig anvendes svarerne til refleksion over hvordan lærerpositionen agerer i de forskellige rum. Der gives også et review af forskningen, og der vises, hvilke nedslag vi anvender i vores projekt, af den allerede eksisterende forskning på området. Slutteligt i metodeafsnittet redegøres der for Faircloughs tredimensionelle diskursanalyse, der senere anvendes til at analysere Himmerlands Ungdomsskoles værdigrundlag (Engsig, 2017). I teoriafsnittet gives et indblik i efterskolens oprindelige dannelsesstanke (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012). Efterfølgende beskrives Ulla Ambrosius Madsens teori omhandlende, at efterskolens rum har en effekt på elevernes dannelsesprojekt (Madsen, 2003). Til sidst præsenteres teoretikeren Alexander von Oettingen, der i projektet benyttes som grundlag for arbejdet med dannelse i undervisningen (Oettingen, 2018). I forskningsafsnittet tages der udgangspunkt i to undersøgelser fra forskningsprojektet "Efterskolen Praksis Under

Lup" (Graf & Jensen, 2020). De to undersøgelser: "Ved undervisningens begyndelse" og "Den gode efterskolelærer" er essentielle dele af baggrunden for vores undersøgelsesdesign (Slot, 2020) (Jensen & Hansen, 2020). I analyseafsnittet analyseres først Himmerlands Ungdomsskoles værdigrundlag, med fokus på dennes dannelsessyn (Himmerlands Ungdomsskole, 2019). Herefter gives en analyse af den indsamlede empiri i en sammenkobling af teori og forskning. Her med fokus på dannelsen i undervisningen, arbejdet med rummene og den nutidige efterskole. Efterfølgende diskuteres de udledte tematikker op imod vores teorigrundlag og der konkluderes på projektets resultater. Til sidst perspektiveres der til, hvordan resultaterne kan anvendes til videre undersøgelse.

## Præsentation af Empiriskole

Himmerlands Ungdomsskole præsenterer sig selv som en Grundtvigsk efterskole (Himmerlands Ungdomsskole, 2019). Efterskolen har beliggenhed i det Nordjyske, nærmere betegnet i en lille by ved navn Aars. Centralt for efterskolen står værdierne livsoplysning, åndsfrihed, mangfoldighed, demokratisk og personlig dannelse, dialog og forpligtende fællesskaber (Himmerlands Ungdomsskole, 2019). Efterskolen profilerer sig på at udbyde mange forskellige profilfag i stedet for, som mange andre efterskoler, at have et specifikt fokus. Eksempelvis udbyder skolen friluftsliv, balancebom og spiludvikling (Himmerlands Ungdomsskole, 2019). Der afholdes ca. ti timers undervisning i profilfagene om ugen, alle disse timer ligger om eftermiddagen, og hver elev kan vælge sig ind på to forskellige fagtyper ad gangen (Himmerlands Ungdomsskole, 2019). I forlængelse af den klassiske undervisning udbyder skolen også forskellige valgfag, som eleverne kan vælge sig ind på flere gange om året. Der afholdes to timers valgfag om ugen, hvor eleverne også har mulighed for at vælge imellem mange forskellige slags, herunder for eksempel bagevalgfag (Himmerlands Ungdomsskole, 2019). Både profilfag og valgfag anses som værende en del af den almene undervisning (Himmerlands Ungdomsskole, 2019). Ydermere tager skolen afsæt i fællesskab som grundsten, og dette forstærkes blandt andet gennem to årlige udlandsture og fælles gymnastikopvisninger (Himmerlands Ungdomsskole, 2019).

## Metodeafsnit

I arbejdet med projektet har vi, på baggrund af teoretisk forankrede overvejelser, anvendt metoderne diskursanalyse samt den kvalitative metode, med fokus på det semistrukturerede interview. I forhold til vores proces tilgang tager vi afsæt i Kvaales syv trin, hvor trinene undersøgelsesdesign og tematisering uddybes herunder (Engsig, 2017).

### Diskursanalyse

Diskursanalysen anvendes til at undersøge brug af sprog som magtfaktor i formelle tekster, herunder også værdigrundlag (Engsig, 2017). Der findes forskellige måder at lave diskursanalyser på, præget af forskellige tænkere. Vi tager udgangspunkt i Faircloughs tredimensionelle diskursanalyse, der består af analyseelementerne tekst, social praksis og diskursiv praksis (Engsig, 2017). I modellen vises det, hvordan disse tre spiller sammen i forståelsen af tekstens diskurs (Engsig, 2017). Modellen er en del af Faircloughs kritiske diskursanalyse (Engsig, 2017). I forbindelse med vores analyse af efterskolens værdigrundlag, vil vi derfor i analysen blandt andet se på, hvilket lovgrundlag der vises i teksten, ud fra det historiske perspektiv, og samtidig undersøge, hvilke politiske magtdiskurser der forefindes. Her inddrages vores teorigrundlag som belæg for, hvordan dannelse ses i forhold til efterskoleverdenen.

### Review af forskning

For at udfolde vores projekt, har vi taget udgangspunkt i to forskellige forskningsprojekter, der begge undersøger efterskolens arbejde med dannelse, dog på baggrund af forskellige iagttagelser. Ulla Ambrosius Madsen har i mange år været en af de eneste forskere på området. I dette projekt anvendes hendes undersøgelser af sammenhængen mellem efterskolens forskellige rum: Skoleprojektet, dannelsesprojektet og autonomiprojektet (Madsen, 2003). Denne undersøgelse danner rammen om vores undren, da vi i vores praktik netop oplevede et tydeligt skift i lærerrollen alt afhængig af konteksten. Samtidigt anvendes et nyt forskningsprojekt, kaldet "Efterskolens praksis under lup", der har undersøgt forskellige områder inden for efterskoleverdenen. Her med fokus på dannende undervisning og samvær (Graf & Jensen, 2020). Vi har taget udgangspunkt i dele af denne forskning, herunder "Den gode efterskolelærer" og "Ved undervisnings begyndelse". Dette

da begge undersøger konkrete situationer af lærerens arbejde med dannelse (Slot, 2020) (Jensen & Hansen, 2020).

### Kvalitativ metode

Tematiseringen i vores projekt hænger sammen med det overordnede formål, der omhandler at undersøge hvordan den nutidige form for efterskolelærer arbejder med dannelsesopgaven (Engsig, 2017). Alt afhængigt af de forskellige rum på efterskolen. Under vores praktik på en efterskole opdagede vi, hvordan en efterskolelærer flere gange på den samme dag, skiftede lærerposition i forhold til hvilken ramme denne indgik i. Dette var grundlaget for vores undren, omhandlende lærerens bevidsthed omkring sit arbejde med dannelse i de forskellige rum. Efterfølgende, i arbejdet med eksisterende forskning, stod det klart for os, at både mellemmenneskelige og institutionelle parametre har en klar påvirkning på de rammer, dannelsen får i efterskoleverdenen. Herunder Ulla Ambrosius Madsens forskning, der udleder hvor elevernes individuelle dannelsesprojekter sker på efterskolen (Madsen, 2003). Samt den nyere forskning, "Efterskolens Praksis Under Lup", der omkredser efterskolelærernes arbejde med rammesætning og position (Slot, 2020) (Jensen & Hansen, 2020). Vores designstruktur for opgavens udformning er bygget på en hermeneutisk tilgang, hvor vi er startet ud med en nysgerrighed fra egne praktikerfaringer, og efterfølgende har tilegnet os ny viden fra både teori og forskning på området (Engsig, 2017). Vi har ofte revurderet projektets indhold for at bevare strukturen sammenlagt med det overordnede formål. Vi vidste på forhånd, at der ikke fandtes særlig meget teori med fokus på efterskolepraksis, og at vi derfor skulle gøre brug af forskningsprojekter som det primære grundlag for vores vidensindsamling. Herudover inddrages efterskolens historiske grundlag for at give en indføring i den oprindelige idé og dannelsesstanke (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012). Vores undersøgelsesgrundlag bygger på individuelle lærerprofiler, der i sidste ende skal være med til at give en grundlæggende opfattelse af den almene efterskolelærer.

### Semistruktureret interview og metaperspektiv

I det semistrukturerede interview, undersøger vi små temaer indenfor overemnet intentionelt arbejde med dannelse (Engsig, 2017). Dette inden for efterskoleverdenen med fokus på de

forskellige rum. Når de to udvalgte respondenter interviewes, kan der aldrig være tale om en neutral teknik, da vi blandt andet kender til hinandens ståsteder som personer og undervisere fra vores praktikperiode på efterskolen (Engsig, 2017). De fænomener der træder frem i samtalen, vil derfor blive tolket ud fra dette, og det er en faktor, vi skal være opmærksom på, når vi skal anvende den indsamlede empiri videre i analysen (Engsig, 2017). Selve interviewsituationen bygger på egne formulerede spørgsmål under tre dertilhørende temaer: Lærerrollen, efterskolens forskellige rum og efterskolen i dag versus efterskolens historiske udspring. Disse tager alle udgangspunkt i vores teorigrundlag. På den måde, at vi først laver en kort opsummering i hvert tema, så respondenterne indføres i den teoretiske vinkel, der netop ligger til grund for spørgsmålene (bilag 1). Interviewguiden er udformet på en sådan måde, at den har til formål at skabe progression for interviewerens i selve interviewsituationen. Dette da den udfolder hvert tema trin for trin (bilag 1). Interviewguidens indhold blev revurderet af flere omgange i planlægningsprocessen (Engsig, 2017). Vi indså, at vi var nødt til at være konkrete i vores spørgsmål, så vi ikke fik en masse ny viden, men derimod blev klogere inden for vores allerede erfarede teori og forskning i forhold til vores undersøgelsesfelt (Engsig, 2017). Interviewsituationen var en sværere disciplin, end hvad vi først havde antaget. Det var blandt andet vanskeligt at gøre situationen til en decideret samtale. Samtalesituationen blev nærmere monologisk, og vores rolle blev reduceret til, at vi blot sad tilbage og stillede spørgsmålene. Vi oplevede, at vores teoretiske indføring i hvert tema hjalp respondenterne til at reflektere inden for projektets felt. Der skete en progression fra første til andet interview, da vi blev bedre til at interagere med respondenterne, så vores intention med spørgsmålene trådte tydeligere frem. Ud fra vores to afholdte interviews, med samme indføring i tematikkerne, oplevede vi at respondenterne tolkede spørgsmålene forskelligt. Her blev det tydeligt, hvordan den menneskelige indblanding er uundgåelig i brugen af den kvalitative metode, hvilket også afspejles i det empiriske grundlag (Engsig, 2017).

### Vurdering af metode

Ved at vælge den kvalitative metode, har vi i interviewsituationen kunne sikre os, at de to respondenter forstod, hvor vi ville hen med vores spørgsmål (Engsig, 2017). Samtidig har vi været i stand til at koble teorigrundlaget, den udvalgte forskning og vores indsamlede empiri, for derved at blive klogere på vores undersøgelsesområde. Metodevalgets



begrænsninger betyder blandt andet, at vores undersøgelse ikke er særligt repræsentativ i og med, at vi kun har adspurgt to respondenter, der samtidig også arbejder på den samme efterskole. Dette da den enkelte efterskole har et formål og et syn på dannelse, der kan forventes at præge måden skolens lærere omtaler og tænker dannelse på. Derfor fremstår undersøgelsen ikke særligt generel. Det er samtidigt en overvejelse, at spørgsmålene i interviewene er rettede mod de to respondentes specifikke refleksioner over de udvalgte tematikker. Hvis vi havde afholdt interviewene med andre respondenter fra samme skole, havde refleksionerne højst sandsynligt set anderledes ud.

## Teorigrundlag

### Efterskolens historiske udspring og lovgrundlag

Efterskole- og højskoletanken udspringer fra en uddannelsestradition, der manifesterede sig i et lovgrundlag fra 1856 (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012). Samtidens samfundsudvikling medførte et behov for at uddanne unge på landet, ligesom man allerede var begyndt på i byerne (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012). Den nutidige definition af folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler fra 2008, der ved lov bestemmer, om man har ret til at opnå statsanerkendelse og offentligt tilskud, lyder således:

*“Loven omfatter folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndværksskoler (frie kostskoler), der tilbyder undervisning og samvær på kurser, hvis hovedsigte er livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse og som er godkendt af undervisningsministeren til tilskud. Undervisningen skal have en bred almen karakter. Enkelte fag eller faggrupper kan have en fremtrædende plads, men aldrig på bekostning af dannelse. Skolernes virksomhed skal tilrettelægges ud fra deres selvvalgte værdigrundlag (paragraf 1. stk. 1) (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012).”*

### Grundtvig og efterskoletanken

En grundlæggende tanke om folkeoplysning udsprang fra oplysningstiden, der havde til sigte at inddrage almenen i viden og lærdom (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012). En tanke der var opstået på baggrund af samfundets udvikling, hvor især samfundstænkere og præsten Grundtvig havde stor indflydelse på kirke- og skoleområdet i Danmark (Frandsen,

Gjesing, & Haue, 2012). En kobling af folkeoplysning og nytænkning af skolevæsenet, fordrede blandt andet efterskolens tilblivelse. Grundtvig er især kendt for citatet: "*Oplysning maa udgaa fra folket selv.*" og heri ligger en tanke om, at skolens opgave blev, ligesom kirkens, ikke at opdrage folket, men derimod at vække dem gennem oplysning (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012).

### [Christen Kolds pædagogiske ståsted](#)

Grundtvigs virke var præget af skriblerier og store tanker om dannelse, kristendom og menneske, men han førte ikke selv som sådan disse tanker ud i praksis i opbygningen af skoler (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012). Christen Kold var derimod med til at indføre den folkelige skole, hvor han blandt andet tog afsæt i Grundtvigs tanker om oplysning (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012). Han overførte disse tanker til skolestuen, hvor han i sit pædagogiske virke især lagde vægt på mundtlighed og samtale. I 1851 oprettede Kold sin første skole på Ryslinge mark, hvor han fik afprøvet sine tanker om skolens væsen (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012). Denne skole tog udgangspunkt i unge, der skulle indgå i et bo- og fællesskab på skolen, hvor læreren også skulle bo. Disse unge var mellem 14 og 15 år og denne måde at føre skole på, taler ind i efterskolestrukturen, hvor eleverne lærer nye kundskaber og bor under samme tag (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012). I Christen Kolds tanke om lærerrollen indgår forestillingen om, at læreren skal have sit udgangspunkt i det jævne, hos almuen. Læreren skal altså ikke være akademiker eller seminarieuddannet, men derimod være uddannet fra folkelige højskoler, der tager afsæt i praksisnærhed og omtanke (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012). Samtidig skal den frie skoles lærer tage udgangspunkt i Grundtvigs tanke om, at menneskelivet gennemløber forskellige faser, der i høj grad udfoldes gennem skoleårene. Herunder faser med afsæt i indbildningskraft, fantasi, følelse og forstand, og disse skal der alle tages hensyn til i det pædagogiske øjemed og i undervisningspraksissen (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012). Christen Kold mente, som i den klassiske skoletanke, at undervisningen skulle tage afsæt i klassetrin. Samtidigt indførte han, at den også skulle tage hensyn til de sociale- og kulturelle rammer eleverne var formede af. Tanken om at undervisningens afsæt skal tilgodese elevernes sociale- og kulturelle ophav, var speciel for den koldske pædagogik (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012). Samtidig taler Kold ind i den prøveløseskole ved at mene, at eksamensvæsnet fordærver

dannelsen. Denne tanke ligger til grund for, at der også den dag i dag forefindes prøveløse fri- og efterskoler (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012).

### Definition af efterskolen i dag

En efterskole defineres således som en privat selvejende eller uafhængig institution, der ikke kun beror sin økonomi på offentlig støtte. Skolen skal samtidig have en vis folkelig opbakning, der manifesterer sig i en bestyrelse, en kreds af folk, der samarbejder omkring skolen (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012). Samtidigt skal skolens virksomhed ske ud fra et værdigrundlag, der opstilles af skolen og skolekredsen (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012). Udviklingen på en efterskole skal organiseres efter præmissen, at samvær og almindennende undervisning skal fordre til, at skolen varetager de unges udvikling og modning til ansvarlige medborgere i et demokratisk samfund. Samtidig skal skolen udforme en undervisning for elever i den undervisningspligtige alder, der fagligt kan stå mål med det offentlige skolevæsen (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012).

### Opsamling på efterskole og dannelse

Tanken om den folkelige skole, herunder efterskole, beror på ideen om at arbejde intentionelt med dannelse og udvikle eleverne fra deres individuelle ståsteder. Man bevægede sig i samtiden, med efterskoletankens tilblivelse, væk fra den klassiske skole, hvor eleverne skulle passe ind i eksisterende rammer. En ny tanke om skole og læring blev altså indført, og denne tog udgangspunkt i den enkelte elev, og den individuelle dannelsesproces denne gennemlever. Samtalen blev essentiel for læringen og eleverne lærte nu også i fælleskabet ved blandt andet at arbejde i marken og i køkkenet. Læring hørte sig altså ikke længere kun til skolestuen. Alle disse tanker ser man også i efterskolepraksissen i dag. Dog spejles den folkelige oplysningen også i det eksisterende samfund, og derfor er nye tiltag, i form af samfundstendenser og politiske beslutninger, at finde på de nutidige efterskoler.

### Ulla Ambrosius Madsens forskning

En af de eneste fagpersoner, der i pædagogikkens verden, undersøger og sætter fokus på efterskolens virke, er Ulla Ambrosius Madsen (Madsen, 2003). Hun har på baggrund af interviews med 70 unge, der alle har gået på efterskole i 90'erne, undersøgt efterskolens

dannelsesprojekt blandt tidens unge (Madsen, 2003). Efterskoletanken har historisk set spor langt tilbage, men op igennem det 20. århundrede har dens nuværende formål for alvor formet sig. I 1942 fik skolereformen sin første formålsparagraf, hvor efterskolens mål om at styrke dannelsen af særligt medborgerskab ses tydeligt:

*”Efterskolen er en privat skole, der til elever over undervisningspligtig alder giver undervisning, der ikke tager sigte på forberedelse til nogen eksamen eller uddannelse til et bestemt erhverv, men hvis formål er elevernes almene opdragelse og dannelse (Madsen, 2003).”*



(Madsen, 2003)

#### De forskellige rum på efterskolen

Efterskolen adskiller sig fra folkeskolen på flere områder, men en af de mest essentielle er, at den danner ramme om både skole og hverdagsliv i et værdisat rum (Madsen, 2003). Ulla Ambrosius Madsen har udformet en model til at visualisere den arkitektoniske struktur, som efterskolen indeholder. Den inddeles i tre overordnede kategorier som hver repræsenterer et af efterskolens rum, nemlig skoleprojektet, dannelsesprojektet og autonomiprojektet:

*”Der er et område tilegnet til eleverne - værelser, gange og opholdsrum; der er et område, der er beregnet til skole - klasseværelserne, og så er der endelig et område, der er beregnet til udviklingen af fællesskabet - spisesalen og festsalen (Madsen, 2003).”*

Skoleprojektet refererer til efterskolens undervisningsmæssige forpligtelser og ambitioner. Det undervisningsmæssige element er i princippet identisk med den undervisning, der finder sted i folkeskolen, indeholdende minimum de lovpligtige fag, og ting som frikvarterer, fraværsopstilling osv. (Madsen, 2003). Dannelsesprojektet, der også kaldes for det kontraktfæstede rum, refererer til skolernes værdigrundlag og afspejler de civile samfundsambitioner med unges dannelse. Herunder traditioner, normer og rutiner skolerne udvikler for at vise hvem de er, og hvilke rammer for samvær og fællesskab der gælder og hvilke værdiprioriteringer og perspektiver, der i øvrigt formuleres i forhold til verden omkring

skolen (Madsen, 2003). Det frie rum, som er ramme om de unges autonomiprojekter, refererer til de unges individuelle dannelsesprojekter. Mere specifikt tider og steder, der er afsat til de unges autonome ungdomsliv, som det liv de lever uden om det mere formelle fællesskab på skolen, herunder på værelser, gange og i opholdsstuer (Madsen, 2003).

#### Hvor dannelsesstanken finder sted

Modellen der visualiserer efterskolerummet, er udformet således, at de tre projekter overlapper hinanden. I dette overlap, altså i mødet mellem de tre rum, tager dannelsesprojektet form og er her hvor de unge realiserer deres dannelsesprojekter:

*“De tre rum indgår i et komplekst felt, der udgør det sted, hvor de unge realiserer deres dannelsesprojekter (Madsen, 2003).”*

Projekterne er opsat med skillelinjer mellem hinanden i modellen, men det er vigtigt at forstå, at det er vanskeligt at gennemskue, om det der foregår i de enkelte elementer i hverdagen, har med skoleprojektet, dannelsesprojektet eller det frie rum at gøre (Madsen, 2003).

#### Læreropgaven

Selve læreropgaven på en efterskole, er ligesom så mange andre aspekter, anderledes end i den almene folkeskole. Efterskolen involverer mere af den enkelte læreres liv, end tilfældet er, når man arbejder i folkeskolen. Eftersom at eleverne er på skolen hele tiden, kræver det også, at der er opsyn med dem, og at lærerne derfor ikke altid kan gå hjem efter dagens undervisning er ovre (Madsen, 2003). Derudover er der også ofte aktiviteter udover det fagfaglige, der kræver lærernes opbakning og hjælp. Her eksempelvis gymnastikopvisninger, forældreaften, badmintonturneringer osv. Samtidig er efterskolen et anderledes pædagogisk projekt, og kalder på andre sider af den pædagogiske professionalisme (Madsen, 2003). Lærerarbejdet bestemmes af efterskolens rum, som forklaret i det ovenstående, og handler derfor om kompetencer inden for det faglig-pædagogiske, det ungdomspædagogiske og det alment dannende (Madsen, 2003). Ligesom det er vigtigt, at eleverne og forældrene er enige i den enkelte efterskoles værdigrundlag, må man som lærer også være både personligt og professionelt optaget af dette (Madsen, 2003). Når man er så meget sammen med eleverne, og har så mange forskellige roller, eksempelvis underviser, ganglærer og kontaktperson, kommer man til at kende eleverne godt, og på en anden måde end en folkeskolelærer. Derfor mener Ulla

Ambrosius Madsen, at det kan være et problem, fordi det kan være svært at skelne mellem de forskellige positioner som efterskolelærer (Madsen, 2003).

### [Kobling fra historie og efterskolens rum til dannende undervisning](#)

Den nutidige efterskole afspejler i stor grad Grundtvig og Christen Kolds skoletænkning. Den folkelige oplysning, dannelse, fællesskabet og dialogen er stadig kerneværdierne i efterskolens formål (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012). Samtidig er efterskolens stadig organiseret ud fra en tanke om, at eleverne skal indgå i læringsfællesskaber uden for den klassiske undervisning. Her for eksempel, at de skal have køkkentjans og gøre rent på skolens fællesarealer. Efterskolen tager altså historisk afsæt i ideen om, at læring og dannelse sker i forskellige organiserede fællesskaber gennem elevernes liv på skolen (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012). Ulla Ambrosius Madsens forskning kategoriserer netop disse fællesskaber som rum med en udvidet og nutidig tilgang. Hendes forskning belyser blandt andet de faglige rum i skoleprojektet og undersøger, hvordan disse spiller ind i elevernes dannelsesprojekter gennem efterskoleopholdet (Madsen, 2003). I forlængelse af dette anvendes Alexander von Oettingens teori til at undersøge hvad effektiv og dannende undervisning består af (Oettingen, 2018).

### [Alexander von Oettingen og den dannende undervisning](#)

Undervisning er skolens fundament, der har til formål at åbne verden op for eleverne. Hvis skolen ikke strukturerede tilrettelagte erfaringsprocesser som undervisning, ville elever ikke få samme vilkår til at tilegne sig refleksion og dyb læring (Oettingen, 2018). Skolens undervisning sker med en distance til det levede liv og heri ligger dens dannelsesbidrag. Elever lever eksempelvis med kunst, musik og kultur, men de kender ikke til genre, rytme og litterære perioder ud fra deres levede erfaringer. Elever deltager i verden, men forstår ikke dens fulde sammenhæng (Oettingen, 2018). Deres subjektive livsverden, må derfor suppleres med skolens objektive livsverden for at skabe dannende læring. Undervisning bliver derfor dannende, når eleverne ser verden i et større perspektiv samtidig med, at de lærer at tage ansvar for både dem selv, andre og den verden, de er en del af (Oettingen, 2018). Dannelse sker gennem hele livet. Den effektive undervisning er i dagens undervisningspraksis, manifesteret af John Hatties synlige læringsmål (Oettingen, 2018). Her er undervisning kategoriseret som alt det, vi gør og ikke gør. Denne tilgang skal ses

som en metode til undervisning, der kan klarlægge, hvad der virker og ikke virker gennem evidens (Oettingen, 2018). Metoden kan på mange måder være anvendelig, men i dens anvendelse, står der tomme pladser tilbage, der henvender sig til skolens formål, som netop er forankret i dannelse, der kan være svær at måle på (Oettingen, 2018). Den dannende undervisning tager afsæt i dialog, mellem elever og lærer, hvor begge parter er indforståede med hinandens roller. Samtidigt kræver undervisning rammer, der giver plads til dannelsen (Oettingen, 2018). Her kan man tage udgangspunkt i Hilbert Meyers kriterier for undervisning, hvor der blandt andet tilgodeses gode sociale rammer, differentiering, synlig undervisning og maksimal udnyttelse af tiden til faglige udvikling (Oettingen, 2018). Der findes mange former for viden, og et vigtigt aspekt i skolens dannelsesopgave er, at man tager udgangspunkt i skolens formålsparagraf og den viden, skolen har til intention at videregive til eleverne. Det er derfor vigtigt at skolen og lærerne i deres praksis, inviterer til videre refleksion over læringen og det perspektiv, det giver eleverne, i forhold til at være en del af noget større, der rækker ud over skoleverdenen (Oettingen, 2018).

## Forskning

### Efterskolens praksis under lup

I forskningsprojektet "Efterskolens praksis under lup" har man undersøgt efterskolens komplekse praksis (Graf & Jensen, 2020). Her med undervisning og samvær for øje. Projektet har fundet sted, grundet et ønske om at sætte specifikt fokus på efterskolens undervisning (Graf & Jensen, 2020). Dels fordi der ikke findes særlig meget teoretisk forankret forskning på området, og at der i løbet af de seneste år er kommet en del nye reformer på grundskoleområdet, der kan tænkes at have en indflydelse på måden, man fører efterskole på (Graf & Jensen, 2020). Forskningsprojektet er helt nyt og derfor meget nutidigt. Derudover er der draget mange paralleller til Ulla Ambrosius Madsens projekt, der er beskrevet i det ovenstående (Graf & Jensen, 2020). Man har sendt forskere og studentermedhjælpere ud på seks forskellige efterskoler, der er repræsentative for den danske efterskoleverden. Her har de over to besøg af tre dage ad gangen, fulgt få udvalgte elever i deres hverdag på efterskolen, og nedskrevet noter, taget billeder og optaget film herom (Graf & Jensen, 2020). Disse undersøgelser er hvad forskningsprojektet bygger på. I projektet har man undersøgt forskellige parametre af efterskolens virke, herunder efterskolelæreren og mere specifikt den gode efterskolelærer (Graf & Jensen, 2020).

### Den gode efterskolelærer

Efterskolelæreren møder andre opgaver og udfordringer i dens arbejde, end den almene folkeskolelærer (Jensen & Hansen, 2020). Læreren skal kunne tilpasse sig situationen, den befinder sig i og håndtere at skifte position flere gange i løbet af en dag (Jensen & Hansen, 2020). Samtidig er en af de store forskelle, på den almene folkeskolelærer og efterskolelæreren, det relationelle aspekt. Det er udvidet på den måde, at lærere og elever på efterskolerne lærer hinanden at kende som hele mennesker, fordi de oplever hinanden i mange forskellige situationer, og ser hinanden i løbet af en sammenhængende hverdag:

*”Det betyder, at elever og lærere må træde ud af vante positioner og turde ”blotte sig” for hinanden (Jensen & Hansen, 2020).”*

### Fire efterskolelærer-positioner

For at undersøge den gode efterskolelærer har man udformet en model, der tager afsæt i professor Theo Wubbels systematiske udvikling af otte profiler af lærere (Jensen & Hansen, 2020). Modellen er kvadratisk udformet og består af fire efterskolelærer-positioner, hvor de i parvis hører til henholdsvis den horisontale skillelinje og den vertikale skillelinje (Jensen & Hansen, 2020).

### Den horisontale skillelinje

Den horisontale skillelinje omhandler det formelle- og uformelle læringsrum, og tager afsæt i Habermas' begreber om system og livsverden samt Goffmans begreber om frontstage og backstage (Jensen & Hansen, 2020). Det essentielle er, at læringsrum konstitueres af meget mere end blot lærerpersonlighed og lærer-elev relationer (Jensen & Hansen, 2020). På baggrund af om efterskolelæreren udfører en undervisning i et formelt eller uformelt læringsrum, kan man udlede hvorledes læreren tager stilling til og kobler de omkringliggende omstændigheder til dens lærerprofession (Jensen & Hansen, 2020). Det uformelle læringsrum er præget af et livs- og verdensperspektiv og det er der, hvor lærer og elever interagerer, lever og tænker ud fra mellem menneskelige principper (Jensen & Hansen, 2020). Det formelle læringsrum er præget af systemet og hvor lærer og elevs interageren er præget af den formålsrationelle handlen (Jensen & Hansen, 2020).



### Den vertikale skillelinje

Den vertikale skillelinje omhandler de dialogiske og monologiske tilgange til kommunikation med eleverne i alle henseender (Jensen & Hansen, 2020). Skillelinjen læner sig op ad Per Schultz Jørgensens forståelse af relationsdannelsen, og Olga Dysthes begreber om det flerstemmige klasserum (Jensen & Hansen, 2020). Per Schultz Jørgensen mener ikke, at relationsdannelsen skal ses som noget abstrakt eller som et spørgsmål om god kemi, men derimod som noget vi intentionelt gør ved og med hinanden, når vi kommunikerer (Jensen & Hansen, 2020). Relationer opbygges og påvirkes af den kommunikation, der opstår i disse møder. Den monologiske tilgang til kommunikationen med eleverne, kendetegnes ved en traditionel opdragende tilgang til eleverne, hvor læreren har en moraliserende dagsorden. Hvor læreren i den dialogiske tilgang sætter sig i elevernes sted og er villig til at tage deres perspektiv (Jensen & Hansen, 2020). Det grundlæggende er, at mødet med den anden, og dét at tage den andens perspektiv, kan skabe betydning både på et forståelsesmæssigt og et personligt niveau (Jensen & Hansen, 2020).

Modellen har nu fire overskrifter på lærerprofiler; den familiære lærer, den ungdommelige lærer, den traditionelle lærer og den fagligt orienterede lærer. Det handler ikke om at påvise, at den gode efterskolelærer er den, der befinder sig i et bestemt felt hele tiden, men derimod at det typiske er, at en lærer befinder sig i de fleste eller alle fire felter i en ubestemt tidshorisont (Jensen & Hansen, 2020). Modellen er en form for analyseværktøj, der kan benyttes til at vurdere hvilken lærerprofil, der er tale om i en bestemt undervisningssekvens (Jensen & Hansen, 2020).

### Hvilke lærerpositioner findes ude på efterskolerne

På baggrund af den udformede model, har man undersøgt hvordan lærerne på de omtalte efterskoler fordeler sig på de fire lærerprofiler. Der er et overvejende flertal af lærere, der indtræder i den traditionelle position (Jensen & Hansen, 2020). Hvor undervisningens læringsrum er monologisk domineret:

*“(...) at såvel lærere som elever let falder ind i de velkendte traditionelle positioner, hvor læreren har en videns-reproducerende dagsorden, der handler om at overføre viden til eleverne, og eleverne skal undervejs svare på spørgsmål, der har karakter af, at gætte-hvad-læreren-tænker (Jensen & Hansen, 2020).”*

Samtidig udtrykker flere elever, at de fleste lærere skifter karakter i det sekund, de træder ud af klasseværelset (Jensen & Hansen, 2020). Efter endt undervisning handler forholdet mellem lærer og elev ikke længere om, at læreren skal videregive viden til eleverne, som de skal kunne udenad. De er nu på bølgelængde og er interesseret i hinandens ståsted:

*“Lærere, der befinder sig i den traditionelle position, har dog muligheden for at indtræde i andre lærerpositioner, når de er ude fra klasseværelset og indgår i samvær med eleverne. Det er der flere elever der har erfaringer med (Jensen & Hansen, 2020).”*

### Ved undervisningens begyndelse

Et andet element forskningsprojektet har undersøgt, er undervisningen i de obligatoriske fag på efterskoler (Slot, 2020). Med samme ståsted som ovenstående, har forskningen undersøgt de første 8-10 minutter af undervisningssekvenser, da man mener, at man allerede her kan sige meget om selve undervisningens ståsted og udførelse (Slot, 2020). Der er undersøgt 89 undervisningslektioner fordelt på 16 fag fra netop de 6 efterskoler hele projektet har taget udgangspunkt i (Slot, 2020). Undersøgelsen er delt op i to, først en undersøgelse af undervisningens rammesætning, og herefter dannelsespotentialer i undervisningens rammesætning (Slot, 2020).

### Undervisningens rammesætning

På baggrund af to grundlæggende måder, teoretisk at definere undervisningens rammesætning på, har man undersøgt undervisningens begyndelse (Slot, 2020). Andreas Gruschka mener, at rammesætning handler om afklaring af indholdet og erfaring af forskellige discipliners arbejdsmåde (Slot, 2020). Samtidig mener han, at det vigtigt, at en interesse i elevernes dannende møde med indholdet er til stede. Denne dannelsesteoretiske tanke om undervisningens rammesætning danner grobund for hans definition af rammesætning:

*“(...) definerer rammesætning som en “kæde af relevante informationer, som eleven har brug for at komme i gang med at tilegne sig og forstå stof eller indhold(...)” (Slot, 2020).”*

Et læringsteoretisk ståsted repræsenterer den tyske uddannelsesforsker Andreas Helmke. Hans definition af rammesætning er noget anderledes end ovenstående:

*“Andreas Helmke definerer rammesætning som en sekvens, “hvor undervisningens mål bliver omtalt, hvor elever evt. formulerer, hvad de skal lære, hvor stof bliver struktureret for at skabe overblik for eleverne, og hvor læreren udtrykker sig klart om, hvad der skal ske (Slot, 2020).”*

De 89 undervisningslektioner er i forskningen analyseret på baggrund af de to teoretiske grundtanker om, hvad en god rammesætning er (Slot, 2020). Man har her udledt at rammesætning er et vigtigt, men vanskeligt element i afviklingen af undervisningen. Samtidig konkluderes det, at de to ovenstående måder at rammesætte på, ikke var til stede i de analyserede frekvenser (Slot, 2020).

#### Dannelsespotentialer i undervisningens rammesætning

I den anden del af undersøgelsen af undervisningens begyndelse, har man taget fat i dannelsesaspektet i undervisningens indhold og udfoldelse (Slot, 2020). Her er der taget udgangspunkt i den tyske dannelsesteoretiker Stefan Hopmann. Han understreger, at lærere og elever må beskæftige sig med indhold på en bestemt måde, for at man kan tale om dannende undervisning (Slot, 2020). I en dannelsesteoretisk didaktik er indholdet vigtigt i undervisningen, men dannelse kan ikke ligestilles med indhold eller faglige begreber (Slot, 2020). Stefan Hopmann er på bølgelængde med Wolfgang Klafki i dannelsesteoretisk perspektiv:

*“Hopmann italesætter her Klafkis begreb om den dobbeltsidige åbning, og at dannelse ikke sker i tilegnelse af et begreb, men ved arbejdet med et indhold (Slot, 2020).”*

Ud fra de omtalte 89 undervisningslektioner der blev analyseret, har man ud fra dette dannelsesperspektiv konkluderet, at der på efterskolerne er begrænsede forudsætninger for betydningskabende møder mellem elever og personligt og fagligt indhold (Slot, 2020). Man har kun mødt nogle få eksempler på undervisning med en inkorporeret dannelsesstanke (Slot, 2020).

#### Opsamling på forskning og arbejdet med dannelse

Forskningen viser, at dannelsen i meget lille grad er tilstede i den almene undervisning på efterskolerne (Slot, 2020). Den viser dog også, at lærerrollen er en kompleks størrelse på efterskolerne, og at mange lærere falder tilbage i den traditionelle lærerrolle, lige så snart

de træder ind i klasseværelset (Jensen & Hansen, 2020). Når de går ud fra klasserummet igen, ændrer deres tilgang til eleverne sig, og det dannende aspekt viser sig i en anden grad (Jensen & Hansen, 2020). Spørgsmålet er, om efterskoletanken ikke netop går ud på, at der sker læring i alle rummene. Så selvom lærerne ikke formår at arbejde intentionelt med dannelsesstanken i klasseværelset, er der tegn på, at de i højere grad gør det i de andre atypiske læringsrum.

## Analyse

### [Analyse af Himmerlands Ungdomsskoles værdigrundlag](#)

I Analysen af Himmerlands Ungdomsskoles værdigrundlag, stilles der skarpt på denne efterskoles måde at arbejde med dannelse. Her ud fra det historiske grundlag og det omkringliggende samfunds problemstillinger. Dette grundet at de to respondenter fra vores empiriske undersøgelse er efterskolelærere her, og at en helhedsforståelse af lærerens intentionelle arbejde med dannelse bedst kan undersøges, hvis man kender til skolens ståsted. Til at analysere værdigrundlaget benyttes Faircloughs tredimensionelle analysemodel, som tager udgangspunkt i den sociale praksis og den diskursive praksis, der taler ind i forståelsen af teksten (Engsig, 2017). Denne model er en del af Faircloughs kritiske diskursanalyse (Engsig, 2017). Værdigrundlaget starter ud med at henvende sig direkte til de nye elever:

*“Hverdagen på en efterskole indeholder beslutninger på fællesskabets og individets vegne. Du vil være meget engageret i begge dele, for det er man på efterskole, og derfor er det sindssygt vigtigt, at du kigger på de værdier der udmøntes, på den efterskole du vælger. Det kan ikke understreges nok (Bilag 4).”*

Her bliver nye og eksisterende elever begrebsliggjort af den magtdiskurs, der finder sted på efterskolen, ved at teksten anvender “Du” i næsten hver sætning. Eleverne bliver altså underlagt den sociale praksis, der udøves i hverdagen, ved at overholde de regler, efterskolens ledelse, undervisere og bestyrelse har udformet. Den sociale praksis bruges til at analysere den samfundsmæssige kontekst, teksten er udformet i, med fokus på intertekstualitet (Engsig, 2017). Det ses altså i værdigrundlaget, at teksten er udformet i efterskoleverdenens kontekst, ved at der trækkes intertekstuelle referencer til diskurser som “fællesskab” og “værdigrundlag”. Eleverne skal altså indordne sig under disse diskurser for

at indgå i det fællesskab, der danner ramme om efterskolelivet. Det historiske grundlag for efterskolens oprindelse, tager afsæt i Grundtvigs tanke om, at oplysning skal komme fra folket, hvilket vil sige, at eleverne har medbestemmelse i udformningen af hverdagens indhold (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012). Der er altså en dobbelthed til stede, i og med at skolens aktører, bestemmer at eleverne skal engagere sig i fællesskabet. For at en efterskole kan virke, skal den overholde lovbestemmelserne, der siger, at skolen skal tilbyde folkelig oplysning og demokratisk dannelse (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012).

*“Himmerlands Ungdomsskole er en grundtvigsk efterskole fra 1920. Centralt er livsoplysning, åndsfrihed og mangfoldighed, demokratisk og personlig dannelse, dialog og forpligtende fællesskaber (Bilag 4).”*

Der trækkes intertekstuelle referencer til loven, der omfatter efterskoler og friskoler, da livsoplysning, mangfoldighed og dannelse er essentielle nøgleord i værdigrundlaget og loven (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012). Samtidigt nævner de selv, at de er en grundtvigsk skole, og det historiske ophav ses tydeligt i teksten, ved at de anvender de historiske termer som ”åndsfrihed” og ”livsoplysning” (Bilag 4). De intertekstuelle referencer til loven og historien viser derfor, at efterskolen arbejder med de ønskede værdier, så den kan få lov til at virke. Christen Kolds tanker udspringer fra Grundtvig, og han var med til at gøre Grundtvigs ideer praksisnære (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012). En af de mest essentielle værdier i arbejdet med unge, var at skolen skulle danne ramme om både hverdag og læring (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012). Dette ses også i Himmerlands Ungdomsskoles værdigrundlag, hvor der står:

*“(...)danner rammen om et hjemligt skolemiljø (Bilag 4).”*

I værdigrundlagets indledning gør skolen det klart, hvor vigtig det er, at den fremtidige elev kan se sig selv heri, da hele skolen, herunder lærerne, arbejder med værdierne i alle aspekter af efterskolelivet *“Du kan læse vores værdier herunder. Vi bruger dem hver dag (Bilag 4)”*. Efterfølgende illustreres fem nøgletematikker, der alle udspringer fra efterskolens dannelsesidealer, der lyder således: Nysgerrighed, afprøvende tilgang, tillid, tolerance og fællesskab. Her skifter fokus fra “du” til “vi” (Bilag 4):

*“På HU indgår vi alle i det forpligtende fællesskab, også når det er svært. Tolerance er at vise åbenhed over for den mangfoldighed, vi udgør på HU (Bilag 4).”*

Efterskolen forestiller sig, at eleven kan se sig selv i skolens værdier, og har tilvalgt skolen og derfor bliver en del af det fælles vi. I den diskursive praksis dykker vi ned i

tekstproduktionen og de diskurser, som teksten trækker på (Engsig, 2017). Tekstens sprog bærer præg af et differentieret ordvalg, hvor der indgår udtryk, der taler til elevernes livsverden. Eksempelvis *“sindssygt”*, men også højt sprog som *“åndsfrihed”*. Dog er det tydeligt, at teksten er skrevet til elever, i form af de valgte subjektiver. Genren forholder sig til efterskoleverdenen ved at anvende termer, der ligger inden for området. Her som *“Grundtvigsk”*, *“forpligtende fællesskaber”* og *“personlig dannelse”* (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012). Det er altså ikke de målstyrende aspekter og det fagfaglige fundament, der ligger til grund for skolens dannelsesidealer. Derfor bliver det tydeligt, at vi forholder os til friskoleverdenen. Værdigrundlaget er også præget af de samfundsdiskurser, der fylder i samtiden:

*“Vores dannelsesideal inkluderer FNs verdensmål som udgangspunkt i så mange sammenhænge som muligt (Bilag 4).”*

Efterskolen anvender mål for bæredygtighed som et dannelsesideal, og derved ses det, at nøgleordet *“folkeoplysning”* tilpasser sig samtiden med de problematikker, unge skal klædes på til at forstå og leve efter.

I en opsummering af analysens fremtrædende tematikker ses det, at efterskolens dannelsesideal stræber efter, at eleverne har stor indflydelse på hverdagen og har en demokratisk stemme. Dog er magtrelationen stadig ulige, da eleverne kun kan anvende denne inden for de eksisterende rammer, der bestemmes ovenfra. Dannelsesidealerne bygger ikke på fagfaglighed, men på menneskelige værdier som de fem nøglebegreber repræsenterer. Skolen tager ikke kun udgangspunkt i det nære, men kigger ud i verden og har et bredt samfundssyn. Derfor er en vigtig grundsten i dannelsen for dem også, at eleverne kan forholde sig til samfundsproblematikker.

### Analyse af indsamlet empiri

I denne del af analysen bearbejdes vores indsamlede empiri, hvor der fokuseres på respondenternes besvarelser af vores spørgsmål inden for tre udledte temaer. Der tolkes på respondenternes svar i forlængelse af vores teori- og forskningsgrundlag.

### Intentionelt arbejde med dannelse i undervisningen

I det første tema i vores interview, der omhandlede lærerrollen i undervisningssituationer, spurgtes der ind til, hvordan det dannede aspekt er indtænkt i profilfagene på efterskolen. Forskningen, der har undersøgt undervisningens dannelsepotentiale på efterskolen, har primært belyst de fagfaglige fag (Slot, 2020). På baggrund af dette undersøges tankerne bag planlægningen af profilfagsundervisningen. Her for at stille skarpt på, om der er forskel på lærerens måde at planlægge undervisningen på, i de forskellige læringsrum her med dannelse for øje. Lærer 1 svarede således:

*“Så det mere handler om dannelse, om samtale med elever, nærvær med eleverne, hvor at målet med timen ikke er det samme, som når man for eksempel har engelsk. Der skal vi lære engelsk, men man går her ind til noget undervisning, hvor læringen egentligt kan være alt muligt (Bilag 2).”*

Lærer 1 siger her, at der i profilfagsundervisning er dannelse til stede, da der sker dialog og forefindes nærvær med eleverne, hvor der i den fagfaglige undervisning blot er fokus på at tilegne sig begreber inden for det faglige felt. Der tales altså her ind i det felt forskningen har udledt, som arbejder inden for den præmis, at dannelseperspektivet ikke tænkes ind i den fagfaglige undervisning (Slot, 2020). Her på baggrund af Wolfgang Klafkis dannelseteoretiske ståsted, hvor dannelsesstanken inkorporeres i undervisningen, når der arbejdes med indholdet frem for begrebet (Slot, 2020). Det tolkes, at lærer 1 netop tænker, at de fagfaglige fag udelukkende handler om læring af begreber, og at dannelse ikke finder sted her. Derimod har lærer 1 mange overvejelser over det dannende aspekt, når det kommer til profilfagsundervisningen. Alexander von Oettingen anser dialog mellem lærer og elev, hvor begge parter er indforståede med hinandens roller, som essentielt i arbejdet med dannelse (Oettingen, 2018). Ud fra lærer 1s svar, ses det at denne formår at have en mere dannende tilgang til profilfagsundervisningen og samtidigt adskille profilfag og faglige fag som to vidt forskellige læringsrum. Lærer 2 fik stillet det samme spørgsmål om profilfagsundervisning og dannelse og svarede således:

*“Som jeg ser det, så synes jeg, der er mere dannelse i vores profilfag og vores sangtimer, vores fællesgymnastik og vores fortællertime og morgensang end der er i de der helt klassiske dansk, engelsk og matematik (Bilag 3)”*

Ud fra lærer 2s svar ses det, at denne tænker dannelse som noget, der opstår i fællesskabet. I det historiske perspektiv, med Christen Kolds pædagogiske ideer for øje, ses det, at

mundtligheds og samtale er essentielle byggesten for efterskoletanken (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012). Samtidig startede efterskolen blandt andet ud med, at eleverne skulle være fælles om opgaverne og hele oplevelsen. Lærer 2 nævner fortællertimen, morgensang og fællesgymnastik som dannende rum, og her ses det historiske intentionelle dannelsesperspektiv, hvilket stemmer overens med det historiske grundlag for ideen om efterskole (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012). Fagene dansk, engelsk og matematik nævnes som et adskilt domæne fra, hvad lærer 2 ser som der, hvor der sker mest dannelse. Også her er der en forståelse af, at de fagfaglige fag ikke indeholder dannende aspekter i sig selv. Under samme tema spurgtes der ind til, om der var forskel i respondenternes måde at planlægge profilfagsundervisning på frem for til den almene undervisning. Hertil svarede lærer 1 således:

*“(...) i bund og grund så gør jeg det nok ikke anderledes, altså jeg har jo stadig noget intro, opstartsmekanismer, jeg prøver at sætte i gang, med eleverne, om det så er noget træning i, hvordan man skyder, eller om det er bare en snakkeleg, det er jo på mange måder lige, men det er nok mere i det, der handler om produktet, hvor det er anderledes (...) (Bilag 2).”*

Ifølge forskningen er rammesætningen for en undervisning vigtig, men svær at implementere, og på efterskoler ses det sjældent anvendt med et dannende indhold for øje (Slot, 2020). Ud fra ovenstående citat kan man udlede, at lærer 1 ikke planlægger sin undervisning anderledes afhængig af, om det er den faglige undervisning eller profilfagsundervisning. Alle former for undervisning skal ifølge denne ende ud med et produkt, dog er produktet forskelligt i de to. Alexander von Oettingen påpeger, at rammerne for en effektiv og dannende undervisning skal indeholde gode sociale rammer, differentiering, synlig undervisning og maksimal udnyttelse af tid til faglige udvikling samt et fokus på plads til videre refleksion (Oettingen, 2018). På baggrund af lærer 1s refleksioner over planlægning af undervisning til profilfag samt, hvordan dannelse er indtænkt i disse læringsrum, ses det, at denne har fokus på produktet i begge fag. Produktet i den almene undervisning er styret af, at eleverne skal lære begrebsorienteret:

*“(...) hvor at målet med timen ikke er det samme, som når man fx har engelsk. Der skal vi lære engelsk(...) (Bilag 2).”*

I profilfagsundervisningen er produktet styret af det samspil, der sker mellem lærer og elev:



*“(...)Så det mere handler om dannelse, om samtale med elever, nærvær med eleverne(..) (Bilag 2).”*

Lærer 1 har altså en tanke om, at hele læringsprocessen er anderledes i de almene fag frem for i profilfagene. Dennes tanker om undervisning, ville ifølge Alexander von Oettingen ikke tilgodese de rammefaktorer, der indgår i en effektiv og dannende undervisning (Oettingen, 2018). Som forskningen, der har undersøgt undervisningen i efterskoleregion, plæderer for, arbejder efterskolelæreren ikke med en helhedsorienteret tanke på rammefaktorer, hvilket er essentielt for dannende undervisning (Slot, 2020). Lærer 2 svarer således på spørgsmålet om planlægning til valgfagsundervisningen:

*“(..)Så det er klart at måske planlægningen også går lidt over i nogle interessetimer, fordi man synes, at det er fedt, hvor imod at de fagfaglige fag, altså dansk og matematik og engelsk, jeg har jo dansk, der er man jo lidt bundet op af nogle mål og nogle ting man skal opnå og en pensumliste og en opgivelsesliste man skal lave(..) (Bilag 3).”*

Lærer 2 anser dét faktum for gældende, at der i planlægningsfasen i de fagfaglige fag er nogle lovmæssige krav til indhold og rammer, hvor imod profilfaget udformes på baggrund af personlig interesse. I forlængelse af at Alexander von Oettingen påpeger, at alle former for undervisning skal indeholde overvejelser om forskellige rammefaktorer, for at sikre den gode undervisning, ses det, at lærer 2 ikke tænker profilfagene som en reel undervisningssituation (Oettingen, 2018).

I det første tema udledes der på baggrund af ovenstående afsnit, at de to respondenter adskiller profilfagene fra de fagfaglige fag og ser et større dannelsepotentialer i valgfagsundervisningen. På baggrund af Alexander von Oettingens kriterier for dannende undervisning (Oettingen, 2018), og forskningen, der taler ind i vigtigheden af god rammesætning (Slot, 2020) tolkes det, ud fra respondenternes svar, at ingen af dem opfylder forudsætningerne for en god og dannende undervisning i deres planlægningsproces.

### Efterskolens forskellige rum

I tema 2 i vores interview, forsøgte vi at afdække respondenternes refleksioner over dét at skulle agere lærer inden for efterskolens forskellige rum. Ulla Ambrosius Madsens forskning viser, at elevernes individuelle dannelsesprojekter finder sted i overlappet mellem de tre rum; skoleprojektet, dannelsesprojektet og autonomiprojektet (Madsen, 2003). Samtidig udleder forskningsprojektet ”Efterskolen Under Lup”, at der på efterskolen forefindes fire

Emilie Pedersen (252605)

Ane Christine Knudsen (252887)

Bachelorprojekt 28.5.2020

Læreruddannelsen Aarhus

forskellige typer af efterskolelærerpositioner. Herunder den traditionelle, den ungdommelige, den familiære og fagligt orienteret lærer, hvor den traditionelle lærer er den der oftest forefindes (Jensen & Hansen, 2020). På baggrund af dette, undersøges der i temaet, hvordan netop efterskolelæreren forholder sig til at skifte imellem rummene. Samt hvordan de selv opfatter deres rolle i elevernes dannelsesprojekt. I første omgang spurgtes der ind til, om det relationelle aspekt ændrer sig alt afhængigt af rummet. Lærer 1 svarede:

*“(...)det var når man gik fra, at være lærer i det normale aspekt, altså i den faglige undervisning, og hvor du måske havde haft en kontrovers med en elev, og så du skulle stå to timer senere spille pool med samme elev, altså hvor det er sindssygt vigtigt, at man ikke tager noget af det med fra undervisningen, og det er stadig det der asymmetriske forhold, man har til hinanden, fordi det, det er stadig dig, der bestemmer på en eller anden måde, men du går lidt ned, på en måde(...) (Bilag 2).”*

Ud fra dette svar ses det, at lærer 1 erkender, at man i undervisningssituationer befinder sig i et rum, og når man går ud herfra, befinder sig i et andet rum. Lærer 1 forbinder skoleprojektet med et asymmetrisk forhold til eleverne, hvor indholdet er uafhængigt af de andre rum (Madsen, 2003). Skoleprojektet defineres ud fra der, hvor der foregår undervisning på baggrund af lovgivning (Madsen, 2003). Den traditionelle lærerrolle defineres ud fra kriterierne; distance, svag relation, opretholdelse af asymmetri i relationer, målorienteret undervisning og at sikre at skolens regler overholdes (Jensen & Hansen, 2020). Lærer 1 indtager dele af den traditionelle lærerposition i skoleprojektet og opretholder denne, når der sker et skift fra skoleprojektet til autonomiprojektet. Autonomiprojektet kredser om de frie rum på efterskolen, herunder elevgangene, værelserne og fællesrum (Madsen, 2003). Her tolkes lærer 1s tilgang til eleverne også som værende asymmetrisk ud fra ovenstående citat (Jensen & Hansen, 2020). På baggrund af citatet udledes det også, at lærer 1 på den udformede model i forskningsprojektet “Efterskolen Under Lup” primært lægger sig indenfor den monologiske tilgang til eleverne på den vertikale skillelinje (Jensen & Hansen, 2020). Det udledes at på trods af lærer 1s ønske om en dialogisk tilgang til eleverne, formår denne ikke at træde ud af den monologiske tilgang, da denne stadig står som en autoritet der udlever reglerne (Jensen & Hansen, 2020). I følgende citat, uddyber lærer 1 sine tanker om skiftet fra skoleprojektet til autonomiprojektet:

*“(...)i den faglige undervisning, der har man som lærer alt ansvaret og styrer alle retningslinjer, når man står i det der lidt mere frie rum, vores opholdsrum, nede i arken*

*fx, så er det jo lidt mere frie rammer og eleverne kan få lov til at bestemme ligeså meget som mig. Jeg skal jo bare bestemme, når der er nogen, der går ud over skolens grænser, altså er der nogen, der gør noget, der er forkert, og så prøver man jo som lærer at skubbe i den rigtige retning (...) (Bilag 2)."*

Lærer 1 siger her at "Eleverne får lov til at bestemme lige så meget som mig", men efterfølgende siger denne også, at der er nogle overordnede regler, der skal overholdes. Igen ses det, at lærer 1 opretholder dele af den traditionelle lærerposition i autonomiprojektet, i forhold til dennes syn på regler (Jensen & Hansen, 2020). Lærer 1 anser sin rolle i elevernes dannelsesproces i autonomiprojektet, som værende dialogbaseret og ønsker at skubbe eleverne i den rigtige retning inden for reglerne, og ikke blot være en dømmende stemme (Jensen & Hansen, 2020). Lærer 1 taler her ind i Christen Kolds pædagogiske tanke om, at mundtlighed og samtale er essentielle grundsten for at dannelse kan finde sted (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012). Det tolkes, at lærer 1 mener, at der sker et åbenlyst skift mellem rummene. Det udledes også, fra lærer 1s ovenstående svar, at denne dog stadig befinder sig inden for den traditionelle lærerposition, og arbejder ud fra præmissen om, at den dialogiske tilgang til eleverne kun forefindes i en vis grad uden for skoleprojektet (Jensen & Hansen, 2020). Lærer 2 udtaler sig blandt andet på følgende måde, om det relationelle aspekt ændrer sig alt afhængigt af rum:

*(...) Men det er helt klart der, hvor jeg synes man får en virkelig stærk relation til eleverne, det er ude af huset, vores udenlandsture, vores introture, overnatninger forskellige steder, gymnastiktur ud af huset, hvor man er ude i lang tid af gangen, det der med hvor at man ser hinanden, oplever hinanden som man virkelig er (...) (Bilag 3)."*

Lærer 2 siger her, at relationen mellem lærer og elev bliver forstærket på udflugter af forskellig grad, dog alle med afsæt i efterskolens overordnede formål. På baggrund af citatet, omhandlende det relationelle aspekt, udledes det, at lærer 2s lærerprofil lægger sig inden for, hvad forskningen "Efterskolen Under Lup" karakteriserer som det uformelle læringsrum på den horisontale skillelinje (Jensen & Hansen, 2020). Det tolkes, at denne har en opfattelse af, at det uformelle læringsrum, hvor lærere og elever interagerer ud fra mellem menneskelige principper, fordrer en god relation (Jensen & Hansen, 2020). De nævnte ture tager også alle udgangspunkt i skoleprojektet, med undervisning og dannelse for øje (Madsen, 2003). Samtidig er autonomiprojektet inkorporeret heri, i og med at eleverne og lærerne er sammen under atypiske forhold og derfor, som lærer 2 selv udtaler

“Oplever hinanden som man virkelig er”. Ifølge Ulla Ambrosius Madsen sker elevernes individuelle dannelsesprojekter i overlappet af de tre rum (Madsen, 2003). Af ovenstående citat udledes det, at lærer 2 ser dannelsespotentialiet i en ligeværdig relation mellem elev og lærer, der ifølge denne blandt andet sker i et overlap af forskellige konstellationer af efterskolens rum. Det fagfaglige aspekt nævnes ikke i lærer 2s betragtninger af dannelsespotentialiet i rummene. Endvidere bevægede vi os dybere ned i temaet ved at undersøge, hvordan respondenterne opfatter deres ageren som lærer i de forskellige rum. Lærer 1 har den opfattelse af sig selv, at denne ændrer karakter i profilfagsundervisningen frem for i de fagfaglige fag:

“(…)Jeg er mere afslappet, når jeg har valgfag eller også lidt, når jeg har haft madkunst, jeg går lidt mere ned på deres niveau på mange måder(…) (Bilag 2).”

Lærer 2 har den opfattelse at denne ikke ændrer grundlæggende karakter, når der skiftes undervisningsarena på efterskolen:

“(…) Altså man er jo den man er, men det er klart at rammerne er mere frie til ridning end de er til dansk (…) (Bilag 3).”

Lærer 1 opfatter sin lærerposition som altid værende autoritær, men den kan dog gradbøjes alt efter rummets karakter. Lærer 2 tager derimod udgangspunkt i samme position som lærer i alle rummene, men gør sig bevidst, at der stilles forskellige krav til dennes ageren i de to læringsrum. Ud fra tema 2, der forsøger at afdække lærerens rolle i de forskellige rum, ses det, at respondenterne er klar over, at der sker skift i løbet af en dag på efterskolen. Både i forhold til rum, men også i forhold til deres egen lærerposition. Der kan udledes, at respondenterne ser et større dannelsespotentialie i rummene uden for den fagfaglige undervisning. Dette da lærer 1 kun anvender en dialogbaseret tilgang i rummet autonomiprojektet og lærer 2 forklarer, at man “Oplever hinanden som man virkelig er” i rummet, der sker i overlappet mellem skoleprojektet og autonomiprojektet. Respondenterne ser derfor ikke dannelsesprocessen i helhedsforståelsen af efterskolen, da de fagfaglige fag ikke tages med som en vigtig faktor i understøttelsen af elevernes dannelsesprojekter.

#### [Dannelsespotentialiet i efterskolen i dag](#)

I tema 3 undersøges rammerne for dannelse på efterskolen ud fra de lovmæssige krav, der stilles til formen. Efterskolens historiske baggrund tager afsæt i dannelse gennem folkeoplysning og inddragelse af almuen i viden og lærdom (Frandsen, Gjesing, & Haue,

2012). I sin tid skulle efterskolen tilpasse sig ind under lovmæssigheder på samme måde, som den skal i dag. Efterskolen i sin definition har dog rykket sig, da den i første omgang var en generel institution, hvor alle landets efterskoler havde samme formål (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012). Efterskolerne i dag, har derimod alle et individuelt fokus. Der ønskes i temaet på denne baggrund, at afdække hvordan respondenterne anser arbejdet med dannelse i den nutidige efterskoleform. Lærer 2 blev adspurgt, om denne synes, at efterskolens formål bliver begrænset, når den skal leve op til lovkrav for at få tilskud til at virke. Hertil svarede denne, at de er nødt til at inkorporere noget af den undervisning, der er lovkrav til i andre dele af skoledagen for at få mere plads til profilfag:

*“(...)vi har jo så en forpligtigelse i forhold til morgensamlingen, at der skal være noget historie, fordi at vi netop ikke har historie på skemaet, så der er nogle ting, også Jespers fortælltimer kommer der også noget ind over, som er sådan noget af det vi går udenom i dagligdagen, fordi der er nogle ting vi synes der er vigtigere(...) (Bilag 3).”*

Det ses altså, ud fra lærer 2s perspektiv, at den specifikke efterskole har taget nogle beslutninger, der bygger på et ønske om at denne inkorporation har til formål at give mere plads i hverdagen til det, de mener er dannelse. Christen Kolds tanker om mundtlighed og samtale ses igen her, i de valg lærer 2 anser som dannende i efterskolestrukturen (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012). Netop at der fokuseres på aktiviteter, der aktiverer elevernes stemmer i fællesskab, og hvor de skal lytte til forstanderen, der fortæller:

*“(...)det er jo helt klart at se, at vi synes det er meget vigtigere at vi har mange timer til profilfag, og vi synes det er vigtigt, at vi har mange timer til at kunne komme ud af huset, og til sangaften, og til gymnastik og alle de her ting, som vi synes er dannelse(...) (Bilag 3).”*

Lærer 2s betragtninger siger altså noget om, hvordan netop denne efterskole tolker på, hvad efterskoletanken udspringer fra. Dannelsestanken er essentiel i deres skoles formål, og de mener at eleverne oplever dannelse, når der arbejdes med fællesskabstanken og de mere atypiske læringsfællesskaber. Ifølge Ulla Ambrosius Madsen, omhandler skoleprojektet efterskolens undervisningsmæssige forpligtelser og ambitioner (Madsen, 2003). Efterskolen ønsker at omstrukturere de almene faglige fag, for at skabe et skoleprojekt med fokus på faglighed, hvor indlæringen foregår på mere alternative metoder. Der blev også spurgt ind til, om der er specifikke tiltag i forhold til dannelse, der ikke kan lade sig gøre på efterskolen grundet de lovkrav, der skal efterleves. Hertil svarede lærer 1, at denne føler sig begrænset af de vejledende fælles faglige mål:

*“(...)Den bedste dannelse, du kan få, det er jo, når man kan gribe ud i et moment og så dykke ned i det, og der kan man måske pejle det over på hele den her fælles faglige mål, at det gør, at du sætter nogle rammer, hvor du egentligt ikke følger dannelsen, men du følger, den faglige indlæring(...) (Bilag 2).”*

Det kan her udledes, at respondenterne mener, at dannelsen har trange kår, når man som lærer er underlagt de vejledende fælles faglige mål. Det kontraktfæstede rum, fra Ulla Ambrosius Madsens teori, defineres ud fra de forventninger, det omkringliggende samfund har til elevernes dannelse på sigt (Madsen, 2003). Lærer 1s betragtninger om, at samfundets retningslinjer, der er til for at hjælpe eleverne i deres videre rejse, er svært at kombinere med det denne tænker er en dannende undervisning. Til samme spørgsmål svarer lærer 2, at efterskolen har overvejet at blive prøvofri:

*“(...)Det har jo flere gange været oppe og vende om vi virkelig skal tage skridtet og sige vi er prøvofri, problemet er bare at der er så mange begrænsninger på det som det ser ud lige nu, i forhold til at sende dem videre i systemet(...) (Bilag 3).”*

Det ses altså, ud fra de to respondenters betragtninger, at efterskolen forsøger at leve op til det civile samfunds forventninger, men samtidigt har udfordringer med at inkorporere deres dannelsessyn i arbejdet med disse. Ud fra respondenternes svar til temaet, kan man udlede, at efterskolen bestræber sig på at skabe en skole, der trækker på det historiske grundlag fra efterskole- og dannelsesstanken. Elevernes dannelsespotentialer er at finde i det fælles og i de atypiske læringsfællesskaber. Samtidig finder efterskolen det problematisk at inkorporere det civile samfunds forventninger i forhold til elevernes videre dannelsesprojekter.

## Diskussion

Ud fra det empiriske grundlag og teorien, der blev udfoldet og koblet sammen i ovenstående analyse, udsprang tematikker der alle taler ind i, hvordan efterskolens lærere intentionelt arbejder med dannelse. Her med udgangspunkt i Himmerlands Ungdomsskole.

### Rammesætning i skoleprojektet

De to respondenter ser dannelse som noget, der sker i fællesskabet på efterskolen, og i en dialogbaseret kontekst. Når disse nævnes, er det udelukkende noget, der sker i alle andre rum på efterskolen end i de fagfaglige undervisningssituationer. De klassiske

undervisningsfag, som dansk og engelsk, rammesættes af lærerne med mål og en begrebsorienteret læring for øje. Det taler altså ind i, at forskningen udleder, at man på efterskoler ikke formår at rammesætte den fagfaglige undervisning med fokus på dannelse (Slot, 2020). Dette er til trods for, at forskningen også siger, at det er et vigtigt element for den gode undervisning. I profilfagene er der, i følge lærerne, mere plads til dele af hvad Alexander von Oettingen anser som værende dannelsesorienteret undervisning (Oettingen, 2018). Det er ikke et specifikt begreb eller produkt, som eleverne skal have ud af denne form for undervisning. Der arbejdes indenfor et område, hvor der i læringsprocessen er plads til dialog og en anden form for lærer-elevrelation. Hvis undervisningen skal leve op til, hvad man teoretisk anser som dannende undervisning, skal der ske en form for kombination af de elementer, lærerne anser som formålet med profilfags - og den fagfagligeundervisning. Der skal både indgå god rammesætning, proces og et produkt i en dannende og god undervisning. Disse aspekter skal indtænkes i alle former for undervisning inden for skoleprojektet. Den nutidige efterskole bygger stadig på de historiske dannelsesværdier, og har et stort fokus på deres individuelle værdigrundlag og specialisering. Dette fokus tages ikke med i forskningen af dannelsespotentiale af undervisning. Hverken forskningen eller respondenterne anser profilfag og de klassiske undervisningssituationer som værende ligeværdige i læringsøjemed.

### [Dannelse til det civile samfund](#)

Lærernes måde at udleve efterskolens dannelsessyn på, er ved at inkorporere deres fem nøgleord om dannelse, fra deres værdigrundlag, i alle rummene uden om de klassiske undervisningssituationer i skoleprojektet. Ulla Ambrosius Madsens tanke om, at elevernes dannelsesprojekter opstår i overlappet mellem de forskellige rum, indgår ikke i lærernes måde at udleve værdier og dannelse på i hverdagen (Madsen, 2003). Lærernes tanke om dannelse går på, at eleverne bliver dannede i det fælles, hvor lærerne indgår i en anden relation end den de udøver i de klassiske undervisningsfag og optræder mere dialogbaserede i deres position. Himmerlands Ungdomsskoles værdigrundlag indbyder til, at eleverne bliver dannede, demokratiske borgere, der kan anvende deres stemmer inden for skolens eksisterende rammer. Den ulige magtrelation er ifølge respondenterne til stede i alle rummene på efterskolen, da lærerne agerer efter den traditionelle forståelse af lærerrollen, selvom den oprindelige efterskoleånd og tanke opfordrer til andet. Især i det

klassiske aspekt af skoleprojektet, optræder læreren i en tydelig, ulige magtrelation, da læreren skal sikre sig at eleverne i sidste ende kan opfylde det civile samfunds krav. Et krav der ifølge respondenterne betyder at deres undervisning skal bære præg af mål og begreber. Når lærerne skal skifte imellem både de fysiske og mentale rum på efterskolen, kan det være en udfordring for deres individuelle lærerposition at finde fodfæste, og udfolde den ønskede lærerrolle heri. Det er en faktor, at der på efterskolerne rundt omkring i Danmark, er flest lærere der befinder sig indenfor den traditionelle lærerposition (Jensen & Hansen, 2020). En position der værner om regler og et asymmetrisk magtforhold mellem lærer og elev, og som ikke nødvendigvis fordrer, at elevernes demokratiske stemmer bliver aktiverede (Jensen & Hansen, 2020). Dog vil der ude i det civile samfund, hvor eleverne senere skal indgå i andre konstellationer, være regler og magthierarkier som en uundgåelig faktor. Der præsenteres altså her en dobbelthet i forhold til, hvordan man ser dannelse i efterskoleregi. Efterskolens øverste formål er at danne eleverne til at indgå i det samfund, de træder ud i, når de skal videre (Frandsen, Gjesing, & Haue, 2012). En dannelse der bygger på en demokratisk stemme. Når eleverne møder lærerne på skolen, og især i de rum der repræsenterer de mere klassiske aspekter af skoleprojektet, bliver de mødt af en tydelig diskurs, hvor den omtalte asymmetriske relation træder frem. Her ændrer måden at arbejde med dannelse sig altså på, hvor eleverne i de andre rum mødes af et mere ligeværdigt og dialogisk forhold mellem læreren og dem selv. Selvom dannelsestanken ændrer sin form i disse rum, kan det forberede og øve eleverne til at indgå i et samfund, hvor den demokratiske stemme er underlagt et system.

### [En helhedsorienteret dannelsestanke](#)

Respondenterne arbejder målorienteret, i de klassiske undervisningsfag, ud fra en tanke om, at de skal nå at opfylde pensumlisten i løbet af skoleåret. Respondenterne anser ikke dette aspekt af skoleprojektet som der, de arbejder intentionelt med dannelsestanken. I de specialiserede profolfag, som for eksempel dart og ridning, arbejdes der derimod med en dialogbaseret tilgang og nærvær er i fokus. Ud fra efterskolens dannelsestanke om, at man i fællesskabet opbygger sin demokratiske stemme, sker dannelsen altså nærmere i de atypiske læringsrum. Himmerlands ungdomsskole har rykket undervisningsfaget historie fra de klassiske rammer ud til andre rum, herunder fortællertime og morgensamling. Dette for at skolen kan skabe mere plads til, hvad de anser for dannende rum. For at helhedsforståelsen



af dannelsen skal lykkes, er det nødvendigt at en efterskole arbejder intentionelt med dannelse i alle rum. Også selvom efterskolen ikke selv mener, at de klassiske undervisningsfag er der, hvor det største dannelsespotentialer finder sted. I stedet for at lærerne tænker deres undervisningsrammer anderledes, og forsøger at skabe en dannende undervisning i de klassiske fag, forsøger skolen i andre tiltag at lade skoleprojektets ydre krav opstå i andre former. Skoleprojektet i klassisk forstand bliver altså her reduceret til rum, der kun er til for at opfylde de ydre rammers krav og ikke et essentielt rum for dannelse, hvor hvert fag kan bidrage til elevernes læring.

## Konklusion

I undersøgelsen af hvorvidt og hvordan lærerne på Himmerlands Ungdomsskole arbejder intentionelt med dannelsesopgaven i efterskolens forskellige rum, kan man konkludere, at skolen ikke ser dannelsesopgaven i et helhedsorienteret øjemed. I skoleprojektet opdeles den klassiske undervisning fra profilfagsundervisning både i forhold rammesætning, indhold og dannelsessyn. Lærernes måde at arbejde med dannelse på, ændrer sig derfor alt efter hvilket rum denne befinder sig i. Skolens værdigrundlag viser, at deres overordnede formål er at gøre eleverne klar til at indgå i det civile samfund ud fra en tanke om, at man i fællesskabet lærer at blive en dannet medborger. Denne tanke bringes i høj grad ind i efterskolens hverdag, hvor også lærerne mener at eleverne opnår dannelse i netop det fælles. Inden for denne måde at arbejde med dannelsen på, bliver de klassiske undervisningsfag reducerede til et rum, der skal være der, for at eleverne kan opfylde samfundets ydre krav, og at skolen samtidigt kan fungere som instans. Den lærerposition, der oftest er repræsenteret ude på efterskolerne, anvender det asymmetriske magtforhold i sin praksis på en sådan måde at samtalen, dialogen og et fokus på den enkelte elevs ståsted langt fra er til stede i alle rum. En lærerposition der på mange måder går væk fra den oprindelige tanke om, hvad en efterskolelærers rolle var. Alt dette taget i betragtning, er man nødt til at se alle delelementerne i efterskolens praksis i en helhed. Selvom der i undervisningssituationer skelnes mellem måden at arbejde med dannelse på, og at magtforholdet mellem lærer og elev er ulige, så er dannelsen stadig et af efterskolens stærkeste grundelementer. Ud fra vores empiriindsamling og teorigrundlag, er dannelsesstanken en essentiel del af efterskolernes praksis og selvforståelse. Man forsøger

at inkorporere samfundets krav i nye tiltag, for at arbejde med det indhold den specifikke efterskole anser som det bærende element i dannelse.

## Perspektivering

I projektet er der stillet skarpt på, hvordan efterskolelærerne arbejder intentionelt med dannelsesopgaven. Undersøgelsen viser, at der ikke arbejdes intentionelt med dannelse i de fagfaglige fag, og der ses derfor ikke på helhedsforståelsen af dannelsesopgaven. Resultaterne kan anvendes til at efterskolerne, og den enkelte lærer, kan gøre sig overvejelser om at indtænke dannelsen i praksis i de almene undervisningsfag. Selvom dannelsen finder sted i andre rum på efterskolen, er det essentielt at fagenes formål ikke reduceres til en begrebsorienteret undervisning i den måde, lærerne rammesætter på for at efterskolen kan opnå statstilskud. Hvis et mere repræsentativt syn på projektets formål skal udfoldes, kan man undersøge lærernes praksis gennem videodokumentation. Dette for at se om lærernes praksis stemmer overens med de overvejelser, de gør sig over deres intentionelle arbejde med dannelse, udfoldet i det semistrukturerede, kvalitative interview. Ved at benytte videodokumentation, kan også selve indholdet af undervisningen analyseres, og en bredere undersøgelse af om undervisningen er dannelsesorienteret kan foretages. Man kan herudover brede undersøgelsen ud ved at undersøge praksis i forskellige, specifikke fag i et udsnit af flere efterskoler. Samtidigt kan man også undersøge flere læreres praksis på den samme efterskole. I projektet, er der fokuseret på dannelsesopgaven i undervisningen. For at brede Ulla Ambrosius Madsens forskning ud, og netop undersøge helhedsorienteret, kunne man undersøge og observere dannelsespotentialiet i alle de forskellige rum på efterskolen. Derfor til sidst at binde observationerne sammen og derved se om elevernes dannelsesprojekt virkelig opstår i kombinationen af de forskellige rum.

## Bibliografi

Boding, J., Hansen, H. L., Høytrup, F., Krenzen, E. A., Madsen, J., Mølgaard, N., & Pjenggaard, S.

(2019). *En håndbog - Bachelor projektet i læreruddannelsen*. København: Hans Reitzels Forlag.

Engsig, T. T. (2017). *Empiriske undersøgelser og metodiske greb*. København: Hans Reitzels Forlag .

Frandsen, N. J., Gjesing, B. K., & Haue, H. (2012). *Mere end en skole - De danske efterskolelæreres historie*. Odense: Forfatterne og Syddansk Universitetsforlag.

Graf, T. S., & Jensen, H. U. (2020). Forskning i efterskoler . I T. S. Graf, & H. U. Jensen, *Efterskolens Praksis Under Lup* (s. 15-23). Aarhus : Klim.

Himmerlands Ungdomsskole . (s.d.. s.d. 2019). *Himmerlands Ungdomsskole* . Hentet fra Himmerlands Ungdomsskoles websted : <https://h-u.dk/>

Jensen, H. U., & Hansen, N. M. (2020). Den gode efterskolelærer . I T. S. Graf, & H. U. Jensen, *Efterskolens praksis under lup* (s. 127-153). Aarhus : Klim .

Madsen, A. U. (2003). *Efterskolens betydning - et studie af efterskolens dannelsesprojekt og tidens unge*. Holstebro : Efterskoleforeningens forlag .

Oettingen, V. A. (2018). *Undervisning er dannelse* . Aarhus : Aarhus Universitetsforlag .

Reinecker, L., & Jørgensen, S. P. (2017). *Den gode opgave - Håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser* . Samfundslitteratur .

Slot, F. M. (2020). Ved undervisningens begyndelse. I T. S. Graf, & H. U. Jensen, *Efterskolens praksis under lup* (s. 80-102). Aarhus : Klim.