



12/09/14

9. klasse på efterskole

Fem udfordringer til udviklingen af efterskolernes
9. klasse

Undersøgelse af Center for Ungdomsforskning og
DAMVAD

Rapporten er udarbejdet af:

Tilde Mette Juul
Dina Celia Madsen
Camilla Bjerre Damgård
Niels Ulrik Sørensen
Mikkel Havelund

For information on obtaining additional copies,
permission
to reprint or translate this work, and all other
correspondence,
please contact:

DAMVAD og Center for Ungdomsforskning

info@damvad.com
damvad.com

Copyright 2014

Indholdsfortegnelse

1	Indledning og baggrund for undersøgelsen	6
1.1	Baggrund	6
1.2	Formål	7
1.3	Organiseringen af projektet	8
1.4	Læsevejledning	8
2	Metode	10
2.1	Hypoteser	10
2.2	Udvælgelse af de otte caseskoler	11
2.3	Spørgeskemaundersøgelse blandt eleverne	12
2.4	Casebesøg på de otte efterskoler	12
	2.4.1 Bearbejdning og analyse af data	14
3	Unge, uddannelse og efterskole: En introduktion	15
3.1	Efterskolens historie, formål og indhold	15
3.2	Øget tilgang	17
3.3	Mange forskellige årsager til at tage på efterskole i 9. klasse	17
3.4	Øget specialisering	18
3.5	Øget orientering mod marked	20
3.6	Eleverne på de otte caseefterskoler – forskelle og ligheder	22
4	Udfordring 1: Efterskolens særlige muligheder som fri skole	25
4.1	Særlige elementer i tilrettelæggelsen af undervisningen på caseskolerne	25
4.2	Undervisningen foregår som oftest fagopdelt i dagtimerne	26
4.3	Eleverne er tilfredse med undervisningen	27
4.4	Hvorfor arbejder skolerne ikke tværfagligt?	29
4.5	Faglighedsdiskurs på skolerne	30
4.6	Begrænset fokus på didaktisk udvikling	31
4.7	Forskellige skolepositioner	31
4.8	Udfordring 1: Problemstillinger og refleksionspunkter	33
5	Udfordring 2: Lærer-elev-relationen	35
5.1	Lærerne har en central position i elevernes fortælling om efterskolen	35
5.2	Lærer/elevforholdet har stor betydning for elevernes engagement	36
	5.2.1 Forskellige lærertyper	38
5.3	Lærernes arbejde med at opnå relationskapital	39
5.4	Bevidste pædagogiske metoder	40
5.5	Italesættelse af fællesskabets værdier	40
5.6	Udfordring 2: Problemstillinger og refleksionspunkter	40
6	Udfordring 3: Efterskolens fællesskaber	42
6.1	Særligt fokus på fællesskabet	42

6.2	Unikke rammefaktorer skaber muligheder	43
6.3	Din egen skyld, hvis du er udenfor	44
6.4	Nye hierarkier	46
6.5	Fællesskabets betydning for elevernes udvikling og demokratiske dannelse	47
6.6	Pædagogiske tilganges betydning	49
6.7	Udfordring 3: Problemstillinger og refleksionspunkter	51
7	Udfordring 4: Unge med særlige udfordringer	52
7.1	En gruppe elever har det svært	52
7.2	Flere skoler oplever et stigende antal unge med udfordringer	54
7.3	Efterskolerne har forskellige måder at støtte op om de udsatte unge	55
7.4	Elevernes selvtillid og tilfredshed med livet stiger	57
7.5	Udfordring 4: Problemstillinger og refleksionspunkter	57
8	Udfordring 5: Sikring af bedre overgang mellem efterskolen og ungdomsuddannelserne	58
8.1	Elevernes planer efter 9. klasse	58
8.2	Negative skoleerfaringer	59
8.3	Manglende tid til afklaringsprocessen	60
8.4	Alternativer til den direkte vej til ungdomsuddannelserne	62
8.5	Skiftet fra efterskole til ungdomsuddannelse	63
8.6	Problemstillinger og refleksionspunkter	63
9	Pejlemærker for eksperimentfasen	65
9.1	Pejlemærker – udfordring 1: Efterskolens udnyttelse af sin status som fri skole	65
9.2	Pejlemærker – udfordring 2: Udvikling af lærer-elev-relationen	65
9.3	Pejlemærker – udfordring 3: Udvikling af fællesskaberne	66
9.4	Pejlemærker – udfordring 4: Unge med særlige udfordringer	66
9.5	Pejlemærker – udfordring 5: Overgang mellem efterskole og ungdomsuddannelse	67
10	Referencer	68
11	Bilag 1: Figurer mv.	71
12	Bilag 2: Observationsguide	73

1 Indledning og baggrund for undersøgelsen

1.1 Baggrund

Undersøgelser har vist, at efterskolerne skaber gode resultater i overgangen fra 10. klasse til ungdomsuddannelse (DAMVAD, 2012 og 2013). Det handler om, at efterskolerne generelt sikrer bedre overgangsrater til ungdomsuddannelse fra 10. klasse end folkeskoler og fri- og privatskoler og i særdeleshed for unge fra uddannelsesfremmede hjem. Dertil kommer, at efterskoleeleverne i højere grad end folkeskoleelever og privat- og friskoleelever hæver deres karaktergennemsnit mellem folkeskolens afgangsprøve og den gymnasiale eksamen. Der er således tegn på, at 10. klasse på efterskole bidrager med en personlig udvikling, som omsættes i motivation for uddannelse og faglig interesse (DAMVAD, 2012 og 2013).

Det ser dog anderledes ud, når vi zoomer ind på 9. klasse på efterskolerne. Cirka en tredjedel af aktiviteten på efterskolerne udgøres af 9. klasse med et optag på 8.579 elever i 2012/2013. Analyserne af efterskolernes bidrag til overgange og gennemførelse på ungdomsuddannelserne viser således, at 9. klasserne på efterskolerne klarer sig signifikant dårligere på gennemførelse af ungdomsuddannelse end folkeskolen og fri- og privatskolerne, ligesom der heller ikke umiddelbart er en signifikant effekt af 9. klasse på efterskolen i forhold til at bidrage til positiv uddannelsesmobilitet forstået som chancen for at påbegynde og gennemføre en uddannelse, som er højere, end den uddannelse ens forældre har.

Der er en større andel af efterskoleeleverne i 9. klasse, der kommer fra uddannelsesfremmede hjem, end det er tilfældet for eleverne i 10. klasse (DAMVAD, 2012). Samtidig viser en forundersøgelse til nærværende projekt, at der ligeledes er betydelige forskelle i efterskolernes syn på og tilgange til henholdsvis 9. og 10. klasse. Mens efterskolerne ser ud til at være særligt optagede af at udnytte den

pædagogiske frihed, som 10. klasse rummer, fremstår undervisningen i 9. klasse som forholdsvis traditionel. Som frie kostskoler har efterskolerne ellers generelt mulighed for at tilrettelægge undervisningen på nye og anderledes måder, så længe den "står mål med undervisningen i folkeskolen" (LBK nr 689 af 22/06/2011) – men tilsyneladende udnyttes dette kun i begrænset omfang i 9. klasse.

Data fra Danmarks Statistik viser også væsentlige forskelle mellem efterskolerne på, hvor stor en andel 9. klasse udgør – og i forlængelse heraf også hvor bevidst en profil, de har i forhold til 9. klasse. Sat på spidsen har nogle efterskoler helt fravalgt at have et 9. klassestilbud, andre er meget opsatte på at tiltrække 9. klasseelever og har et profileret tilbud til 9. klasse, mens andre igen primært reagerer på den efterspørgsel, som nu engang opstår, uden at have en særlig profil på området.

Forandringer på den uddannelsespolitiske scene i forhold til både grundskoleområdet herunder fx debatten om 10. klasse og folkeskolereformen og ungdomsuddannelserne aktualiserer spørgsmålet om, hvordan 9. klasse kan udvikles og komme til at spille en endnu større rolle på efterskolerne. Derfor har Efterskoleforeningen igangsat et større udviklings- og forskningsprojekt, der sigter mod at udvikle 9. klasse på efterskolerne – for derved at overføre de gode resultater, som skabes i 10. klasse til 9. klasse og for at styrke den generelle overgang mellem grundskole og ungdomsuddannelse. På den måde skal projektet bidrage til at øge værdien af den samfundsmæssige investering, som ligger i efterskolerne, men samtidig også udnytte det "eksperimentelle rum", der ligger i, at efterskolerne som frie kostskoler har betydelige frihedsgrader i forhold til at tilrettelægge undervisningen, så længe den står mål med undervisningen i folkeskolen. Idet et efterskoleophold både involverer undervisning og samvær –

og efterskolerne derfor i endnu højere grad end folkeskolen har mulighed for at arbejde med brede og tværgående pædagogiske processer – synes efterskolerne at have nogle unikke muligheder for at udvikle nye organisatoriske og pædagogiske strategier for undervisningen i udskoling.

1.2 Formål

Formålet med projektet er:

- At undersøge hvordan 9. klasse på efterskolerne kan styrkes med henblik på at forbedre 9. klasseelevernes overgang til og gennemførelse af en ungdomsuddannelse og dermed styrke uddannelsesmobiliteten

- At undersøge og kortlægge efterskolernes bidrag til at udvikle rammer og tiltag, som styrker overgangen mellem grundskolen og ungdomsuddannelserne generelt
- At igangsætte uddannelseseksperimenter i 9. klasser med afsæt i kortlægning af praksis på udvalgte efterskoler med høj overgangs- og gennemførelsesrate – både for elever fra uddannelsesfremmede og uddannelsesstærke hjem samt mere generelt at skabe en eksperimenterende kultur på efterskolerne.

Der er således tale om et anvendelsesorienteret udviklings- og forskningsprojekt, som både tilvejebringer et solidt videngrundlag om 9. classes rolle, form og udvikling, og som omsætter videngrundlaget i en

FIGUR 1.1
Overblik over projektets faser og metoder



række uddannelseseksperimenter, som igangsættes på efterskolerne. Projektet består af tre selvstændige, men tæt sammenhængende faser: en for-analyse (fase 1), et videngrundlag (fase 2) og en eksperimentfase (fase 3). Projektet og dets faser er illustreret i figuren nedenfor.

1.3 Organiseringen af projektet

Projektet er designet og gennemført i et samarbejde mellem Efterskoleforeningen, Center for Ungdomsforskning (CEFU) og DAMVAD.

CEFU og DAMVAD har gennemført for-analysen og studiet i fase 2. I fase 3 inddrages endvidere relevante pædagogiske forsknings- og udviklingsmiljøer til at udarbejde og facilitere uddannelseseksperimenterne.

Efterskoleforeningen er projektejer og står for kontakten til de relevante efterskoler og spiller en afgørende rolle i eksperimentdelen.

1.4 Læsevejledning

I denne rapport formidles fundene fra fase 2: Videngrundlag. Rapporten er bygget op om fem centrale udfordringer. Udfordringerne er indkredset i forbindelse med dataindsamlingen og kan med fordel danne udgangspunktet for de uddannelseseksperimenter, som efterskolerne skal arbejde videre med i eksperimentfasen. I indkredsningen af udfordringerne har vi forsøgt at tage højde for de særlige styrker, som efterskolerne har, og lægger så vidt muligt op til, at efterskolerne bygger videre på disse. Rapporten skal dermed læses som inspiration til videreudvikling af eksisterende og igangsættelse af nye udviklingsprocesser målrettet efterskolernes 9. klasses-tilbud.

Det skal generelt bemærkes, at vi ikke har interviewet 10. klasseelever, hvilket begrænser mulighederne for sammenligning og konklusioner ift. forskellene mellem de to tilbud. Vi har dog på casebesøgene spurgt ind til forskelle mellem 9. og 10. klasseeleverne- og tilbuddene.

De fem udfordringer er:

Udfordring 1: Efterskolens særlige mulighed som fri skole (kapitel 4). Her undersøger vi, hvordan undervisningen tilrettelægges og praktiseres på caseskolerne, og vi sætter fokus på, hvordan efterskolerne kan blive endnu bedre til at udnytte deres muligheder og frihedsgrader som frie skoler.

Udfordring 2: Lærer-elev-relationen belyses (kapitel 5). Her ser vi nærmere på lærer-elev-relationen, der står stærkt i 9. klasseelevernes fortællinger fra deres efterskole. I kapitlet dykker vi ned i disse fortællinger og ser nærmere på, hvordan skolerne arbejder med relationen mellem lærere og elever, og hvordan den kan udvikles endnu mere.

Udfordring 3: Efterskolens fællesskaber (kapitel 6). Også fællesskaberne på efterskolen står stærkt i elevfortællingerne. I dette kapitel undersøger vi, hvordan eleverne oplever og italesætter fællesskaberne, hvordan de spiller sammen med caseskolerne forskellige pædagogiske tilgange, og vi ser nærmere på, hvordan fællesskaberne yderligere kan udvikles på efterskolerne.

Udfordring 4: Unge med særlige udfordringer (kapitel 7). I dette kapitel ser vi nærmere på de unge på caseskolerne, som har det svært, og vi undersøger, hvordan efterskolerne kan udvikle indsatsen over for ressourcetsvage/sårbare/rodløse unge.

Udfordring 5: Sikring af en bedre overgang mellem efterskolerne og ungdomsuddannelserne (kapitel 8). Her belyser vi nogle af de faktorer, som kan have

en betydning for 9. klasseelevernes overgang til og gennemførelse af en ungdomsuddannelse, og vi sætter fokus på, hvordan efterskolerne kan blive bedre til at forbedre overgangen og gennemførelsen.

I hvert kapitel præsenterer vi først de relevante fund fra spørgeskemaundersøgelsen og casebesøgene, hvorefter vi fremdrager problemstillinger og refleksionspunkter, som efterskoleforeningen kan arbejde videre med i projektets afsluttende eksperimentfase.

Foruden de fem udfordringer rummer rapporten en præsentation af de metoder, der er anvendt i undersøgelsen (**kapitel 2**) og en introduktion til efterskolernes formål, indhold osv. samt de otte caseskoler (**kapitel 3**). Afslutningsvis samler vi op på de problemstillinger og refleksionspunkter, vi har formuleret i kapitel 4-8 og formulerer på den baggrund pejlemærker for det videre arbejde med at udvikle 9. klasse på efterskolen (**kapitel 9**).

2 Metode

Denne rapport bygger på kvalitativ og kvantitativ dataindsamling på otte udvalgte efterskoler. Den kvantitative dataindsamling består af en spørgeskemaundersøgelser blandt 9. klasseeleverne på de pågældende skoler, omfatter deskriptive data om elevernes forventninger til og oplevelser af deres efterskoleophold. Den kvalitative dataindsamling består af observationer på skolerne og interviews med lærere, forstandere og elever og giver en nærmere viden om livet på skolerne og de pågældende gruppers tolkninger af de problemstillinger, der belyses i undersøgelsen. I det følgende redegør vi for de forskellige metodiske elementer i undersøgelsen: vores hypoteser, udvælgelsen af caseskoler samt den kvantitative og kvalitative dataindsamling og analyse.

2.1 Hypoteser

I for-analysen blev der udledt en række hypoteser om 9. klasse på efterskolen baseret på interview med elever og forstandere, et forskningsreview samt en registerundersøgelse, der så nærmere på den socioøkonomiske elevsammensætning på den enkelte efterskole samt overgangs- og gennemførelsesrater på ungdomsuddannelserne. Hypoteserne er:

1. Der er stor spredning i faglige resultater, når man tager højde for elevernes socioøkonomiske baggrund og andelen af 9.klasser på efterskolen. Hypotesen er, at der ligger forskellige pædagogiske og organisatoriske tilgange til grund for de forskellige resultater, hvilket giver en god mulighed for at undersøge god praksis.
2. Skolernes synes i nogle tilfælde ikke at reflektere bevidst over 9. classes form og pædagogik. Dertil kommer, at lovgivningen – særligt de mange prøvefag – betragtes som en hindring for pædagogisk udvikling i 9. klasse. Hypotesen er således, at efterskolerne ofte lader sig begrænse af lovgivningen frem for at se mulighederne i forhold til at arbejde med fx tværfaglighed, nye former for undervisningsdifferentiering og profilering.
3. Der ser dog ud til at være en bevægelse mod flere 9. klasseelever med et stærkt fokus på faglighed. Hypotesen er derfor, at mens 9. klasse tidligere ofte handlede om et *fravalg* af folkeskolen, så er det i stigende grad et aktivt *tilvalg*, hvor forældre og elever ønsker et anderledes skoleår, men uden at gå på kompromis med fagligheden.
4. Andelen af 9. klasse varierer meget på efterskolerne, ligesom der er stor forskel på den socioøkonomiske spredning på efterskolerne. Forstanderne giver udtryk for, at de er bevidste om at sikre en hensigtsmæssig spredning i elevgrupper og andel af 9. klasse og dermed en god sammensætning på skolen. Hypotesen er således, at elevsammensætningen har en betydning for elevernes videre færd i uddannelsessystemet¹, men at skolerne i høj grad også selv kan bidrage til at sikre en positiv uddannelsesmobilitet, og at det ikke nødvendigvis knytter sig til andelen af 9. klasseelever.
5. Eleverne angiver, at efterskolen understøtter 9. klasseelevernes motivation til læring og uddan-

¹ En undersøgelse af skolekammeratseffekten – altså betydningen af elevsammensætningen – viser, at elever fra uddannelsesfremmede hjem klarer sig bedre i overgangen, hvis de har gået på efterskoler, hvor der er flere elever fra uddannelsesstærke hjem (DAMVAD 2012).

nelse, men ikke nødvendigvis gør dem mere afklarede i deres valg af ungdomsuddannelse, eftersom deres udvikling åbner for nye spørgsmål. Hypotesen er, at efterskolerne i højere grad kan bidrage til denne afklaring ved at arbejde aktivt med overgangsprocesser, hvor eleverne med udgangspunkt i et styrket samarbejde mellem efterskole og ungdomsuddannelser får et bedre indblik i krav og muligheder på ungdomsuddannelserne og ved at integrere vejledningen tættere i undervisningen (Thomson & Højmark Jensen 2011).

De fem hypoteser har dannet udgangspunkt for dataindsamlingen. Trods det har vi haft en åben tilgang til dataindsamlingen forstået på den måde, at vi løbende har tilpasset hypoteserne og forfulgt nye temaer og hypoteser, som er dukket op i forbindelse med dataindsamlingen.

2.2 Udvalgelse af de otte caseskoler

De otte caseskoler er udvalgt med udgangspunkt i data om elevernes karaktergennemsnit ved afgangsprøven i 9. klasse, beregninger af deres socioøkonomiske status samt overgangs- og gennemførelsesrater for alle efterskoler. Sidstnævnte er beregnet på basis af data fra Danmarks Statistik.

Med udgangspunkt heri er udvalgt otte caseefterskoler (se figur nedenfor), så der er en spredning i andelen af 9. klasse på skolerne og den geografiske placering. Således er der to skoler fra Fyn, to fra Sjælland og fire fra Jylland. Derudover er fem udvalgt som *best practice cases*; i og med at de præsterer godt på karaktergennemsnit samt overgangs- og gennemførelsesfrekvenser set i forhold til de socioøkonomiske elevprofiler. De resterende cases er valgt som læringscases og er skoler, som har gode vilkår for at præstere (målt på socioøkonomi eller karakter fra 9. classes-afgangsprøve), men som

FIGUR 2.1
Oversigt over de otte caseefterskoler

	Andel og antal 9.-klasselever (pct.) (2012)	Socioøkonomi	Karaktergennemsnit	Overgangsfrekvens (pct.)	Gennemførelsesfrekvens (pct.)
Birkehøj Efterskole	43	0,63	7,9	98	87
Langebro Efterskole	52	0,64	8,8	98	100
Solskræntens Efterskole	48	0,57	5,4	95	94
Nørrelund Efterskole	34	0,56	6,2	96	72
Æblehavens Efterskole	33	0,63	7,5	93	91
Kirsebærbacken Efterskole	23	0,64	8,1	100	100
Trane Efterskole	30	0,50	7	100	93
Møllegårdens Efterskole	57	0,55	6,7	83	73

Kilde: DAMVAD & CEFU baseret på tal fra Efterskoleforeningen og Danmarks Statistik

Note: Det socioøkonomiske indeks er beregnet ved en sammenvejning af forældrenes uddannelsesniveau, arbejdsmarkedstilknytning og indkomst for alle elever på den enkelte skole

scorer under forventeligt i overgang og gennemførelse. I kapitel 3 giver vi en nærmere præsentation af caseefterskolerne. Det skal dog understreges, at ambitionen med rapporten ikke er at lave en dybdegående analyse af forholdene på hver efterskole, men af de mønstre og sammenhænge, vi kan konstatere på tværs af efterskolerne.

2.3 Spørgeskemaundersøgelse blandt eleverne

Der er gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt alle 9. klasseelever på de otte efterskoler. Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført som en før- og eftermåling, hvor eleverne har modtaget to skemaer; et i starten af skoleåret og et i slutningen af skoleåret.

I førmålingen har vi bl.a. spurgt ind til elevernes motiver for at tage på efterskole i 9. klasse, valget af den specifikke efterskole, erfaringerne i folkeskolen, faglige standpunkter, motivation og forventninger til efterskolen samt deres planer for ungdomsuddannelse og videre uddannelse. I eftermålingen er spurgt ind til elevernes vurdering af året, der gik – herunder deres vurdering af efterskoleopholdet samlet set, undervisningen samt deres faglige, sociale og personlige udvikling.

Spørgeskemaerne er udarbejdet i samarbejde med Efterskoleforeningen og pilottestet blandt 4 elever. Hver elev har fået et personligt link, som blev tilsendt til deres mailadresse. Dette betyder dels, at vi har sikret os, at den samme elev ikke har svaret flere gange, dels at vi har fået mulighed for at sammenholde før- og efterbesvarelse fra hver enkelt elev. Denne metode har dog besværliggjort indsamlingen, da det viste sig, at flere elever ikke benyttede deres mail. Derfor medbragte vi skemaer på papir, som vi fik eleverne til at udfylde i forbindelse med nogle af besøgene.

Førmålingen blev lanceret til 345 elever. 226 elever besvarede spørgeskemaet, hvilket giver en svarprocent på 65,5 pct. I eftermålingen besvarede 256 elever spørgeskemaet svarende til en svarprocent på 74,2 (se figur 14.1 i bilag 1). Der er forskel på svarprocent på de forskellige efterskoler. I og med der ikke i analysen er specifikt fokus på den enkelte skole, anses det ikke som et validitetsproblem, da den samlede svarprocent gør, at undersøgelsen samlet set anses som repræsentativ.

Vi ser en begrænsning ved førmålingen, i og med den først blev sendt ud til skolerne to måneder efter skoleårets start, og de elever, der svarede sidst, havde reelt først svaret på den i november måned. Dette betyder, at deres erindrede forventninger i nogen grad allerede er påvirkede af deres oplevelser i den første tid på efterskolen.

2.4 Casebesøg på de otte efterskoler

Der er gennemført casestudier på de alle otte caseskoler. Casebesøgene er gennemført i perioden november til december 2013. Fokus i casebesøgene var på organiseringen af undervisningen og samværet med henblik på at identificere gode praksisser. Udgangspunktet var ikke mindst de involverede aktørers tolkninger af og fortællinger om gode/dårlige erfaringer med relevante praksisser osv.

Casebesøgene blev gennemført som heldagsbesøg og var bygget op om følgende elementer:

- Observation af undervisning
- Observation af samværet
- Interviews med elever, lærere, vejledere og ledelse

I figur 14.2 i bilag 1 ses et program for et besøg på en af efterskolerne, mens der i figur 14.3 er en oversigt over de gennemførte interviews fordelt på efterskolerne.

Observation af undervisning

På hver efterskole har vi deltaget i forskellige undervisningssituationer. Under observationerne var vi især interesserede i at undersøge, hvordan rammerne og strukturerne på skolerne kom til udtryk i undervisningssituationen, Vores fokus var således ikke snævert didaktisk. Vi så derimod på følgende elementer:

- Undervisningsrummet (hvordan er det indrettet? hvem sidder hvor? inde eller ude?)
- Undervisningens forløb (undervisningsformer, arbejdsformer mv.)
- Lærer/elev forholdet
- Elevernes indbyrdes relationer
- 'Stemningen' og kulturen.

Observationer af undervisningen har givet os mulighed for et yderligere perspektiv som supplement til de unges og de professionelle perspektiver. Vi oplevede blandt andet, at elevernes positive oplevelse af undervisningen i nogle tilfælde ikke knytter sig til indhold og undervisningsformer, men at der er andre ting på spil i undervisningssituationen, som eleverne ikke nødvendigvis italesætter eller er bevidste om.

Observationsguiden kan ses i bilag 2.

Observation af samværet

I forbindelse med casebesøgene har vi deltaget i det generelle liv på efterskolerne lige fra måltider, til fællessamlinger, en håndboldtur mv. Her har vi observeret, hvordan samværet mellem eleverne og mellem elever og lærere fungerer og er rammesat uden for undervisningen. Dette har også givet anledning til uformelle snakke med forskellige typer af ansatte samt med elever fra både 9. og 10. klasse.

Interviews med ledere og lærere

På hver efterskole er der gennemført et interview med forstanderen eller viceforstandere og et eller to interviews med lærere. I alle tilfælde har enten en af lærerne eller lederne samtidig fungeret som UU-vejleder på skolen. Lærerne er udvalgt af forstanderen, men har i de fleste tilfælde været en af de lærere, der har været på vagt, og kan derfor betragtes som en tilfældig udvælgelse.

I interviewene med forstanderen og lærerne var fokus på:

- Skolens profil
- Forskel mellem 9. og 10. klasse
- Didaktisk organisering af undervisningen
- Vejledning
- Elevgrundlaget

Interviews med eleverne

Alle interviews med elever er gennemført som fokusgruppeinterviews. Der er lavet 18 interviews med i alt 86 elever. Formålet med fokusgruppeinterviewene var dels at skabe en dynamik i gruppen, så informanterne undervejs kunne lade sig inspirere af hinandens synspunkter og perspektiver med yderligere refleksion til følge. Denne interviewform giver mulighed for at iagttage hvilke normer, der udspiller sig i samspillet mellem de unge. Er der fx særlige måder at omtale fællesskabet eller skolens værdier på? Dette kan vi bruge i vores analyser af hvilke sociale dynamikker, der er på spil på en efterskole. Ulempen ved fokusgruppeinterviewene er omvendt, at informanterne kan føle sig begrænsede i forhold til at fortælle om holdninger og oplevelser, som enten rækker ud over gruppens normer, eller som er for følsomme til, at de har lyst til at bringe det op i gruppen.

Informanterne er udvalgt af lærere eller forstandere ud fra den betragtning, at de skulle afspejle forskellighed i forhold til baggrund, fagligt niveau, motiver

for at vælge efterskole og uddannelsesønsker. Risikoen ved denne udvælgelsesmetode er, at forstanderen/læreren har andre bevæggrunde for sin udvælgelse. Dog vurderer vi, at sammensætningen af grupperne afspejlede elevsammensætningen på de enkelte skoler.

Interviewene med eleverne er udført på baggrund af en semistruktureret interviewguide og har kredset om følgende temaer:

- Motiver for at gå på efterskole
- Første møde med efterskolen
- Oplevelse af undervisningen – herunder undervisningsformer og lærerrollen
- Personlig, social og faglig udvikling
- Motivation for læring
- Forventet udbytte af efterskoleopholdet og fremtidsplaner

2.4.1 Bearbejdning og analyse af data

Alle interviews er optaget som lydfiler. Fokusgruppeinterviewene er transskriberet, og de restende interviews er der skrevet referater af. Vi anvender citater fra alle informantgrupper i rapporten. Citaterne er rettet for eventuelle sproglige fejl og gentagelser, men på en måde så indholdet stadig er det samme (jf. Kvale og Brinkmann 2009:209). Dette har vi tilladt os, da vi ikke har til hensigt at analysere på detaljer i informanternes sprog.

Observationerne af udvalgte situationer på efterskolerne er blevet nedfældet i små systematiske resuméer, som vi ikke refererer direkte til i rapporten. De fungerer primært som baggrundsmateriale og har haft betydning for de analytiske blikke, vi anlægger i rapporten, og de læsninger vi foretager af interviewmaterialet.

Etiske overvejelser

Alle informanter er på forhånd blevet lovet fuld anonymitet. Derfor har alle interviewede personer og

omtalte personer fået nye navne. Vi har også anonymiseret skolerne ud fra den betragtning, at undersøgelsen har til hensigt at kortlægge udfordringer på et mere generelt plan, og her fungerer skolerne blot som cases. Ligeledes har vi ændret på geografiske steder og i nogle tilfælde også fag, således at fx omtalte lærere ikke umiddelbart ville kunne genkendes af andre end personen selv. Dog er vi opmærksomme på, at enkelte skoler vil kunne genkendes ud fra deres struktur, pædagogik eller andre kendetegn. I tilfælde, hvor vi vurderer, at udtalelser kunne blive kontroversielle har vi enten udeladt citatet og beskrevet problemstillingen med ord, eller vi har undladt at angive skolebetegnelse.

3 Unge, uddannelse og efterskole: En introduktion

I dette kapitel giver vi en kort introduktion til efterskolens historie, formål og indhold efterfulgt af et kort oprids af nogle af de ændringer, der er sket i de senere år, og som har betydning for, hvordan skolerne tilrettelægger deres efterskoletilbud. Vi inddrager løbende eksempler fra de otte caseefterskoler, og kapitlet rummer en introduktion til caseefterskolernes elever, herunder deres motiver for at vælge at gå på efterskole i 9. klasse. I boksen nedenfor er en kort præsentation af de otte caseefterskoler. Udover at introducere feltet, skal kapitlet læses som en ramme, som de udfordringer, der belyses i de efterfølgende kapitler, skal forstås på baggrund af.

3.1 Efterskolens historie, formål og indhold

Efterskolens historie rækker mere end 100 år tilbage. Efterskolerne er inspirerede af højskolerne og Grundtvigs og Kolds tanker om skole. Den første efterskole blev oprettet i 1879 i Galtrup på Mors, og i årene efter kom der flere til. I 1895 kom efterskolerne på finansloven, dvs. de blev støttet økonomisk af staten. I dag er der på landsplan 218 almene, 18 special- og 20 ordblindeefterskoler (www.efterskole.dk).

De otte caseefterskoler

Birkehøj Efterskole er en boglig efterskole. 9. klasseeleverne, der generelt set kommer fra ressourcestærke² familier, udgør omkring 40 pct. af elevgrundlaget på skole. Elevernes primære begrundelse for at vælge skolen er også, at det er en boglig skole.³

Langebro Efterskole er den mindste af de otte caseefterskoler. 9. klasseeleverne udgør over 50 pct. Det er en boglig efterskole, hvor eleverne kommer fra ressourcestærke familier, og karaktergennemsnittet ved afgangsprøven er et af de højeste blandt alle efterskoler.

Kirsebærbacken Efterskole er en musikefterskole. Skolen er kendetegnet ved et meget lille fokus på afgangsprøven, men med et højt karaktergennemsnit. 9. klasseeleverne udgør her ca. 20 pct. af den samlede elevgruppe.

Møllegårdens Efterskole er en skole med fokus på kreative fag som kunst, design, musik og teater. Med ca. 58 pct. 9. klasseelever, er Møllegården den skole med den højeste andel 9. klasseelever. Skolen har en bred socioøkonomisk elevsammensætning.

Nørrelund Efterskole er en kristen efterskole med et bredt fagligt tilbud. 9. klasseeleverne udgør lidt over 30 pct. af elevgruppen. Skolen har en bred socioøkonomisk elevsammensætning.

Solskræntens Efterskole er en bredt funderet efterskole med mange forskellige linjer herunder blandt andet en værkstedslinje. 9. klasseeleverne udgør næsten 50 pct. af eleverne. Skolen har en bred socioøkonomisk elevsammensætning.

Trane Efterskole har stort fokus på idræt – selvom det ikke er en decideret idræftefterskole. Gymnastik er obligatorisk, og der er også flere idrætslinjefag. 9. klasseeleverne udgør lige godt 30 pct. af eleverne. Mange socioøkonomisk svage familier, men stadig velfungerende elever.

Æblehavens Efterskole er den eneste af de otte efterskoler, der arbejder projektorienteret. 9. klasseeleverne udgør omkring 30 pct. af den samlede elevgruppe. Eleverne kommer generelt fra ressourcestærke familier, og skolen har et højt karaktergennemsnit.

² I forbindelse med udvælgelsen af caseefterskolerne udregnede vi et socioøkonomisk indeks for alle efterskoler baseret på forældrenes indkomst og ledighedsgrad. Ressourcestærke refererer dermed til skoler, der ligger

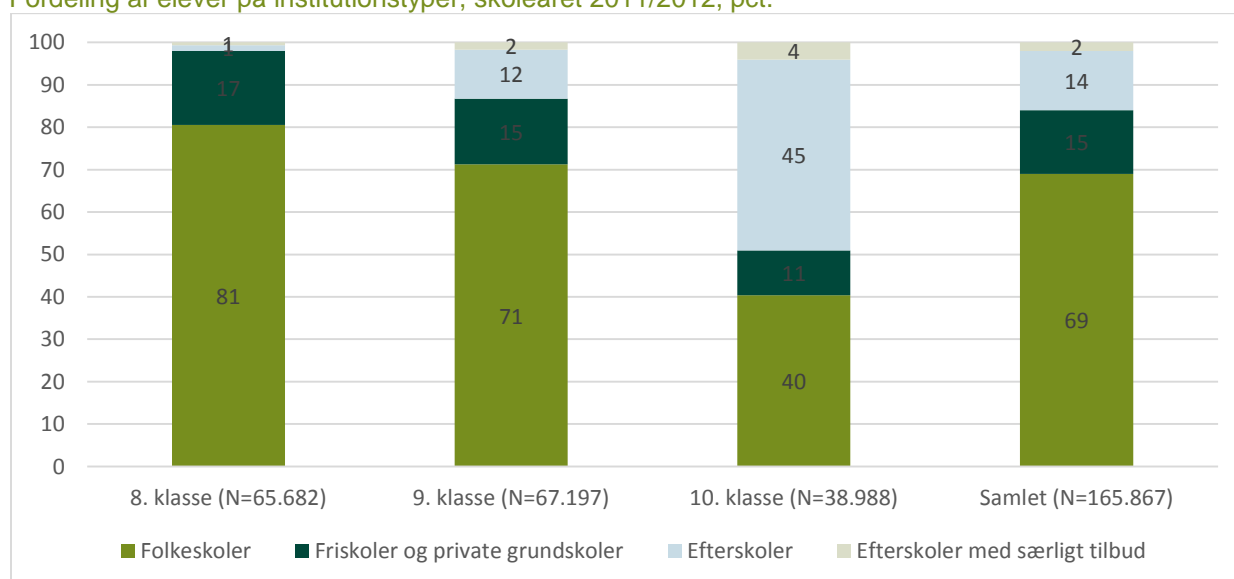
over gennemsnittet for alle efterskoler, mens ressourcesvag refererer til skoler, der ligger under gennemsnittet.

³ Se figur 14.4 i bilag 1.

Efterskolerne har ligesom de øvrige frie grundskoler opnået stor selvstændighed og frihed til at definere sit særegne værdigrundlag, pædagogik og praksis. Efterskolen skal tilbyde rammerne for hele den *"menneskelige udvikling og modning samt deres almene opdragelse og uddannelse"* og tilbyde *"undervisning og samvær på kurser, hvis hovedsigte er livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse"* (LBK nr 689 af 22/06/2011). Efterskolerne arbejder således formelt set ud fra et dannelsessigte, hvis ambitioner rækker ud over det snævert faglige, idet fokus i lige så høj grad rettes mod de unges almene og personlige dannelse. Dette understreges af lovformuleringen om, at *"enkelte fag eller faggrupper kan have en fremtrædende plads, men aldrig på bekostning af det almene"* (LBK nr 689 af 22/06/2011). Bortset fra dette overordnede formål er efterskolerne meget forskellige, hvilket også kan ses i skolerne egne profilbeskrivelser (se fx www.efterskole.dk).

Historisk set har efterskolerne nydt begrænset statslig indblanding og har selv kunnet sætte en pædagogisk og målmæssig dagsorden – men en væsentlig forskel på folkehøjskolen og efterskolen er, at efterskolen (på 8. og 9. klassetrin) er underlagt friskoleloven, som blandt andet betyder, at skolerne skal tilbyde eleverne *"en undervisning, der står mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen"* (LBK nr 166 af 25/02/2013). Det betyder, at eleverne har undervisningspligt i en række fag, fx dansk, matematik, fysik, fremmedsprog og orienteringsfag. De fleste efterskoler lægger dog mere vægt på praktisk-musiske fag, end man traditionelt gør i folkeskolen. Endvidere kan efterskolerne - men skal ikke - tilbyde eksamener, men de fleste efterskoler gør det.

FIGUR 3.1
Fordeling af elever på institutionstyper, skoleåret 2011/2012, pct.



Kilde: Undervisningsministeriets databank

3.2 Øget tilgang

I perioden 1970-80 fik efterskolerne et folkeligt gennembrud, og i denne periode mere end fordobledes antallet af efterskoler fra 93 til 203, og antallet af elever steg markant.

I skoleåret 2011/2012 startede 26.433 elever i 8., 9. eller 10. klasse på efterskole. Ser vi på fordelingen mellem forskellige institutionstyper, gik ca. 16 pct. af alle elever i 8., 9. eller 10. klasse på efterskole, mens 69 pct. gik på en folkeskole og de resterende 15 pct. på en fri- eller privat grundskole (se figur ovenfor). Ud af alle efterskoleeleverne udgør 10. klasseeleverne 61 pct., 9. klasseeleverne 34 pct. og 8. klasseeleverne fem pct.

3.3 Mange forskellige årsager til at tage på efterskole i 9. klasse

I spørgeskemaundersøgelsen har vi spurgt eleverne i 9. klasse på de otte efterskoler om, hvorfor de valgte at tage på efterskole. Og her er den hyppigst angivne årsag, at de forventer at kunne udvikle sig *personligt og socialt* (66 pct.), jf. figur 3.2. Den anden hyppigste årsag er lysten til at *møde nye mennesker*.

9. klasse på efterskole er dog ikke altid kun et tilvalg, men kan også ses som et fravalg af folkeskolen, idet langt størstedelen har gået i en almindelig folkeskole året før. Som det fremgår af figuren nedenfor, angiver 44 pct., at de var trætte af deres gamle skole. Interviewene med eleverne afslørede flere forskellige årsager til dette, hvilket er illustreret i citaterne nedenfor:

FIGUR 3.2
Elevers begrundelse for at gå på efterskole, pct.



Kilde: Førmåling blandt eleverne 2013

Note: N=227. Hver elev har haft mulighed for at vælge op til tre svar (antal=671).

Altså jeg fandt ud af det [at han ville på efterskole] for et år til halvandet siden, tror jeg, fordi jeg var træt af min gamle folkeskole. Den var lidt kedelig, firkantet, lidt gammel, og her kunne jeg være lidt kreativ, møde nye mennesker og komme lidt hjemmefra. Så det var mest derfor. (Viggo, Æblehavens)

Jeg havde det ikke særligt godt på min gamle skole. Jeg har selv rigtigt svært ved skole, jeg lærte ingenting. Der var ikke nogen lærere, der kunne hjælpe mig og tage hånd om mig. Jeg kunne ligesom ikke se lyset for enden af tunnelen. Så tænkte jeg, at på en efterskole kunne jeg blive hjulpet bedre, fordi lærerne kender én mere personligt. (Filippa, Nørrelund)

Det, at mange elever er trætte af deres gamle skole, er en af forklaringerne på, hvorfor eleverne har valgt at tage 9. klasse på efterskole fremfor 10. klasse, som ellers er det mest udbredte valg. Der er dog også en anden meget markant grund til, at eleverne vælger 9. frem for 10. klasse, nemlig at eleverne (og deres forældre) ikke ønsker at spille et år på 10. klasse. Dette fortæller flere af eleverne om i interviewene:

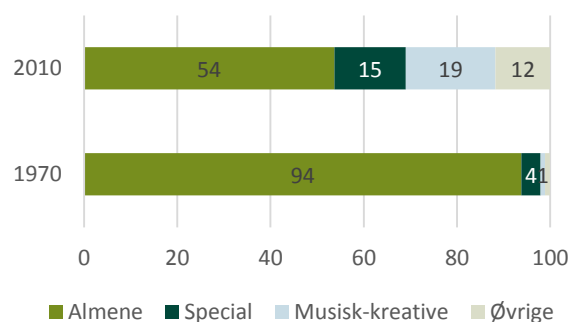
Og så vil jeg gerne i 9., fordi jeg gerne vil hurtigt videre, sådan at jeg ikke kan nå at blive for gammel. ... Nej, men altså jeg var bare sådan, jeg ville gerne gøre det i 9., og så tænkte jeg også, det var meget sådan meget altså, hvis jeg ikke havde brug for en 10. klasse og så synes jeg ikke det er så nødvendigt. (Dalia, Kirsebærbacken)

Det er som om, at når man tager 10. klasse, så tænker folk, nå, men det er fordi, man har brug for et til år for at kunne komme i gymnasiet, og sådan havde jeg det overhovedet ikke. Jeg ville bare på efterskole, fordi jeg også gerne vil i gymnasiet, så hurtigt som muligt. (Valdemar, Kirsebærbacken)

3.4 Øget specialisering

I 1970'erne blev de første efterskoletilbud inden for musik og sport oprettet. Nogle steder er disse tilbud blevet meget profileret, fx tilbud til elitesportsudøvere. I perioden 1970-2010 er der sket en stigende specialisering, jf. figur 3.3. Ikke mindst er andelen af specialefterskoler og musisk-kreative efterskoler steget markant.

FIGUR 3.3
Efterskolerne opdelt efter primær undervisningsprofil, pct.



Kilde: Efterskolehistorik

På caseskolerne kan de også mærke efterspørgslen efter specialisering. De oplever, at de unge bliver tiltrukket af at kunne vælge noget særligt. Fx fortæller de på Trane Efterskole, at de har ændret indholdet på deres valglinjer for at få dem til fremstå mere profileret:

Musikken er også væsentlig, som vi er ved at gøre til en af de større pinde på skolen. Det samme med fodbold. Vi har tidligere kaldt det gymnastik, musik og idræt, men vi har så lavet det om for et år siden. Nu hedder det fodbold i stedet for idræt (...) Vi kan fornemme, at det er fodbolden, der er meget i fokus blandt de unge, og de elever vil vi gerne have. Så vi vil vise reklameskiltet. (Lærer, Trane)

At unge har fokus på at vælge noget særligt er ikke enestående i forhold til efterskolerne. Uddannelses-systemet er den samfundsmæssige arena, der fylder mest i ungdomslivet (Illeris et al 2009). Det at skulle afslutte folkeskolen og skifte til en anden uddannelsesinstitution handler ikke kun om at skulle lave et uddannelsesskift, men det har også en bevidsthedsmæssig betydning, da skiftet giver anledning til at tænke over, hvad man vil, og hvem man gerne vil være som et led i de unges identitetsudvikling. Hvilken type efterskole den unge vil gå på, er det første valg de træffer, og her spiller efterskolens tilbud en væsentlig rolle. Dette fremgår også i nærværende undersøgelse, hvor de unge er blevet spurgt om, hvad der ligger til grund for deres valg af den specifikke efterskole. Som det fremgår af figuren nedenfor, angiver 29 pct. af eleverne, at de valgte ud fra skolens særlige profil og 15 pct. ud fra muligheden for særlige linjer, jf. figur 3.4.

Der er en social skævhed i dette, i og med unge med en høj socioøkonomisk baggrund i højere grad vælger profilskolerne end elever med en svag socioøkonomisk baggrund (Efterskoleforeningen 2012b). Dette kan både hænge sammen med en anderledes faglig motivation, men også med en større bevidsthed om betydningen af valg. De senere år har vist en voksende tendens til, at unge bevidst forsøger at positionere sig i uddannelsessystemet ved at vælge uddannelsessteder og uddannelsesretninger, som kan se bedre ud på deres CV, fordi uddannelse i højere og højere grad er blevet et identitetsprojekt (Ambrosius i Sørensen et al 2013). Denne tendens er også noget, skolerne er bevidste om. I ovenstående citat nævner læreren (Trane), at de gerne vil vise reklameskiltet over for de elever, de gerne vil have. Også i nedenstående citater er lærere bevidste om, hvordan de på forskellige måder kan ændre rekrutteringsgrundlaget:

FIGUR 3.4
Valg af efterskole, 1. prioritet, pct.



Kilde: Førmåling blandt eleverne 2013

Note: N=227. Hver elev har haft mulighed for at vælge op til tre svar (i survey i alt 227 1. prioriteringer samt 626 1-3. prioriteringer).

For 8-10 år siden syntes vi, at vi havde for mange elever, der ikke vidste, hvorfor de var her. At det helt tydeligt var et fravalg af noget andet og ikke et tilvalg. Derfor ville vi lave et tilbud, hvor de skulle brænde for noget fagligt. Og det er vi i en vis grad lykkedes med (...). Det tror jeg også har betydet, at vi socioøkonomisk er røget deropad. (Leder, Æblehavens)

Da den startede var det en alm. traditionel Grundtvig-Koldsk efterskole, som havde en del kommunalt henviste elever. Vi brugte meget pædagogik på at motivere til skolearbejdet. Der skiftede vi kurs og gjorde noget, som ikke var særlig velanset i efterskoleverdenen på det tidspunkt – vi gik efter de boglige elever, de idrætsstærke dengang. Når de er gode til idræt, så er de også stærke fagligt. (Lærer, Langebro)

Det kan umiddelbart ses som positivt, at efterskolerne forsøger at tilpasse sig de unges interesser og orienteringer, da det kan bidrage til de unges motivation for læring og deltagelse. Omvendt kan det også problematiseres, hvorvidt efterskolerne på denne måde bidrager til at øge sociale skel i uddannelsessystemet. Dannelse mæssigt har efterskolerne rod i højskolebevægelsen, hvor et af formålene netop var, at mennesker kunne mødes på tværs af sociale og uddannelses mæssige skel. Dette er også en diskussion, som foregår internt mellem efterskoler i forhold til, hvordan man balancerer mellem 1) at være et uddannelses tilbud, der i højere grad kan være med til at løfte den sociale ulighed i uddannelsessystemet, 2) at den enkelte skole skal afspejle den brede befolkning (Efterskoleforeningen 2012b).

3.5 Øget orientering mod marked

Ovenstående diskussion knytter an til, hvordan efterskolerne forsøger at udvikle sig for at tilpasse sig unges interesser og orienteringer. Dog kan markedsorientering også ses som et rationale for dette,

som handler om, at efterskolen også skal kunne fylde deres pladser op for at få økonomien til at fungere fornuftigt. Her har vi observeret, at efterskolerne i nogle tilfælde indholdsmæssigt strækker sig langt i forhold til deres traditionelle dannelsesidealer, for at kunne gøre sig gældende på markedet. En tendens, som kan mærkes på efterskolerne, er den øgede konkurrencetænkning, som dominerer i uddannelsessystemet, hvor der er et stærkt politisk fokus på nytte- og præstationsorientering (Pedersen 2011). De politiske diskurser betyder, at forældre i højere grad er optagede af, om deres børn tilegner sig kompetencer, som de kan anvende i det videre uddannelsessystem og på arbejdsmarkedet. På Nørrelund Efterskole kan det mærkes på forældrenes spørgsmål ved informationsdage, og forstanderen vedkender sig, at han af økonomiske årsager imødekommer retorikken, men oplever at være i et krydspres mellem politiske udmeldinger og egne dannelsesværdier:

Dannelsesaspektet har trange kår lige nu. Nogle forældre nikker, fordi det er det, de vil for deres børn. Andre spørger kritisk og bekymret til, hvad vi mener. Jeg har spændt retorikken i forhold til, at undervisningen er i orden. Vi løber med af økonomiske årsager. Vi skal stå mål med folkeskolen, men der er jo stadig den frie tanke. (Leder, Nørrelund)

På Æblehavens Efterskole viser de politiske diskurser sig konkret ved, at det i de seneste par år har været svært at tiltrække elever til de mere kreative linjer:

I øjeblikket er vi lidt pressede af, at der ikke er mange, der vil have teaterlinjen (...). Jeg tror, at det er et krisetegn. Den uddannelsesfaglighed vi har, bliver rent faktisk taget alvorligt. Der er ikke så mange, der skal være skuespillere eller kan se den direkte vej der. I 9. klasse er det mest den naturvidenskabelige og den internationale linje, der

tiltrækker elever, og det er også der, hvor man mest tydeligt kan se sporene ind i ungdomsuddannelserne. (Leder, Æblehavens)

Forældrene er ifølge skolerne i stigende grad optagede af, om skolen kan levere en høj faglighed, og i den forbindelse ses nye tiltag, som kan signalere dette. Et eksempel er Cambridge engelsk⁴, som nu udbydes på en række efterskoler. Dog diskuteres det, hvorvidt Cambridge engelsk reelt bidrager til et højere fagligt niveau, hvilket denne lærer problematiserer:

Fysikmæssigt ville de få mere ud af at have haft den danske [eksamen]. Men sådan spiller klaveret ikke. Det er noget fancy over Cambridge engelsk, og de ved ikke, hvad de går ind til, men sådan er det med nye bølger. (Lærer, Birkehøj)

En anden diskussion er, hvorvidt Cambridge engelsk direkte er i modsætning til efterskolernes dan- nelsesidealer, som fremhæves af en forstander:

Sit down, don't think, just do it! Det er mottoet for Cambridge engelsk. Det matcher sgu ikke det vi står for, men det er kun et enkelt fag, og det kan jeg leve med. Det må ikke fylde mere, for så er det ikke grundtvigsk. (Leder, Kirsebær- bakken)

Diskussionen af hvordan denne orientering mod markedet yderligere har betydning for efterskoler- nes praksis, vil blive berørt i kapitel 4.

FIGUR 3.5

Elevernes begrundelse for at gå på efterskole, fordelt på efterskoler, pct.

	Mølle- går- dens	Æble- havens	Solsk- ræn- tens	Nørre- lund	Kir- se- bær- bak- ken	Trane	Bir- kehøj	Langebro	I alt
Jeg ville gerne ud- vikle mig personligt og socialt	76	60	53	69	69	90	62	66	66
Møde nye mennesker	52	65	51	58	81	48	41	38	52
Jeg var træt af min tidligere skole	41	70	35	54	56	43	30	48	44
Jeg ville gerne prøve at stå på egne ben	28	25	45	23	38	24	32	14	30
Jeg ville gerne prøve en anden skoleform	28	40	41	23	13	33	24	24	30
Jeg savnede faglige udfordringer	14	15	4	23	25	19	57	59	27
Jeg ville gerne væk hjemmefra	24	25	37	27	6	19	22	21	25

Kilde: Førmåling blandt eleverne 2013

Note: N=227. Hver elev har haft mulighed for at vælge op til tre svar (antal=671).

⁴ Cambridge engelsk adskiller sig væsentligt fra den traditionelle sprogun- dervisning. Pensum er fastsat af Cambridge University, og prøven i Cam- bridge engelsk er anderledes end den danske og består af læse-, lytte- og

skriveøvelser uden anvendelse af hjælpemidler. Derudover afholdes en mundtlig eksamen. Prøverne bliver endvidere rettet og vurderet i England.

3.6 Eleverne på de otte caseefterskoler – forskelle og ligheder

Som det fremgår, er der forskellige problemstillinger og balancepunkter forbundet med at drive efterskole i dag. Der er forskel på, hvordan de otte caseefterskoler håndterer disse problemstillinger og balancepunkter, hvilket bl.a. skal ses i relation til forskelle i deres elevgrundlag.

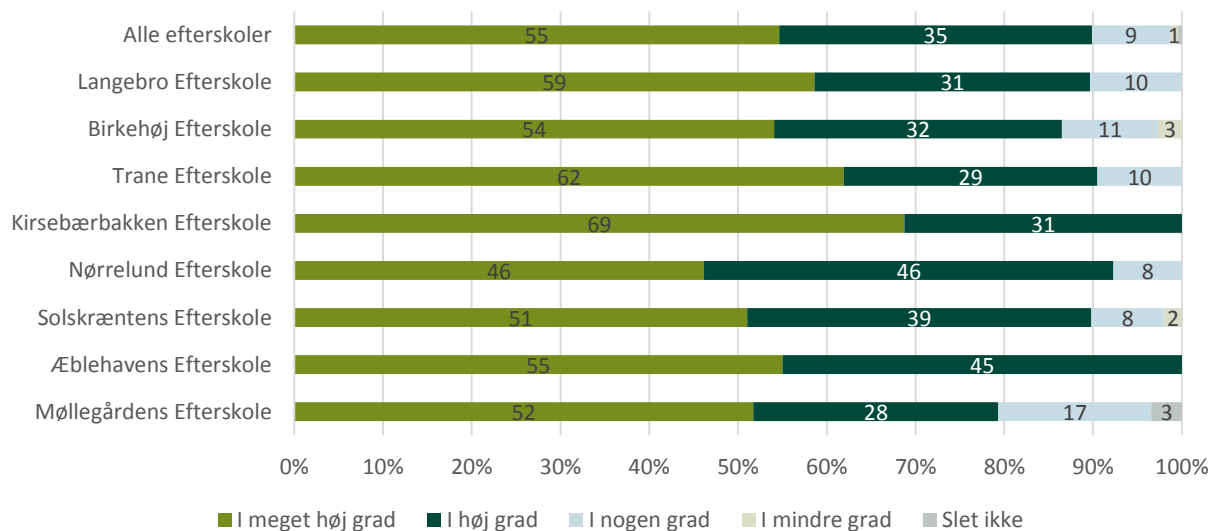
En af de ting, som adskiller efterskolerne, er elevernes begrundelse for at ville på efterskole. Der er fx en meget høj andel (70 pct.) af eleverne på Æblehavens Efterskole, som angiver, at de var trætte af deres gamle skole set i forhold til gennemsnittet på 44 pct. (se figur 3.5). Nørrelund og Kirsebærbakken

ligger med hhv. 54 og 56 pct. også over gennemsnittet.

Ikke overraskende angiver hhv. 57 og 59 pct. af eleverne på Birkehøj og Langebro, der begge er gymnasieforberedende⁵ efterskoler, at de savnede faglige udfordringer. Blandt alle eleverne er det 27 pct., der angiver dette som en begrundelse. Trane Efterskole adskiller sig ved, at hele 90 pct. af eleverne angiver, at de gerne ville udvikle sig personligt og socialt.

Elevernes lyst til at starte på efterskole varierer på tværs af efterskolerne. Som det fremgår af figur 3.6, har eleverne generelt stor lyst til at starte på efterskole. Men der er en gruppe, som angiver, at de kun i mindre grad eller slet ikke havde lyst til at starte.

FIGUR 3.6
I hvilken grad havde du lyst til at starte på efterskole? pct., samlet og fordelt på efterskoler



Kilde: Førmåling blandt eleverne 2013
Note: N= 227

⁵ Gymnasieforberedende efterskoler vægter det boglige højt og tilbyder studieforberedende undervisning, der forbereder eleverne på en gymnasiale ungdomsuddannelse.

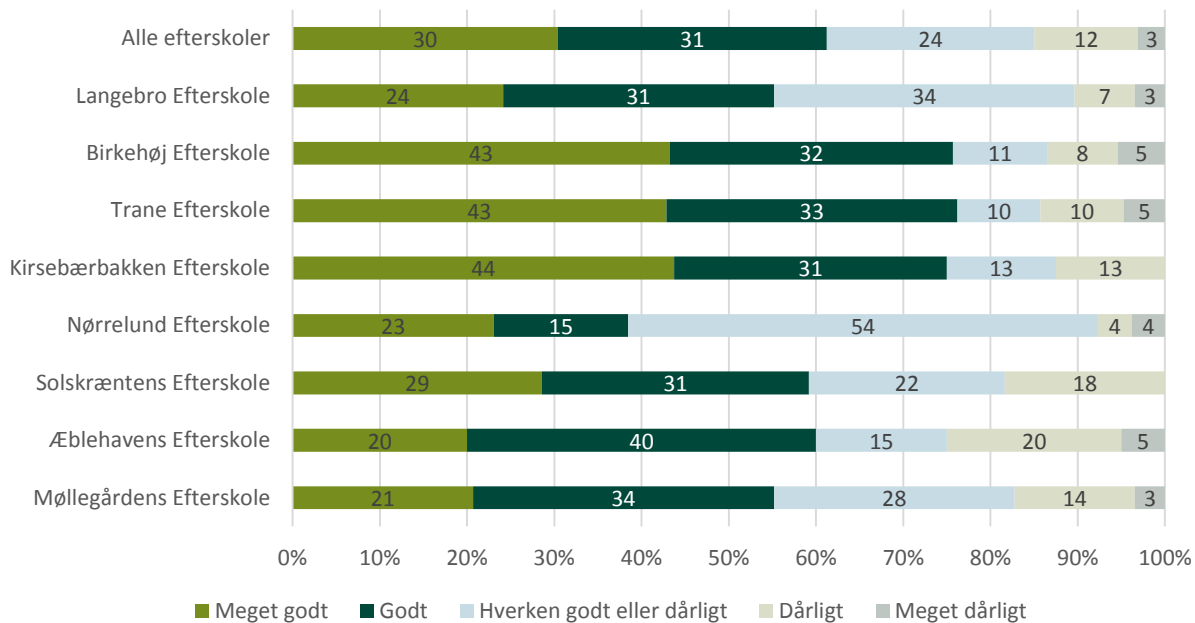
Denne varierer fra 0 pct. på Nørrelund og Kirsebær-
bakken Efterskole til 20 pct. på Møllegårdens Efter-
skole.

Elevernes faglige udgangspunkt er også noget, der
adskiller efterskolerne. På de gymnasieforbere-
dende efterskoler er der fx en højere andel af ele-
verne, der vurderer, at de var meget bedre eller lidt
bedre til matematik sammenlignet med deres klas-
sekammerater på deres forrige skole, jf. 3.8. Det
gælder således 66 pct. på Langebro og 57 pct. på
Birkehøj.

Der er ligeledes markant forskel på, hvor stor en an-
del af eleverne, der angiver, at de havde det socialt
dårligt på deres tidligere skole, jf. figur 3.7. Det
spænder fra otte pct. på Nørrelund Efterskole til 25
pct. på Æblehavens efterskole. Vi vil i kapitel 7 *Ud-
fordring 4: Unge med særlige problemstillinger* se
nærmere på, hvordan efterskolerne støtter ressour-
cesvage unge.

FIGUR 3.7

Hvordan havde du det socialt på din forrige skole? Pct., samlet og fordelt på efterskoler

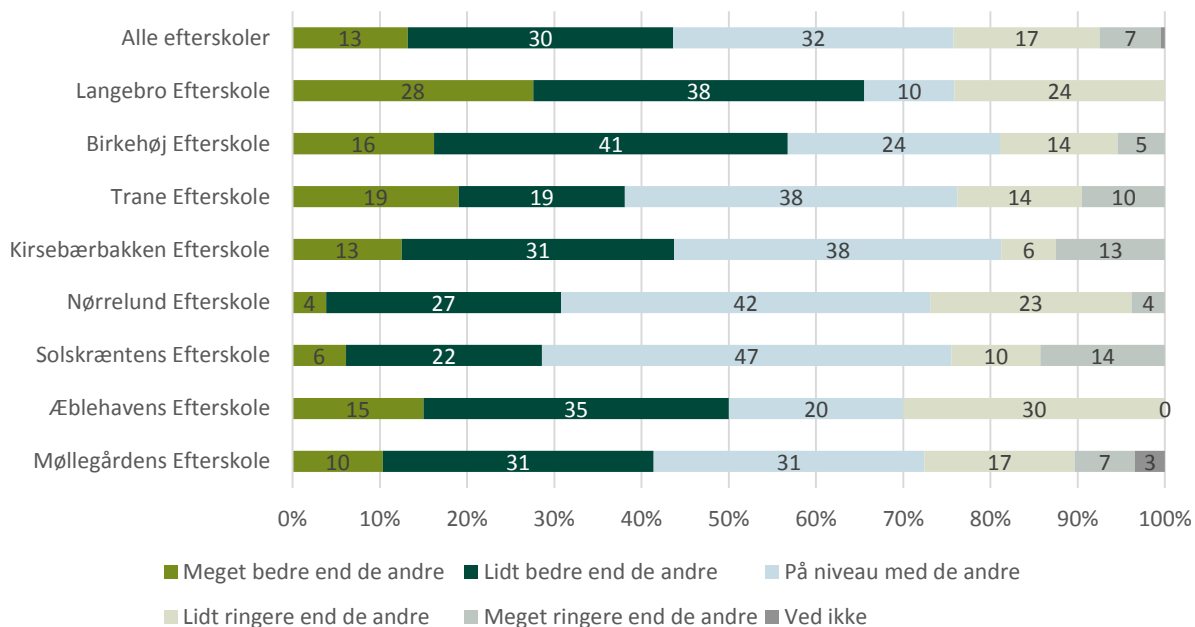


Kilde: Førmåling blandt eleverne 2013

Note: N = 227

FIGUR 3.8

Sammenlignet med de andre i den klasse du gik i sidste år, hvordan vurderer du dig selv fagligt i matematik? pct., samlet og fordelt på efterskoler



Kilde: Førmåling blandt elever 2013

Note: N=227

4 Udfordring 1: Efterskolens særlige muligheder som fri skole

Efterskolerne er underlagt loven, som gælder for frie kostskoler (LBK nr 166 af 25/02/2013). Det betyder, at efterskolerne på den ene side skal leve op til nogle særlige mål, blandt andet at deres hovedsigte er at give livsoplysning, folkeoplysning og demokratisk dannelse. På den anden side giver loven også efterskolerne en frihed til at tilrettelægge deres undervisning på særlige måder, da de blot 'skal stå mål' med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen. Det vil sige, at eleverne afslutningsvis skal kunne leve op til slutmålene inden for de forskellige fagområder, som udbydes i folkeskolen. Denne lovmæssige ramme, og det at eleverne er på skolerne 24 timer i døgnet, skaber nogle friheder og muligheder i skolernes måde at tilrettelægge undervisningen på. Det udnytter skolerne i nogen grad, men vores undersøgelse peger også på, at der fortsat er udviklingspotentialer – bl.a. i forhold til at arbejde tværfagligt og at sammentænke undervisning og samvær.

I dette kapitel belyser vi undervisningen på caseskolerne set fra elevernes, lærernes og forstandernes perspektiv. Vi er mindre interesseret i didaktikken end i rammerne og strukturerne. Fokus er særligt på de begrænsninger, skolerne oplever i forhold til at eksperimentere med organiseringen af undervisningen og dermed udnytte den frihed, lovgivningen giver dem. På den baggrund indkredser vi en række problemstillinger og refleksionspunkter vedrørende efterskolernes udfordring med at udnytte de muligheder, de har som fri skole, og som kan være relevante at arbejde videre med i den kommende fase af 9. klasseprojektet.

4.1 Særlige elementer i tilrettelæggelsen af undervisningen på caseskolerne

Selvom caseskolerne langt fra udnytter de frihedsgrader, lovgivningen rummer, er der en række områder, hvorpå skolerne adskiller sig fra folkeskolen. Alle caseskolerne er således kendetegnet ved følgende praksisser:

- *Lange skoledage:* Ud over de obligatoriske prøvafag udbyder alle skolerne en række valgfag, som oftest er af praktisk-musisk karakter. Fire skoler, som har særlige interesseprofiler, tilbyder derudover også praktisk-musiske linjefag. De mange valgfag betyder, at eleverne i 9. klasse på nogle skoler kan have op mod 44 undervisningslektioner pr. uge, og de adskiller sig på dette punkt fra folkeskolen⁶.
- *Lektiehjælp:* Alle skoler tilbyder lektiehjælp til eleverne. På alle undtagen én skole, er der 'stilletime' hver aften.
- *Samlæsning og niveaudeling:* Tre skoler samlæser 9. og 10. klasse i dansk, matematik og engelsk, og på to af disse skoler er holdene opdelt efter elevernes faglige niveau. Niveaudeling er kun periodevis muligt i folkeskolen.
- *Lejrskoler og fællesarrangementer:* Typisk har skolerne to lejrskoler om året samt en uge, hvor der laves teater eller musical. Derudover er der løbende aftenaktiviteter, som både kan være obligatoriske eller valgfrie at deltage i.

⁶ Folkeskolereformen vil ændre markant på dette, da man udvider antallet af undervisningslektioner ligesom lektiehjælp også bliver indført på de fleste skoler.

4.2 Undervisningen foregår som oftest fagopdelt i dagtimerne

Hvis vi vender blikket mod tilrettelæggelsen af undervisningen, er det generelle billede, at efterskolerne organiserer undervisningen efter princippet ét fag, én time, én lærer. På syv af de otte caseskoler er undervisningen i 9. klasse overvejende organiseret fagopdelt. Det betyder, at undervisningen i dansk, matematik, fysik/kemi, tysk/fransk, engelsk, biologi, geografi, samfundsfag, historie og kristendom bliver gennemført hver for sig. Det bekræftes af spørgeskemaundersøgelsen, hvor blot 25 pct. af eleverne angiver, at der i høj grad eller meget høj grad har været undervisning i mere end et fag ad gangen, jf. figur 4.1.

På Æblehavens Efterskole er strukturen bygget op omkring projektlinjefag, hvori ca. halvdelen af prøvefagene integreres. Denne skole er således den

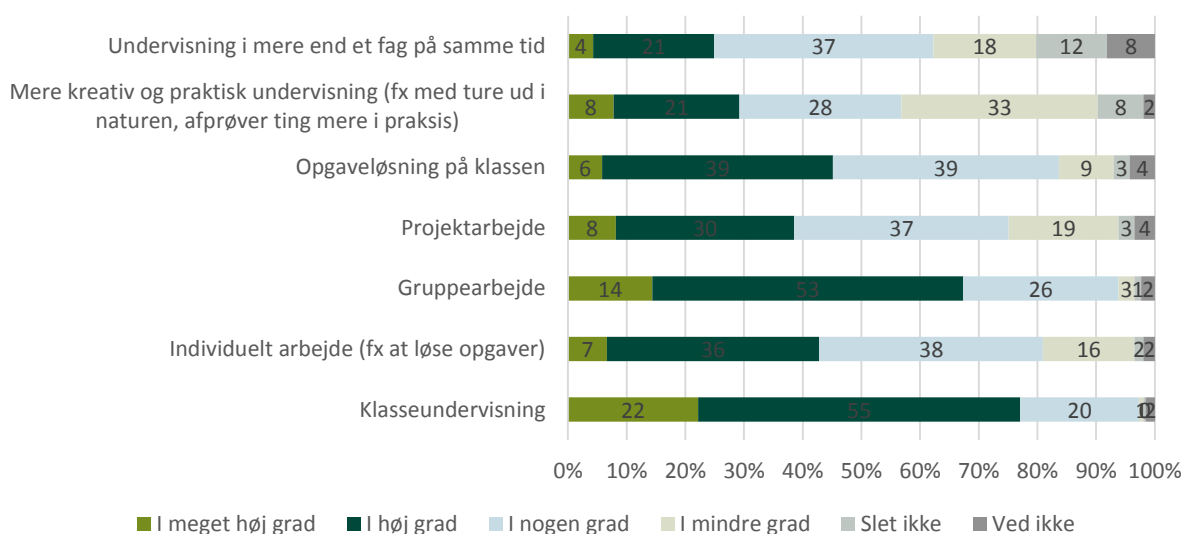
eneste, som tager udgangspunkt i en alternativ struktur. På de øvrige skoler er tværfaglighed ofte noget, der bliver arrangeret mellem de enkelte lærere, hvis det kan lade sig gøre, som fx på Trane Efterskole:

I dansk og historie har vi lavet noget om 2. verdenskrig. Jeg bliver glad, når det kan passe sammen. I år kan vores historielærer ikke få det til at passe sammen. (Lærer, Trane)

På de fleste skoler har de nogle uger, hvor skemaet bliver brudt op til fordel for tværfaglige projektuger eller faguger. På to skoler skete det i hhv. 11 og 16 uger om året. Hensigten med dette er netop at arbejde mere tværfagligt og/eller projektorienteret, som flere af skolerne har succes med på 10. årsgang. Det illustreres af dette citat:

FIGUR 4.1

I hvilken grad har lærerne anvendt følgende undervisningsformer i undervisningen? pct.



Kilde: Eftermåling blandt eleverne 2014
Note: N=257

Vi prøver også at overføre nogle af de ting, vi laver i 10. klasse til 9. klasse i en mindre størrelsesorden. Vi har lavet naturfagsuge, som handler om bæredygtighed "fra nyt til nyt". Genbrug af affald. De har arbejdet projektorienteret, og det minder jo meget om den måde, vi arbejder på i 10. klasse. Vi gør det i nogle uger hist og pist. (Leder, Solskrænten)

På nogle af skolerne ytrer de dog ønske om at arbejde mere tværfagligt. På en enkelt skole er det noget, de har på tegnebrættet som kommende udviklingsmål:

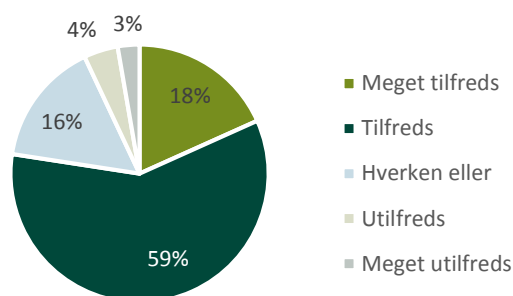
I de boglige fag er der pensum, så der kører vi meget 9. klasse for sig. Vi øver os dog for tiden ved at gøre nogle ting fælles, hvor alle fem klasser går sammen og laver noget på tværs. Vi øver os i at bryde det mere og mere op. Vi havde et visionsmøde i sidste uge. Den fag-faglige indgang skal fylde mindre og nogle tværfaglige dannelsesområder skal fylde mere (...) Det arbejder vi på og det er noget vi har lyst til. (Leder, Kirsebærhaven)

Det er dog ikke kun fagene, som i begrænset omfang integreres – det samme gælder undervisning og samvær. Selvom skolerne også har aktiviteter, som rækker ud over prøvfag og valgfag, fx fortællertime og aftenaktiviteter, er det sjældent at 'samsværsaktiviteterne' bevidst sammentænkes med de faglige mål, som ellers er et stærkt fokus i undervisningen. Dog har vi observeret enkelte eksempler på dette forsøgt integreret i et mindre omfang, fx har en skole lavet 'mediernes døgn', en anden skole har hver uge en aften, hvor der er debatter eller foredrag, og en tredje skole forsøger at perspektivere oplæg fra fortællertimerne i undervisningen.

4.3 Eleverne er tilfredse med undervisningen

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at eleverne er tilfredse med den undervisning, de har modtaget på efterskolerne. Hele 77 pct. af eleverne er tilfredse eller meget tilfredse, jf. figur 4.2.

FIGUR 4.2
Hvor tilfreds har du været med undervisningen? pct.



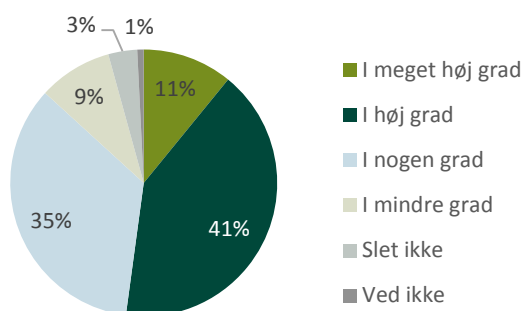
Kilde: Eftermåling blandt eleverne 2014
Note: N= 257

Det er dog kun lige over halvdelen af eleverne, der vurderer, at de i høj grad eller meget høj grad har udviklet sig fagligt, jf. figur 4.3. Det er bemærkelsesværdigt, at der tilsyneladende ikke er en sammenhæng mellem tilfredshed med undervisning og elevernes oplevede faglig udvikling.

Ser vi nærmere på de elever, der oplever en faglig udvikling, angiver de ikke en entydig grund til, at de har udviklet sig fagligt. For en del af eleverne skyldes det, at de trives bedre socialt, hvilket har givet dem mere energi til at lære (17 pct.). Andre igen angiver, at de har taget skolen mere seriøst (15 pct.). Der er også elever, som angiver lærernes kompetencer (14 pct.) og gode undervisningsformer (10 pct.), som årsagen til den faglige udvikling, jf. figur 4.4.

FIGUR 4.3

I hvor høj grad vurderer du, at du har udviklet dig fagligt? pct.



Kilde: Eftermåling blandt eleverne 2014
Note: N=257

Ifølge den kvantitative undersøgelse er der mange årsager til, at eleverne er tilfredse med undervisningen og oplever en faglig udvikling, og dette hænger ikke absolut sammen med didaktiske faktorer, såsom særlige undervisningsformer eller undervisnings-

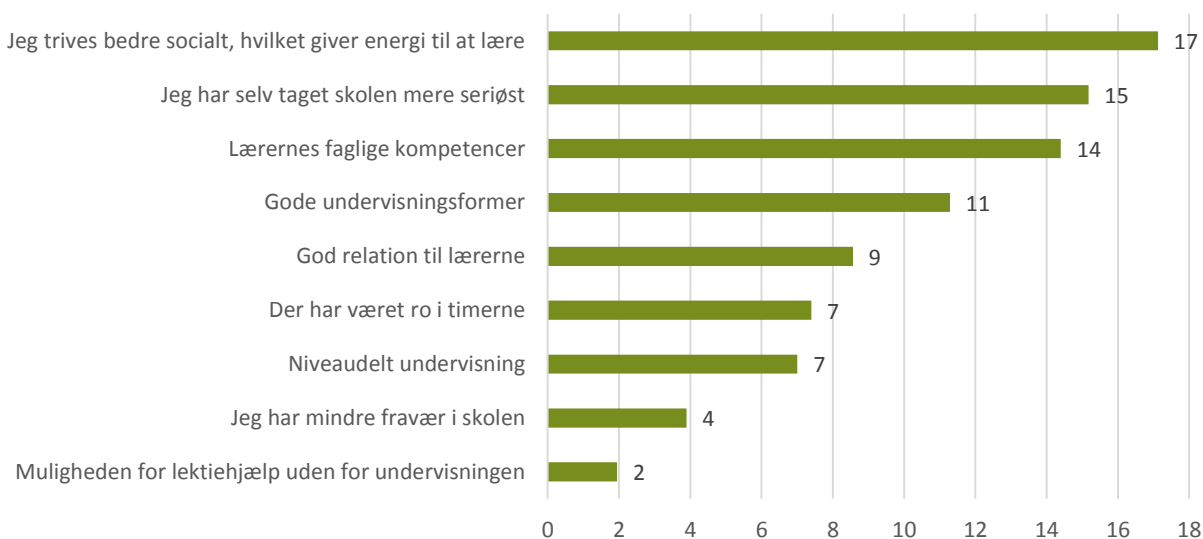
gens organisering. Eleverne udtrykker ikke umiddelbart mindre tilfredshed i undervisningssammenhænge, hvor undervisningen bestod af lærerstyret tavleundervisning end i sammenhænge, hvor de benyttede varierende undervisningsformer og eleverne deltog mere aktivt. Der er dog flere eksempler på, at de elever, som modtog traditionel undervisning, havde svært ved at forklare, hvad de gode elementer i undervisningen var:

Ja altså, jeg lærer en lille smule mere her, jeg vil ikke sige der er den helt store forskel, men det er sådan lidt mere spændende at komme til undervisning her vil jeg sige. Fordi, altså på sådan mærkelig måde (..) det ved jeg ikke, man får sådan en helt anden lyst til at komme til time end i folkeskolen. (Hannah, Solskrænten)

Elever, som oplever en markant anderledes undervisning end de tidligere har haft erfaringer med, kan nemmere sætte ord på det. Ronja oplever, at hun

FIGUR 4.4

Hvad er de(n) væsentligste årsag(er) til din faglige udvikling? pct.



Kilde: Eftermåling blandt eleverne 2014
Note: N=257. Elever, der svarede, at de "i høj grad", "i meget høj grad", "i nogen grad" eller "i mindre grad" har udviklet sig fagligt

lærer mere ved at arbejde projektorienteret, og Ingrid oplever, at undervisningen i dansk er mere spændende, fordi den indeholder idéer fra Cooperative Learning-tanken⁷:

Altså vi arbejder med projekter, i en uge der laver du dokumentarfilm, og det lærer man jo sindssygt meget mere af end at sidde med sådan et kopiark og svare på spørgsmål. (Ronja, Æblehaven)

Det er meget federe at have undervisning her end det er alle mulige andre steder, fordi det er så kreativt, og man får virkelig frie rammer (...) Jeg synes dansk, det er for eksempel også rigtig kreativt for os. Vi sidder næsten aldrig og skal sidde med et eller andet grammatikkursus eller et eller andet. (Ingrid, Kirsebærbakken)

Stephen laver ofte nogle alternative engelsktimer synes jeg. Der er meget, hvor vi selv skal ud og lave nogle projekter. Film har vi lavet meget af, hvor vi skal snakke engelsk. (Fiona, Langebro)

På de gymnasieforberedende skoler argumenterer eleverne ofte for, at det høje faglige niveau og dermed et andet indhold er årsag til, at de bedre kan lide undervisningen:

Det er virkelig nogle andre ting [undervisningens indhold] i forhold til, at vi har eksamen i år (...) det er jo et højere niveau også, det er jo gymnasium forberedende (...) jeg kan også godt lide, at vi har rigtig mange test, det føler jeg egentlig er rart nok. (Viktoria, Birkehøj)

Vores empiriske materiale og ovenstående eksempler viser, at der er mange forskellige holdninger til, hvorvidt undervisningen er bedre, end hvad eleverne tidligere har erfaret. Det kan handle om, at der

er andre elementer end den didaktiske tilrettelæggelse, der spiller ind, men også at elevernes sammenligningsgrundlag er forskelligt, ligesom eleverne har behov for forskellige didaktiske tilgange.

4.4 Hvorfor arbejder skolerne ikke tværfagligt?

Når nu skolerne selv gerne vil arbejde mere tværfagligt, som de ofte gør det i 10. klasse, og de har rammerne til at lave en undervisning, som adskiller sig fra, hvad man kan tilbyde i almindelige grundskoler, hvorfor adskiller 9. klasseundervisningen sig så så meget fra det, de tilbyder i 10. klasse?

Hvis vi ser på tværfaglighed, så er det mest tungtvejende argument, at skolerne føler sig pressede af de mange prøvefag i 9. klasse. 9. klasse har til forskel for 10. klasse 'de fem små' obligatoriske fag, hvilket begrænser råderummet på 9. klassetrin, og det er særligt blevet en udfordring efter, at de små fag i 2007 blev gjort til prøvefag (Aftaletekst Aftale mellem regeringen (Venstre og Det Konservative Folkeparti), Socialdemokraterne og Dansk Folkeparti om ændring af folkeskoleloven 2005). Dette betyder, at der er kommet ekstra fokus på at skulle nå et særligt pensum:

Det er pga. tid. De ting vi laver, sker når 9. har de fem små fag. Det er store pædagogiske projekter og vi har ikke den samme tid i 9. klasse, føler vi. Vi laver nemlig også mange andre ting på efterskolen, som tager tid. Fx udveksling i Irland, hvor der ryger to uger ud. Og internationale aktiviteter med gæster udefra og så har vi også en dramaug. (...) 10. kl. lærere oplever større albuering, pga. mere tid. (Leder, Birkehøj)

⁷ Cooperative Learning (CL) er en overordnet betegnelse for undervisning, hvor eleverne samarbejder efter bestemte principper med henblik på læ-

ring. Et konsekvent princip i CL er, at det er elevernes aktive læringsarbejde, der udgør læreprocesserne, og hver eneste elev skal inddrages i disse læreprocesser.

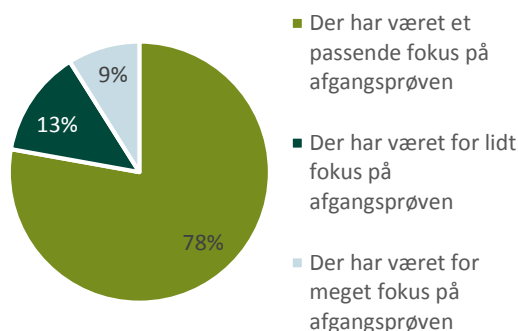
Udviklingen af at der er kommet en masse nye [prøve] fag ind, gør, at vi ikke kan udnytte det [frie rammer] så meget, som vi har gjort før. 9. klasse er låst, idet at de skal have alle de små fag, og de skal være meget tydelige i deres fag. Så vi tør næsten ikke at lave sammenlæsning på nogle områder (...). (Lærer, Møllegården)

Det er de i høj grad vokset op med [fokus på prøver]. Vi kan også høre på forældrene, at de har hørt efter. Tidligere tog de det ikke så tungt. Krisen har gjort mange ting. Basis skal være i orden. Også karaktererne, selvom de betyder nul. (Forstander, Nørrelund)

Eleverne oplever dog ikke, at afgangsprøven fylder for meget. 78 pct. af eleverne angiver således, at der har været et passende fokus på afgangsprøven, jf. figur 4.5.

FIGUR 4.5

Har der været for meget, for lidt eller et passende fokus på afgangsprøverne i undervisningen, i pct.



Kilde: Eftermåling blandt eleverne 2014
Note: N=257

Der er dog også elever, der fortæller, at karakterer og prøver fylder meget, og her er der enkelte elever, der føler sig pressede. Det kommer blandt andet til udtryk gennem interviews, men også ved fortællinger om elever, der enten flytter klasse (hvor der er færre krav) eller flytter efterskole.

Jeg føler godt, at jeg mærker, det [et pres] her, men jeg tager det også meget seriøst og meget sådan med karakterer (...) jeg gik i Cambridge-klassen før, og jeg er næsten lige rykket over i den almindelige 9. Fordi, jeg har rigtig meget pres på mig selv, og jeg har meget store forventninger til mig selv i forhold til karakterer. (Viktorija, Birkehøj)

4.5 Faglighedsdiskurs på skolerne

Særligt på de gymnasieforberedende skoler bliver vigtigheden af, at eleverne får solide faglige færdigheder, gode karakterer og bliver fagligt rustet til gymnasiet, italesat af lærere og forstandere:

Det er ikke, fordi vi går og siger, at vi skal nå et bestemt snit. (...) Det diskuterer vi ikke. Men man vil gerne give dem en god eksamen, og det er styrende for meget af det, vi laver. (Viceforstander, Birkehøj)

Mine 9. klasseelever, de skal være godt klædt på, når de kommer på gymnasiet. Så skal de ikke starte med at lære den lille tabel. Der er nogle helt klare krav til, hvad de skal kunne, når jeg afleverer mine elever (...) I fransk som prøvefag ville jeg ikke kunne se mig selv i øjnene, hvis jeg ikke havde lært dem at tale i datid fx. Det kan godt være jeg kunne snyde min censor eller få en karakter igennem, men jeg ville ikke være en rigtig lærer, hvis ikke jeg havde opfyldt undervisningsplanen. (Lærer, Langebro)

Derudover observerede vi, at ansatte på de fleste skoler på forskellige måder gjorde en dyd ud af at fremhæve, at de var bogligt orienterede på deres skole. På to af skolerne blev det særligt fremhævet, at de mener, at de er mere boglige end andre skoler, som de oplever har 'overtaget' deres profil.

Vi har en plakat hvor der står boglig-boglig. Det har vi skrevet, fordi andre efterskoler også siger, at de er boglige. (Leder, Birkehøj)

Vi er altså også bevidste om, at det ikke er en lejrskole. Vi skal også have det boglige med, og det sætter vi meget højt. (Lærer, Trane)

Vi har ligget i top i karakterer i dansk, matematik og de fag i lige så mange år, som jeg kan huske. Det er dykket lidt de senere år fordi mange andre skoler har taget vores profil. (Lærer, Langebro)

Et andet eksempel på det stærke fokus på pensum og prøver er, at der i nogle undervisningssammenhænge bliver lagt meget vægt på at forberede eleverne til prøverne. Dette er både noget, som vi observerede, men det er også noget, som både elever, lærere og forstandere fremhæver, dog ikke absolut som noget negativt. Dog bliver det problematiseret af nogle lærere og forstandere, at ikke alle prøver har en form, som passer godt til fagets indhold og arbejdsformer, som kan betyde, at lærerne har for meget fokus på 'teaching to the test':

Jeg tror tit, at vi falder i på det punkt, at vi kommer til at undervise efter prøven. Biologi er det værste eksempel. Som gammel friluftslærer har jeg rigtig svært ved at skulle lære dem biologi inde i klasselokalet, som det hurtigt bliver til, fordi de skal træne til multiple choice spørgsmål. I bund og grund mener jeg, at biologi burde foregå dér ude i naturen, hvor biologien findes. (Leder, Solskrænten)

Dette fokus på 'fag-faglighed', pensum, karakterer og afgangsprøve er helt i tråd med den faglighedsdiskurs, som har domineret uddannelsespolitikken siden år 2000, hvor der er kommet et stigende fokus på præstationer og nytteorientering (Sørensen et al 2013). Dog er der også tre skoler, som fremhæver at fag-fagligheden skal være i orden, men at det ikke er det vigtigste mål.

4.6 Begrænset fokus på didaktisk udvikling

På enkelte skoler bliver den traditionelle struktur begrundet med, at der er manglende fokus på didaktisk udvikling. Dette bliver både begrundet med verner, manglende overskud og lærergruppens kompetenceprofil. Det nævnes således, at visse efterskolelærere er mere interesserede i samværsdelen end undervisningsdelen, hvilket betragtes som en barriere for at udvikle undervisningens form og indhold:

Vi har fået skyld for i efterskolen at være for traditionel i den boglige undervisning. Jeg tror på mange måder, at folkeskolen er foran i forhold til at lave moderne undervisning og boglig undervisning. Og det er fordi, når man søger ud som lærer i efterskolen, så er det sjældent fordi, man helt vildt brænder for de boglige fag. Det er, fordi man brænder helt vildt for at være efterskolelærer, at være sammen med eleverne i 24 timer. Og så lave alle de andre ting, man vil noget med sin idræt, man vil noget med sin musik osv. Det er jo dér, det rykker og det er dér, vi adskiller os. Vi skal bare have mere fokus på kvalitet i undervisningen i 9. klasse. Det er vi tvunget til at blive bedre til. (Leder, Solskrænten)

Det [tværfaglighed] er et område, hvor vi kan blive bedre. Det skyldes vane, og at der er minimums-timetil i nogle af de faglige fag. (Lærer, Nørrelund)

4.7 Forskellige skolepositioner

Som vi har set ovenfor, begrundes skolerne i vid udstrækning deres begrænsede brug af tværfaglige og projektorienterede forløb i 9. klasse med, at der er for lidt tid til at forberede eleverne til afgangsprøverne, ligesom nogle undervisere argumenterer med, at monofaglige færdigheder er et primært fagligt mål. Men derudover angives en række mere skolespecifikke begrundelser: elevønsker, interne

kampe om faglighed/dannelse, uddannelsespolitiske prioriteringer osv., som vi skitserer nedenfor.

På to skoler er de bevidste om, at deres strukturering af undervisningen er traditionelt fag-opdelt. Skolerne har også et meget stærkt elevgrundlag med elever, som er motiverede for undervisningen, og som ofte har savnet et højt fagligt niveau i folkeskolen. Dette er også noget, lærerne oplever, og som de bruger som argument for deres praksis. Fx oplevede denne lærer, at eleverne gerne ville undervises ud fra traditionelle didaktiske metoder:

Jeg har undervist i dansk det første år. Her oplevede jeg, at hvis jeg blev alt for blød i min didaktik, altså hvis jeg opfandt for mange underlige ting, fx med at hænge statements på snore med klemmer osv. så sagde de; skal vi ikke hellere arbejde med det? De er meget på vej ind i gymnasiet, så det er de arbejdsformer de leder efter. De har måske siddet i folkeskolen og arbejdet med elever, som ikke havde lyst, og som ikke gad. (Lærer, Langebro)

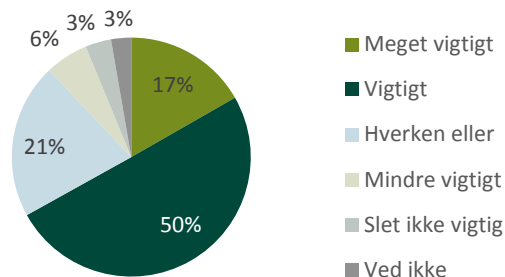
På nogle skoler foregår der dog også interne kampe om, hvor meget man kan prioritere det faglige til fordel for andre dannelsesmål. Det illustrerer dette citat blandt andet:

Vi har mange debatter om, hvordan vi undgår at blive en folkeskole med seng. Hvorfor skal man betale 60-70.000 kr. for at gå her, hvis vi er en folkeskole med seng? Det er da fuldstændig åndssvagt. En af efterskoletankerne er jo også, at vi skal også udfordre dem og oplyse dem og socialisere og udvikle dem personligt. (...) Det er en kamp. Hvis der er for meget af det ene, så råber faglærerne op, hvis der er for meget gej. Og omvendt. Jeg er en af dem, der hylder, at vi har en teateruge, selvom jeg ikke ved noget om det. Men jeg ser, at eleverne blomstrer bagefter. (Lærer, Birkehøj)

Denne kamp foregår ikke kun mellem kollegaer, men er også et krydspres mellem det at skulle tilpasse sig politiske strømninger og efterskoleværdier – både på et personligt plan og på skoleplan. På det personlige plan handler det om, som lærer, gerne at ville leve op til det, som i øjeblikket giver samfundsmæssig anerkendelse, nemlig at kunne levere faglige resultater, men samtidig er lærerne også bevidste om, at der er andre mål og værdier ved at gå på efterskole. At afgangsprøven fylder meget hos eleverne, ses også tydeligt i nedenstående figur. Hele 67 pct. af eleverne angiver, at det var vigtigt eller meget vigtigt for dem at få gode karakterer i 9.klassesafgangsprøven.

FIGUR 4.6

Hvor vigtigt er/var det for dig at få gode karakterer i 9. klassesafgangsprøven? pct.



Kilde: Eftermåling blandt eleverne 2014
Note: N=257

To skoler kunne godt tænke sig at arbejde med alternative prøveformer, men helt at afskaffe prøverne ser de som urealistisk:

Vi taler om, hvorvidt vi skal være en prøvefri skole eller ej. Vi må bare, tror jeg, respektere, at de elever og forældre vi har, der er mange, der vil sige, at det er meget godt at have den formelle adgangsbillet. (...) For 14 dage siden diskuterede vi om 1-2 af 10. klasserne skal være prøvefri for at undersøge, om det kan lade sig gøre. Personligt tror jeg ikke, det kan lade sig gøre, for vi har ikke kunder til det. Vi må spørge kommende og nuværende elever og

forældre, hvad det ville have betydet, hvis vi havde haft denne her profil. (Forstander, Kirsebærbacken)

Vi har arbejdet uden prøver på et tidspunkt, men genindførte det igen, da der ikke er marked for det. Efterskoler skal navigere i stat, marked og civilsamfund. Det er især forældre, der ikke er tændt på at undvære prøver – 'det tør vi ikke'. Vi kunne ikke fyde pladserne op. (Leder, Æblehaven)

Forstanderne henviser til, at forældrene og eleverne ikke ville vælge efterskolen, hvis de ikke kan gå til prøve på almindelige vilkår. Dog refererer de også til, at dele af forældregruppen – ofte fra den akademiske klasse – faktisk efterspørger mere fokus på kreative læringsprocesser. Mange familier vælger netop efterskolen, fordi den skal være et alternativt tilbud det øvrige uddannelsessystem.

De to skoler forsøger dog på hver deres måde at indrette sig, så prøve og karakterer kommer til at fylde så lidt som muligt. På Æblehavens Efterskole, hvor undervisningen primært er organiseret omkring projekter, har de fx valgt at fokusere intensivt på prøven den sidste måned, frem for at lade det fylde hele året, da de har et bredere syn på faglighed, end hvad der bliver målt ved prøverne:

Vi griber opgaven samvittighedsfuldt an og forbereder dem på det, og de klarer sig godt. Men vi fokuserer ikke på, hvordan man klarer sig godt til en prøve, men hvordan man klarer sig godt fagligt, fx formidlingskompetence. Det er vigtigt for os. De bliver ofte udfordret i formidling og det giver bonus til de mundtlige prøver. FSA er på tålt ophold på (Æblehaven), vi ville hellere lave vores eget projekt som afspejler den måde vi arbejder med faglighed på. Der er mange prøver i matematik og fysik som er blevet bedre, fordi de er procesorienterede. Men stadigvæk måler de ikke på de læringsmål, vi har for vores efterskoleprojekt. (Forstander, Æblehaven)

På Kirsebærbackens Efterskole forsøger de bevidst at nedtone fokus på karakterer, som kun bliver givet ved terminsprøve og afgangsprøven:

Vi gør det på den måde, at de ikke får karakterer i lang tid, men de afleverer stille osv. Så får de en ting hjem til mor og far her i forbindelse juleferien; en udtalelse, ikke med karakterer, men med ord på, hvordan fungerer man. Vi venter med at bare klaske karakterer i hovedet på dem i ét væk. De har terminsprøver, og de bliver så bedømt og afgangsprøver til sommer. (Forstander, Kirsebærbacken)

4.8 Udfordring 1: Problemstillinger og refleksionspunkter

Det fremgår af ovenstående, at skolerne på den ene side har megen fokus på faglighed, der knytter an til pensum og prøver, mens eleverne på den anden side kun i begrænset omfang oplever faglig udvikling. Flere skoler efterspørger i den forbindelse selv en bredere tilgang til faglighed og læring. På den baggrund kan udledes følgende problemstillinger og refleksionspunkter vedrørende efterskolernes status som fri skole:

Problemstilling 1: Afgangsprøven fylder ofte meget og indsnævrer fokuset på undervisningen i 9. klasse. Hvordan kan man arbejde med at gøre afgangsprøven mindre styrende for tilrettelæggelsen af undervisningen?

- På hvilken måde kan fokus på prøver og pensum minimeres uden at give køb på en høj faglighed – eller måske endda højne en anden type/bredere faglighed ved mindre fokus på færdighedsprægede aktiviteter?
- I hvilket omfang har efterskolerne mulighed for at søge alternative prøveformer?
- Hvordan sælges efterskolen som et anderledes og godt alternativ til folkeskolen til kommende

forældre – og er udfordringen mindre end efterskolerne tror?

Problemstilling 2: Hvordan udvikler skolerne rammer om undervisningen, der i højere grad ansporer til at udnytte friheden til at arbejde tværfagligt samt tilbyde alsidige undervisningsformer og utraditionelle undervisningsforløb, hvori undervisning og samvær eksempelvis sammentænkes?

- Hvordan kan efterskolerne – i forskellige grader og former – arbejde med at ændre strukturen, så den giver mulighed for at arbejde på andre måder end den traditionelt fagopdelte?
- På hvilken måde kan aktiviteter uden for undervisningen sammentænkes med pensum og/eller aktiviteter i undervisningen, således at de erfaringer og den viden, eleverne opnår i samværsdelen, kan komme bedre i spil og tage mere plads i undervisningen? Hvordan kan man blive bedre til at konvertere disse erfaringer og denne viden til reflekterende kompetencer i undervisningsdelen?
- Hvordan udfordrer man opfattelsen af, hvad der er undervisningstid, og hvad der er samværstid, således at man får mere tid og større mulighed for fordybelse i læreprocesser?
- Hvordan bliver efterskolerne bedre til at udnytte elevernes interessefællesskab i undervisning?

5 Udfordring 2: Lærer-elev-relationen

For at skabe en undervisningssituation, hvor eleverne får et tilfredsstillende læringsudbytte, er det ikke længere nok at have en stærk faglighed inden for sit undervisningsfelt og at være en dygtig didaktiker. De seneste årtier er der sket et opbrud i lærerautoriteten, som er et væsentligt tema i relationen mellem lærere og elever i dag. I dag skal man som lærer i stigende grad forhandle sig frem til at have autoritet – man besidder den ikke længere, bare fordi man er lærer og voksen. Men er nødt til at vinde relationen gennem forhandling med eleverne. Ifølge den svenske sociolog Mats Trondman (Trondman et al 2012, Trondman i Sørensen et al 2013) opnår man på den måde en slags 'relationskapital', som ifølge ham er altafgørende for, at undervisningen kan fungere. Hvis læreren er ude af stand til at vinde relationen og erhverve sig relationskapital, er der stor risiko for, at eleverne ikke er med på undervisningen, og at den derfor ikke konverteres til læring hos dem. For at opnå relationskapital må læreren ifølge Trondman arbejde med at få de unge til at synes, at man er vigtig at være sammen med og lytte til og lære af. Trondman peger på, at man på den ene side skal kunne være solidarisk med de unge, lytte til dem, forstå deres situation og vise, at man vil dem, men på den anden side skal man også turde udfordre dem og stille krav.

Relationen mellem lærere og elever står meget stærkt på alle caseskolerne. Lærerne har en meget central position i de unges fortællinger. Eleverne oplever i vid udstrækning, at lærerne vil dem noget, at de er engagerede i deres arbejde, og eleverne har tillid til, at lærerne vil dem det bedste. Gennem den tætte relation til eleverne uden for undervisningen synes lærerne at opnå en anseelse og position – dvs. relationskapital – som styrker elevernes lydhørhed og engagement i undervisningen. I nærværende kapitel vil vi vise, hvordan eleverne oplever, at relationen til læreren får betydning for deres læring og trivsel, samt hvad skolerne og lærerne gør

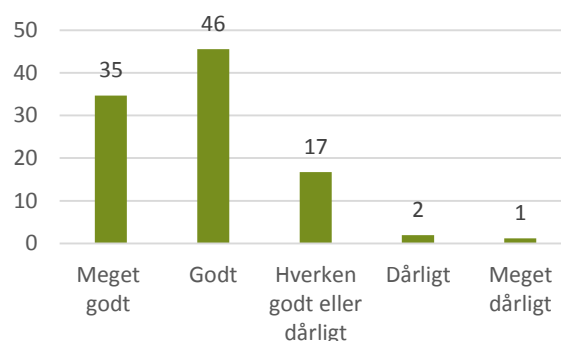
for at styrke relationerne. På den baggrund vil vi afslutningsvis i kapitlet indkredse en problemstilling og nogle refleksionspunkter, der sætter fokus på, hvordan efterskolerne kan udvikle lærer-elev-relationen endnu mere.

Netop lærer-elev-relationerne er noget, efterskolerne kan profilere sig på, ligesom det kan stå som et stærkt eksempel i forhold til andre uddannelsesinstitutioner. Vi anser dog ikke lærer-elev-relationerne som noget særegent for 9. klasseeleverne. Dermed vil analysen nedenfor formentlig også gøre sig gældende for 10. klassestilbuddet. Men i og med lærer-elev-relationen har så central en plads, anser vi det som et vigtigt element at sætte fokus på i det videre arbejde med 9. klassestilbuddet på efterskolerne.

5.1 Lærerne har en central position i elevernes fortælling om efterskolen

Som det fremgår af figuren nedenfor, oplever 81 pct. af eleverne, at de har haft et godt eller meget godt forhold til lærerne. Blot tre pct. af eleverne angiver, at de har haft et dårligt eller meget dårligt forhold til lærerne.

FIGUR 5.1
Hvordan oplevede du forholdet til lærerne? pct.



Kilde: Eftermåling blandt eleverne 2014
Note: N=257

Når de unge taler om 'en god lærer', fremhæver de lærerens didaktiske tilgang og stærke faglighed, men det, som fremstår særligt stærkt på alle case-skoler, er relationen mellem lærere og elever, der bliver fremhævet som noget særligt.

5.2 Lærer/eleveforholdet har stor betydning for elevernes engagement

Eleverne oplever, at lærerne gerne vil dem noget, både fagligt og personligt, dvs. de oplever, at lærerne viser, at de gerne vil lære dem at kende som personer, men også at de ønsker det bedste for elevernes udvikling. Dette kommer både til udtryk ved deres engagement i undervisningsaktiviteterne, ved at de taler med eleverne om både faglige og personlige ting, og at de giver sig tid til at hjælpe eleverne. Det betyder, at eleverne føler sig set og hørt og gør, at de får mere lyst til at deltage i undervisningen og det øvrige efterskoleliv. Men særligt er også, at eleverne oplever, at lærerne aktivt har tilvalgt efterskolelivet, og ofte har de en opfattelse af, at lærerne er der frivilligt og ikke kun ser det som et arbejde. Det træder også tydeligt frem i spørgeskemaundersøgelsen, hvor vi har spurgt til elevernes vurdering af lærerne. Her er der 70 pct., der angiver, at lærerne i høj grad eller meget høj grad er interesserede i at kende eleverne personligt, jf. figur 5.2. Samtidig er der 44 pct. af eleverne, der oplever, at de kan tale med lærerne om alt muligt. At den personlige relation til lærerne har stor betydning for elevernes trivsel og ikke mindst læring, kommer også tydeligt til udtryk i elevernes fortællinger:

Hvis læreren vil dig, så vil du også meget hellere timerne, hvis læreren er der til at spørge ind til tingene, om hvordan det går, og hun er der til at hjælpe. (Malthe, Æblehavens)

De gør bare ens dag så meget bedre, og man får jo lyst til at lære, fordi de er virkelig engagerede allesammen.

Og de er altid forberedte, og de er glade og skøre og mærkelige og dejlige, og de gør bare et eller andet ved én. Man kommer også til at acceptere deres undervisning. (Katarina, Nørrelund)

Efterskolelærerne, de nyder virkelig at være sammen med børnene [eleverne], de arrangerer ting med dig, de snakker også om - i starten af året - at de kom herover, fordi de gerne vil være sammen med børnene og lære børnene at kende. (Oliver, Møllegårdens)

Den tætte relation kan være en styrke i de faglige sammenhænge, da læreren har et bedre grundlag for at kunne møde eleverne på det rette faglige niveau, som det fx illustreres i dette citat:

Jeg ved præcis, hvad jeg skal give til Erika, for jeg har jo haft nogle ret dybe samtaler med hende, så jeg kender hendes interesser. Så jeg kan godt tage denne her bog med og sige: 'prøv lige at læse den, jeg tror, du vil synes den er interessant'. Eller anbefale en film til Øjvind. Og det betyder noget for deres faglige udvikling, men det har også noget at skulle have sagt rent personligt. (Lærer, Æblehaven)

Særligt betyder den tætte relation og lærernes tilgang til eleverne dog, at der skabes en gensidig tillid mellem lærere og elever både i og uden for undervisningen. Spørgeskemaundersøgelsens resultater understøtter også, at der er stor respekt for lærerne. Fx er der 65 pct. af eleverne, som angiver, at de i høj grad eller i meget høj grad har respekt for lærerne, jf. figur 5.2.

I interviewene eksemplificerer eleverne, hvordan de oplever, at lærerne stoler på dem, men også har forventninger til, at de har kompetencer til at løse forskellige opgaver:

De stoler virkelig meget på os, fx det er os, som står for caféaftenerne, som bliver lavet, som er sådan koncerter.

Altså, vi står selv for det hele. Det var kun lige lærerne, som introducerede os for det. (...) Det udstyr vi har til en caféaften, der er måske for 2-300.000 kroners udstyr, som vi spiller med scenepodier og mixer til 40.000 og alt muligt, som de har købt til os, men de stoler på, at vi godt kan passe på det. (Tom, Kirsebærbacken)

De stoler mere på dig. I folkeskolen, der skulle du have en lærers opsyn, en lærer åndende i nakken, hvis du skulle have lov at låne deres nøgle. Her stoler de på dig. (Nina, Langebro)

Den tillid, som lærerne udviser eleverne, betyder også, at eleverne føler sig særlig forpligtede til at leve op til lærernes forventninger. Det er blandt andet i forhold til skolearbejdet, men også i forhold til

elevernes sociale ansvar, fx at behandle andre ordentligt og passe på fælles materielle ting. Disse citater illustrerer, hvor vigtigt det er for eleverne at beholde lærernes tillid:

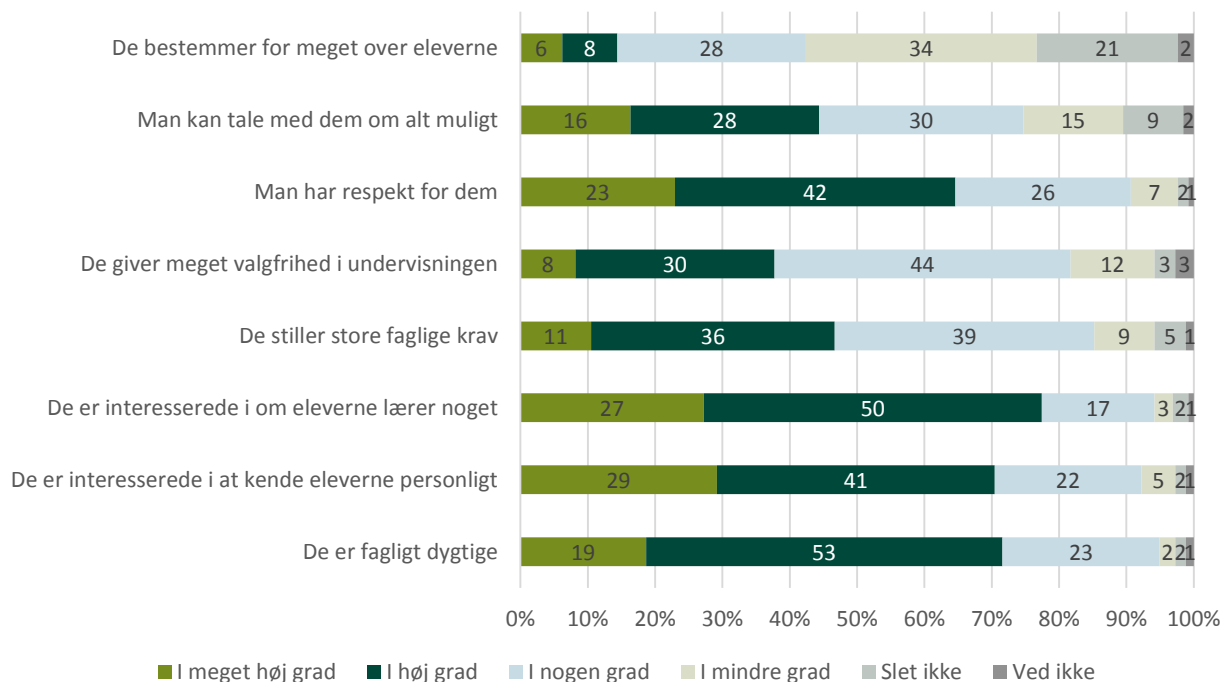
Når de nu gør så meget for én, så skal man jo også lave lektier, når de siger det, for ligesom at give noget igen. (Katarina, Nørrelund)

De bliver ikke sure [hvis man bryder deres tillid], men de bliver skuffede, og så får man det sådan wow, det gør jeg aldrig igen, mand. (Oline, Kirsebærbacken)

Du vil ikke skuffe nogen, som tror på dig, så tænker du; 'nu har jeg skuffet dem, øv, nu har jeg ikke deres tro på samme måde'. (Malthe, Æblehaven)

FIGUR 5.2

I hvilken grad synes du at følgende udsagn passer til lærerne på efterskolen? pct.



Kilde: Eftermåling blandt eleverne 2014
Note: N=257

Der er dog også eksempler på lærere, som eleverne ikke bryder sig om eller er usikre på. I disse tilfælde er det ofte ikke undervisningen, men relationen som fremhæves som problemet. En anden grund til at de unge ikke kan lide en lærer er, når eleverne er usikre på lærerens person. Det kan være en lærer, som ikke er 'sig selv' og prøver at indtage en anden rolle som lærer.

Netop det at være sig selv bliver da også fremhævet som vigtigt af en erfaren lærer:

Hvis der er noget, der ligger mig meget på sinde, så er det så vidt muligt at være mig selv. Det når man længst med (...) Man skal være hudløs ærlig. Har man lavet en fejl, så indrømmer man (...) Man skal også tage dem alvorligt, lytte til hvem de er og deres situation og forstå dem. (Lærer, Kirsebærbakken)

Som beskrevet er det væsentligt, at læreren er sig selv og viser, at han eller hun vil de unge noget fagligt og er interesseret i dem som personer. Men det betyder ikke, at man personligt skal være en særlig type for at kunne vinde relationen. Gennem både observationer og elevfortællinger viser det sig, at mange forskellige 'lærertyper' har relationskapital. Nedenfor illustreres nogle af de forskellige lærertyper, som empirisk har vist sig.

5.2.1 Forskellige lærertyper

Ole beskrives som den skrappe type, der stiller høje krav til eleverne, kører en hård disciplin, men som ved at stille høje krav til den enkelte elev viser, at han er optaget af deres faglige udvikling. Samtidig viser han i samværsdelen, at han også er interesseret i at være sammen med de unge uden, at det involverer noget fagligt. Han bliver også fremhævet som en fagligt meget dygtig lærer, som viser passion for sine fag:

Nina: Vi har sådan tre slaggere i vores klasse.

Lasse: De bliver meget hurtigt udryddet i vores klasse. Hvis du kan huske Rasmus, hvor hurtigt han begyndte at lave lektier. Det er også Ole, der tapper med en kuglepen på bordet, og så beder han en om at sige alle kendeord i akkusativ på tysk. Der er én ting, der er mere skræmmende end Bo, der råber ad dig, og det er Ole, der råber på tysk.

(Alle griner)

Interviewer: Men I kan godt lide ham?

Lasse: Ja. Og i weekenden der sidder vi og ser gyserfilm med ham,

Nina: Ja, til kl. 2 om aftenen.

Interviewer: Hvad er så det, der er godt ved ham?

Nina: Han er sjov på den måde, han er sur på. Han vil gerne have, at du laver dine ting og gør det ordentligt. Han kan godt se, når du ikke har lavet dem.

Fiona: Han vil virkelig gerne noget på dine vegne. Han ønsker kun det bedste for en, så han presser også en på ens eget niveau. Hvis man ikke er stærk faglig, så siger han "godt gået", når du har lavet noget som måske bare er middel, men det er godt i forhold til, hvad man kan præstere. Hvor en, der er på et højt fagligt niveau, præsterer noget middelmådigt med, at det stadig ligger på et 10-tal, så presser han den, fordi han godt ved, at de kan mere.

Simon: Han vil have presset alt juicen ud af appelsinen. Du skal blive til noget. (Langebro)

Også Susanne fremhæves som en fagligt dygtig lærer og kører ligeledes en hård disciplin, som eleverne godt kan lide:

Susanne holder styr på det hele, hun er virkelig 'the boss', det er hun. Hun er lederen i gruppen. Hun siger sådan: 'I skal gøre det, og hvis I ikke gør det, surt for jer', men så gør man det alligevel, for man har lyst til at gøre det, for man har ikke lyst til, at det bliver surt (...) hun er bare en meget god underviser. (Frey, Møllegården)

Charles er en lærertype, som eleverne oplever at have et ligeværdigt, venskabeligt forhold til. Han gør

meget for at finde ud af noget personligt om eleverne, som han bruger til at skabe en relation til den enkelte elev. Han bliver også fremhævet som en lærer, der laver anderledes undervisningsformer.

Han er meget nede på jorden. Han forbinder sig mere med eleverne. Nogle har han et forhold på en bestemt måde til. Fx er der nogle drenge, som han kalder "the tetrisboys", fordi han har fundet ud af, at de tit spiller tetris. Så er der også en fra vores klasse, der hedder Rikke, som han har fundet ud af ikke kan lide Twilight serien, så det driller han hende med. (Simon, Langebro)

Birgitte beskrives som en sjov lærer med selvironi, som har en god kemi med begge køn. Hun bliver også fremhævet som en lærer, der er god til at inddrage aktuelle temaer i undervisningen, som knytter an til elevernes identitetsudvikling:

Jeg synes helt klart den bedste lærer på skolen, det er Birgitte. (...) det er bare den måde hun underviser på, hun laver så meget sjov med folk, og hun kan sagtens tage jokes, og vi snakker bare, og vi snakker rigtigt, nu er vi jo drenge ikke, så vi snakker om ting og sager, som ellers ikke skal foregå inde i et dansklokale, og vi perspektiverer til alle mulige andre ting end det, vi skal gøre, og hun synes bare også, det er sjovt, og hun kører med på den. Det er virkelig fedt, og man har lyst til at sige noget i hendes timer, man har virkelig lyst til at være aktiv. (Frey, Møllegården)

5.3 Lærernes arbejde med at opnå relationskapital

Som beskrevet ovenfor har efterskolelærerne generelt en stærk relationskapital, men hvad er det særligt, de gør for at skabe det? Eller er det noget, der kommer helt af sig selv? Vores analyser viser, at efterskolen har nogle rammer, som giver særlige muligheder for at skabe relationer, men samtidig arbejder skolerne også bevidst med en pædagogik, som

har fokus på relationerne både eleverne imellem, men også mellem lærer og elev.

De særlige rammer handler blandt andet om, at eleverne bor på skolen, og lærerne er også sammen med eleverne uden for undervisningen bl.a. ved måltider, men også på deres aften og weekendvagter. Dette giver rent tidmæssigt bedre mulighed for, at lærerne kan tale med eleverne på både det personlige og faglige plan. Det illustreres i dette citat af en elev:

Her er der nogen af lærerne, der har aftenvagt, og de kommer og siger godnat til en, og de kommer til godmorgen tjek og sådan noget. Så man får ligesom et helt andet forhold til dem. (Felix, Trane)

Udover at det skaber en tættere relation mellem lærer og elev, så giver det ifølge lærerne også mulighed for at løse nogle af de 'socialpædagogiske' udfordringer man, som lærer, ellers ofte skal tage sig af i undervisningsrummet. Det at 'skoletiden' ofte strækker sig ud over en almindelig skoledag og bl.a. inddrager sene eftermiddage og aftener og indeholder flere lejturer gør også, at lærerne oplever eleverne i mange faglige sammenhænge. Dette betyder, at lærerne kan finde mange måder at udfordre eleverne på, som kan give dem succesoplevelser, der kan være med til at styrke relationen til læreren. Dette eksemplificeres af en lærer på Nørrelund Efterskole:

Før du har en relation til eleverne, så betyder det ikke noget det, du siger. Det arbejder jeg med på aftenvagter eller på vores vinterlejrskole. Hvis der fx er en elev, jeg ikke har fået en relation til så tager jeg en hel dag på ski med den elev. Det giver mulighed for at give dem nogle succeser, hvilket giver en god relation resten af året. (Lærer, Nørrelund)

5.4 Bevidste pædagogiske metoder

Som det fremgår af citatet er relationen også noget læreren bevidst arbejder med. Han er opmærksom på, at der er en elev, han ikke har en god relation til, og derfor investerer han i at styrke relationen. At arbejde bevidst med relationen er noget, der gøres meget ud af på efterskolerne, men på forskellige måder. På nogle skoler gør de meget ud af at sætte sig ind i, hvilke elever de modtager:

Et år i forvejen kender vi alle elever, som skal gå her det næste skoleår, så alle elever har været til orienteringsmøde, hvor de alle sammen bliver interviewet af en lærer. Og ud fra det interview er der nogle, der også kommer til endnu et interview. Vi har aldrig sagt nej til en elev, men vi har undersøgt, hvad vi skal gøre for, at det bliver et godt år for den enkelte elev. (Lærer, Nørrelund)

På andre skoler taler de systematisk om hver enkelt elevs trivsel fx på denne skole:

Hver uge drøftes den enkelte elevs trivsel på lærermøde. Vi tror på at det skaber godt fundament for det faglige. (Leder, Trane)

På Kirsebærbacken Efterskole gør de meget ud af kontaktlærerordningen. I begyndelsen af skoleåret er der afsat ekstra tid til samvær i kontaktgrupperne, herunder kommer grupperne på besøg hjemme hos kontaktlæreren. Hvis kemien er dårlig mellem en lærer og elev, er der en anden lærer, der kan træde til, da skolen har etableret kontaktlærerteams, hvor de kollegialt sparrer med hinanden i forhold til de enkelte elever.

5.5 Italesættelse af fællesskabets værdier

Ud over at efterskolerne bevidst har etableret metoder og arbejdsgange til at skabe trivsel og gode relationer, så er fællesskabet, som indebærer både

lærere og elever, også en væsentlig grundpille i efterskolerne værdigrundlag. Dette er en del af efterskolerne historiske værdigrundlag, men det er også noget, som lærerne kan trække på og italesætte i det daglige arbejde, og som eleverne inkorporerer som en betydningsfuld værdi:

Der er en selvforståelse af, at vi tager hinanden alvorligt og viser tillid, og så er der også respekt den anden vej. Og det kan vi godt sige til eleverne: 'prøv nu at se, nu viser vi jer tillid, nu får I lov til sådan og sådan, og så forventer vi også, at I gør nogle logiske ting som at rydde op og gøre rent på jeres områder, komme til jeres køkkentjans og lade være med at sætte andre i forlegenhed og sådan nogle ting'. (Leder, Kirsebærbacken)

Vi snakker meget om tillid – deres tillid til os og vores tillid til dem. Vi skal også være synlige, ellers har de heller ikke tillid til, at vi kommer og hjælper dem. Tillid giver også tryghed. (Lærer, Møllegården)

5.6 Udfordring 2: Problemstillinger og refleksionspunkter

Af ovenstående fremgår, at lærer-elev-relationerne allerede står stærkt på efterskolerne. Der kan dog udledes følgende problemstilling og refleksionspunkter vedrørende efterskolerne udfordring med at gøre dem endnu bedre:

Problemstilling: Lærer-elev-relationerne står i udgangspunktet stærkt, men hvordan beskriver og tydeliggør efterskolerne deres stærke relation mellem lærere og elever, og hvordan får det betydning for elevernes faglige selvdisciplin?

- Hvordan kan man beskrive de relationelle praksisser i samværsdelen, som læreren kan trække med ind i undervisningen og bruge til at skabe fokus på læring?

- Hvordan kan man arbejde på at udvikle koblingerne mellem de relationelle praksisser i samværsdelen og læring i undervisningen?

6 Udfordring 3: Efterskolens fællesskaber

Fællesskabet har historisk set har haft en central plads i efterskoletanken. Dels er et af formålene med skoleformen, at befolkningen har mulighed for at mødes i et fællesskab på tværs af sociale, økonomiske og geografiske skel, dels står demokratisk dannelse, som i høj grad er funderet i elevens konkrete deltagelse i demokratiske medbestemmelsesprocesser, centralt i efterskoletraditionen. Fællesskabet er fortsat et væsentligt fokus for efterskolerne og fylder meget i skolerne og lærernes bevidsthed og selvforståelse. Dette er ikke unikt for 9. klasse, men er stadig relevant at se nærmere på, idet det netop har en central plads i 9. klasseelevernes efterskoleophold.

Caseskolerne har forskellige værdigrundlag og profiler, og der er derfor forskel på, i hvilke retninger eleverne præges af fællesskaberne på skolerne, ligesom der er forskel på, hvor meget skolerne reflekterer over, hvilke normer og værdier de præger eleverne med gennem deres undervisningsformer, pædagogiske tilgange osv.

Fællesskabet på efterskolen er også noget af det, der står stærkest i elevernes fortællinger om efterskolelivet. Der er en fremherskende elevfortælling om det gode fællesskab, som alle, der ønsker det, kan blive inkluderet i. Omvendt er der også visse unge, som giver udtryk for, at det kan være svært at blive en del af fællesskabet. I dette kapitel vil vi sætte spot på, hvordan eleverne oplever og italesætter fællesskaberne på efterskolen, herunder hvilken betydning det har for deres personlige og sociale udvikling samt tilegnelse af nye værdier. Derefter vil vi give nogle eksempler på, hvordan efterskolernes forskellige pædagogiske tilgange kan få betydning for elevernes dannelse. På den baggrund vil vi afslutningsvis udkrystallisere nogle problemstillinger og opmærksomhedspunkter, som vedrører efterskolernes udfordring med at udvikle fællesskaberne endnu mere.

6.1 Særligt fokus på fællesskabet

I alle fokusgruppeinterview blev der kredset meget om, at de på efterskolen har et særligt fællesskab, som adskiller sig fra, hvad eleverne tidligere har oplevet. De fleste elever er samtidig overraskede over, hvor hurtigt de har opnået en fællesskabsfølelse. Det sætter Ellen ord på i dette citat:

Det er også virkelig overraskende, hvor hurtigt man fik et fællesskab og venskab, der ville noget... Det er som en familie eller sådan noget... Det var godt. (Ellen, Æblehaven)

I stort set alle interviews var der enighed om, at fællesskabet på netop deres efterskole er noget unikt, som ikke findes andre steder. Sylvester fortæller fx om, hvordan han tror, at de på hans efterskole er heldige med elevsammensætningen:

Der er så mange røvhuller i verden. Her er der ingen, jeg synes, der er et komplet røvhul. Der er nogle, der er småirriterende og sådan bliv-nu-væk-agtige (...) men jeg tror bare, at vi er heldige her. Jeg har hørt sådan på efterskoler på Sjælland, der skulle være flere nederen personer. (Sylvester, Møllegården).

Fortællingen om det gode fællesskab er med til at konstituere de høje forventninger til og motivation for at deltage i det sociale fællesskab, som eleverne kommer med. En indikator på, at eleverne forventer noget af fællesskabet, kan ses i førmålingen, hvor 62 pct. angav, at de valgte at tage på efterskole for at udvikle sig personligt og socialt, og 52 pct. angav, at motivet var at møde nye mennesker. Også i interviewene giver elever direkte udtryk for, at det at indgå i et fællesskab er et af de billeder, de har af et efterskoleophold. Nedenfor illustreres dette af Ronja, som fortæller, at man skal deltage i fællesskabet for at være efterskoleagtig:

Man er også sådan lidt, det er én gang i mit liv, at jeg går på efterskole i det her år, og jeg bliver nødt til at være lidt efterskoleagtig og tage del i det her og gøre det fedt for alle og være med i fællesskabet ik'. Sådan har man det jo nogle gange, og sådan har jeg det i hvert fald. (Ronja, Æblehaven)

Elevernes forventninger har en konstituerende effekt, men også skolens iscenesættelse af fællesskabets betydning er afgørende. Som tidligere beskrevet (kap. 5) gør lærerne meget for at italesætte fællesskabets værdier, men konkret arbejder lærerne også med forskellige praksisser, der har som hovedmål at styrke fællesskaberne på skolen. Det gøres blandt andet ved at blande eleverne i forskellige sammenhænge, fx faste pladser i spise- og foredragssal, samt tænke værelses- med klasse- og kontaktgruppesammensætning. Derudover arrangeres der – særligt i starten – en række aktiviteter, hvor eleverne 'tvinges' til at møde hinanden i forskellige sammenhænge. Eleverne er også bevidste om lærernes indsats på dette område, hvilket illustreres af nedenstående citater:

Vi føler os rigtig meget som et fællesskab. Det gør de også meget for det her på skolen, og det virker virkelig. (Kirstine, Solskrænten)

De lavede også mange aktiviteter, hvor man skulle gå rundt og snakke med hinanden. Fx "find en person der har samme håndfladevarme og snak med dem". (Nina, Langebro)

Vi er delt ud i de her kontaktgrupper på højst 10. Og alle lærerne har hver en gruppe. Og så er vi delt ud i dagsgrupper, som er nogle større grupper, hvor vi f.eks. har været på lejrtur. (...) Og så har vi klasserne. Og så har vi gangene og værelserne. Der er mange inddelinger, så du kommer vidt omkring og får mødt mange mennesker (Kirstine, Solskrænten)

6.2 Unikke rammefaktorer skaber muligheder

Selvom lærerne har fokus på at pleje og udvikle fællesskabet, kan man også vove den påstand, at efterskolerne har nogle unikke rammefaktorer for at skabe et stærkt fællesskab. Eleverne oplever selv et større ejerskab og føler sig som medskabere af kulturen i fællesskabet:

Vi kommer jo alle sammen på en måde med det samme udgangspunkt. Det er, at vi skal alle sammen starte her, der er ikke nogen af os som sådan, der har førsteret på skolen, fordi vi kommer til en skole, som ingen af os ejer (Trine, Birkehøj).

Endvidere har skolerne eleverne hele døgnet. Det betyder, at eleverne har sværere ved at påtage sig en bestemt rolle, da de ikke kan lægge den fra sig, når skoledagen er slut, men i højere grad er nødt til at være sig selv. Netop det at kunne være sig selv, anser eleverne som den mest betydningsfulde værdi på efterskolen. 47 pct. af eleverne har således angivet, at det at turde være sig selv, har størst værdi, jf. figur 6.1.

Det, at man bor på skolen, betyder også, at eleverne er nødt til at investere mere i fællesskabet, da det at være med får en større betydning, når der er begrænsede muligheder for at deltage i andre fællesskaber. Denne risiko for ikke at være med i et fællesskab er også noget, eleverne italesætter både med udgangspunkt i, at de dermed har et ansvar for at hjælpe hinanden i fællesskabet, men også at de har en forpligtelse ved at bidrage til fællesskabet for at kunne bibeholde deres position. Dette illustreres af disse to citater:

Man kommer tættere på folk og lærer dem at kende, og det gør man jo, for her forstår man virkelig, at de venner personen har er nu og her, de kan ikke tage hjem fra skole og snakke med nogle andre. Selvfølgelig hjælper man dem, hvis de har et eller andet eller om aftenen er kedede af det. Ligesom man ved, at de også er der for en selv. (Fiona, Langebro)

Man er også bange for lidt at ryge ud af det hele, ud af fællesskabet, hvis man ikke er med og sådan (...) at man ligesom ryger ud af det, fællesskabet og så sidder man f. eks og laver lektier på sit værelse... (Victoria, Birkehøj)

6.3 Din egen skyld, hvis du er udenfor

Blandt de interviewede elever hersker der en diskurs om, at efterskolens fællesskab ikke er ekskluderende, og hvis man alligevel føler sig udenfor, så er man selv skyld i det, fordi man ikke deltager/bidraget på lige fod med andre. Dette illustreres af Nina og Viggo:

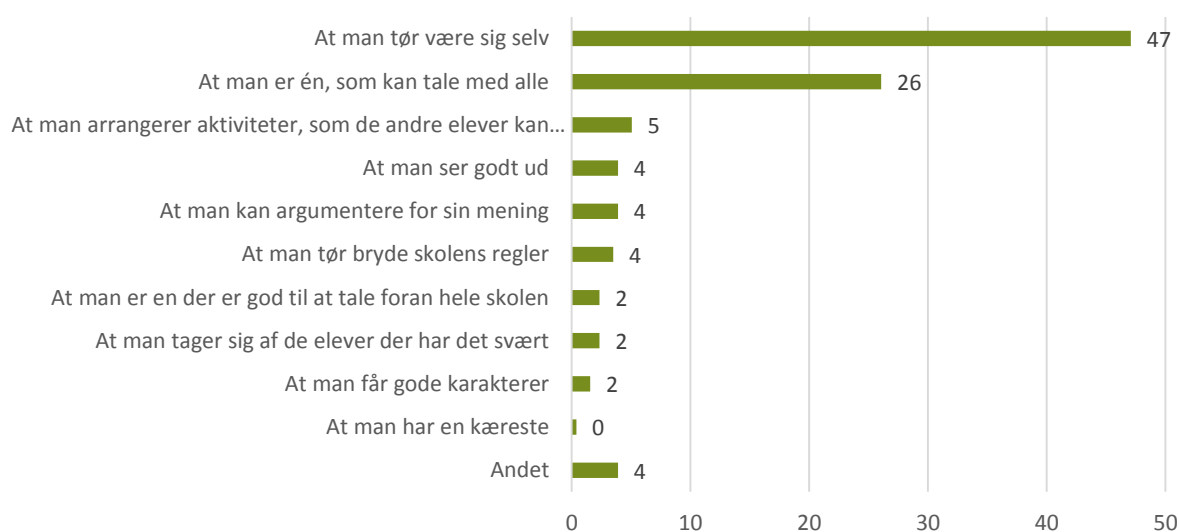
På en efterskole kan du ikke blive holdt udenfor, med mindre du selv er skyld i det, er asocial og sætter dig op på dit værelse og spiller spil eller ser fjernsyn. (Nina, Langebro)

Folk bliver ikke på samme måde holdt udenfor. Der er jo nogle til alle. Det er også det, der er så fedt ved at gå på efterskole, der er nogle til alle hernede. (Viggo, Æblehaven)

At denne oplevelse er dominerende, understøttes også i spørgeskemaundersøgelsen. Figur 6.2 viser, at 42 pct. af eleverne er enige eller meget enige i, at man selv er skyld i det, hvis man er uden for fællesskabet. Dvs. knap halvdelen af eleverne har en forståelse af, at fællesskabet ikke er ekskluderende, og at de elever, der eventuelt ikke ses som en del af fællesskabet, selv har valgt det. Næsten halvdelen (47 pct.) mener ligeledes ikke, der er nogen, som er uden for fællesskabet på deres skole.

FIGUR 6.1

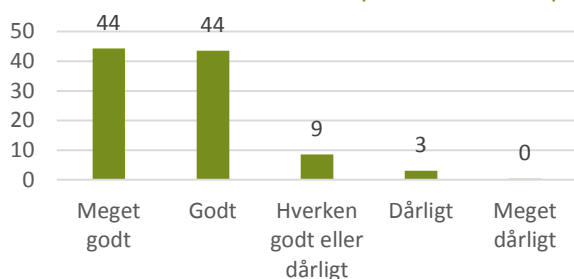
Hvilken af følgende værdier oplever du, der er mest respekt om i elevgruppen på skolen? pct.



Kilde: Eftermåling blandt eleverne 2014
Note: N=257

Der er dog også en gruppe af elever, som enten selv føler sig udenfor eller oplever, at andre er udenfor. Således angiver 27 pct., at de er uenige eller meget uenige i, at ingen er uden for fællesskabet. Selvom langt størstedelen af eleverne har haft det godt socialt på efterskolen (88 pct.), viser spørgeskemaundersøgelsen da også, at der er ni pct. af eleverne, der angiver, at de hverken har haft det godt eller dårligt og tre pct., der angiver, at de har haft det dårligt, jf. figuren 6.3.

FIGUR 6.3
 Hvordan har du haft det socialt på efterskolen? pct.



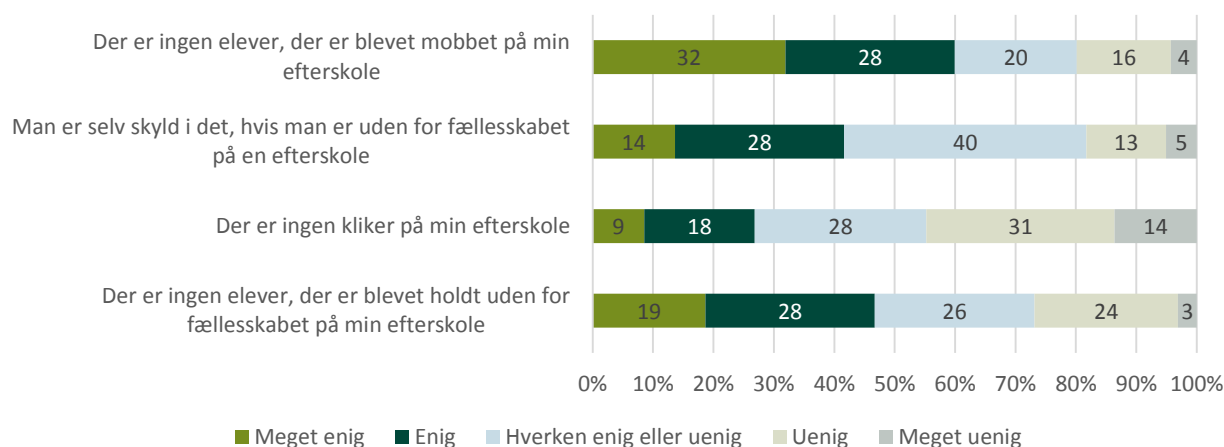
Kilde: Eftermåling blandt eleverne 2014
 Note: N=257

Der kan være mange grunde til, at en elev ikke har haft det godt socialt på efterskolen, hvilket principielt kan handle om andet end efterskolen. Det kunne være personlige omstændigheder (fx psykiske problemer) eller udefrakommende faktorer (fx forældres skilsmisse). Men der kan også være nogle bivirkninger ved det stærke fokus på fællesskab. For nogle unge kan det massive fællesskab og fællesskabsorienteringen på efterskolen virke voldsomt og være svært at navigere i:

Jeg synes, det er et stort socialt chok for sådan en som mig, som har levet hele sit liv inde bag sådan en computer, fordi der var ikke rigtig andet at lave. Det kan godt starte som et chok med, at der er helt vildt mange mennesker, og alle vil gerne snakke med dig, og du ved bare ikke, hvordan det er, at du skal reagere. (Ida, Møllegården)

Folk har også forskellige behov for at være sammen med mennesker. Der er nogle, der har brug for at være alene og tage hjem i hver weekend for at få noget ro og se fa-

FIGUR 6.2
 Hvordan oplevede du fællesskabet med de andre? pct.



Kilde: Eftermåling blandt eleverne 2014
 Note: N=257

milien. Så der er nogle, der holder sig mere ind på værelset nogen gange, men det er, fordi de har behov, og ikke fordi de ikke vil ud. (Fiona, Langebro)

Det kan være udfordrende at gå på efterskole, hvis man har behov for at være alene. Dels kan det være svært at finde rum til at være alene, både af fysiske årsager, da eleverne bor sammen på værelserne, og dels levner dagens program ikke meget fritid. Flere informanter giver på billedlig vis udtryk for, hvor svært det kan være at finde ro:

Der er også en sø, du kan gemme dig ved. (Ida, Møllegården)

Du kan også gemme dig på et badeværelse. (Tasja, Møllegården)

Du er nærmest nødt til at lukke dig inde i et kosteskab. (Jeppe, Langebro)

Ida, som har svært ved at rumme mange mennesker, beskriver her, hvordan hun nogle gange bevidst forsøger at gemme sig i mental forstand:

Du kan jo også sidde ude i dine fællesskaber og stadigvæk gemme dig. Altså, jeg har plejet at sidde nogen steder, hvor der var en hel masse mennesker, og så bare været helt vildt stille og koncentreret om min telefon eller hvad jeg nu lavede, min bog for det meste. Og hvis folk så begynder at snakke til dig, så kan du på en måde godt gemme dig ved ikke rigtig at svare. (Ida, Møllegården)

En anden grund til, at det kan være en udfordring at være presset af fællesskabet og fællesskabsorienteringen på efterskolen, er, at social kompetence bliver set som en stærk værdi på en efterskole, som kan give en høj position i hierarkiet.

6.4 Nye hierarkier

I eftermålingen angiver 26 pct. 'det at kunne tale med alle' som den vigtigste værdi på efterskolen, og det er hermed den næsthøjeste rangerede værdi efter 'at turde være sig selv', jf. figur 6.1. Værdier såsom 'at få høje karakterer' og 'se godt ud' rangerer omvendt meget lavt. At det er de personlige og sociale værdier, der er højt værdsat, overrasker flere elever positivt. Det forklarer Oline og Thure her:

Dem, der er populære, dem der virkelig er højt oppe i hierarkiet, er dem, der behandler folk ordentlig og er søde mennesker og er rare ved de andre, og det synes jeg bare overraskede mig rigtig meget. (Oline, Kirsebærbacken)

Hierarkiet bygger også mere på, hvem der kan være mest mærkelig nærmest. Altså, hvem som tør være mest sig selv. (Thure, Kirsebærbacken)

Sebastian fortæller også, at det har en betydning for ens hierarkiske placering, at man tager ansvar for fællesskabet:

Victor som går i 10. klasse. Han ligger måske rimelig højt (i hierarkiet), fordi han er sådan den, der tager ansvar en gang imellem. F.eks. der var en morgen, hvor vi ikke havde nogen morgenlærer, fordi der var gået klud i systemet. (...) Det var forløbet fint, men så skal vi ringe med klokken (..) og så går han bare op til klokken, og så ringer han med den og siger, 'nå, men der er ikke nogen morgenlærer, så jeg går ud fra, at vi bare samler'. Det var ham, der gjorde det. (Sebastian, Kirsebærbacken)

Det kan betragtes som en stor styrke, at efterskolerne i kraft af deres stærke fællesskab formår at præge eleverne med medmenneskelige værdier som fx det at være god mod andre, tage ansvar, bidrage til andres velvære og lignende. En utilsigtet konsekvens kan dog være, at det skaber nogle nye hierarkiformer og kan gøre det udfordrende for de

elever, der ikke umiddelbart kan bidrage på lige fod med andre, da det kræver særlige personlige og sociale kompetencer.

6.5 Fællesskabets betydning for elevernes udvikling og demokratiske dannelse

Det at skulle indgå i det sociale fællesskab udfordrer som sagt de unge personligt og socialt, men det er samtidig også på de områder, de oplever den største udvikling. Figur 6.4 viser, at 93 pct. af eleverne oplever, at de har udviklet sig personligt. Når der ses på den sociale udvikling er tallet 92 pct. I forhold til den personlige udvikling er det særligt højere selvværd og selvtillid, som de unge oplever at have fået, jf. figur 6.5. En af dem er Frey, som er begyndt at være bedre mod sig selv pga. højere selvværd:

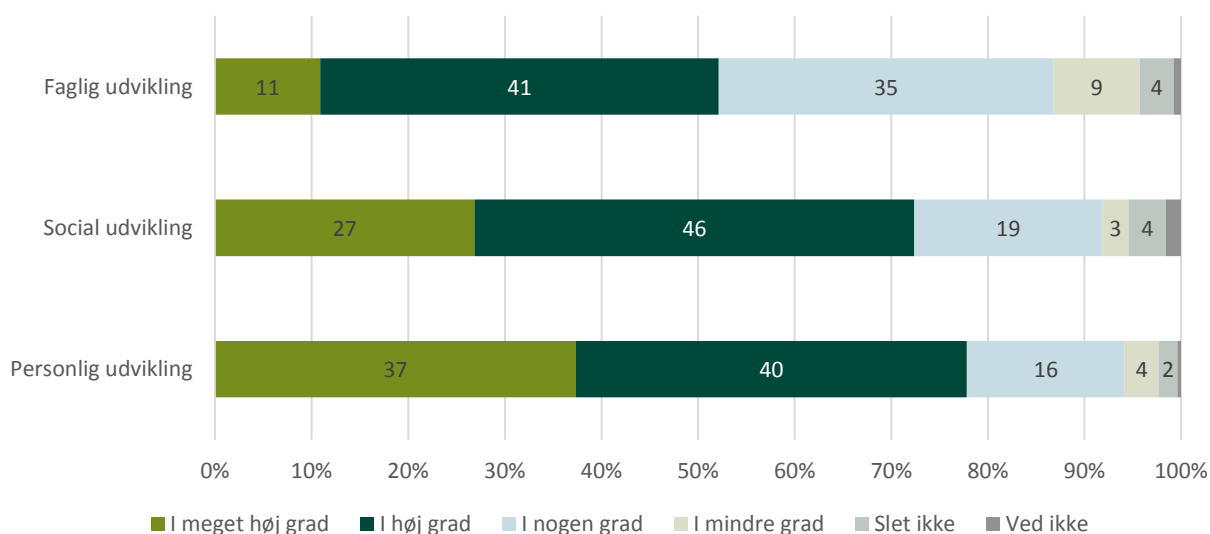
Jeg har fået mere selvværd. Da jeg kom her, var jeg sådan lidt ligeglad med, hvordan jeg havde det, for det meste, ok fint, jeg behøver ikke at gå i bad nu. Nu hvor jeg

er her, så har jeg sådan: jeg burde måske tage mig lidt bedre af mig selv, ikke nødvendigvis for andre skyld, for at de ikke behøver at lugte til mig, men bare for min egen skyld. (Frey, Møllegården)

En af de bemærkelsesværdige personlige udviklingsområder, som bliver fremhævet af 15 pct. af de unge er 'fundet mine egne værdier'. Kirstine fortæller om, hvordan det at være en del af et fællesskab har hjulpet hende til det:

Også det der med at finde egne værdier, du får hele tiden muligheden for at afprøve, altså er jeg den morsomme type, hvor ligger jeg i forhold til det her fællesskab? Det her er jo sådan lidt ligesom en miniverden, for vi lever jo også lidt i vores eget samfund, ik'. Man finder lidt sin rolle i det hele, synes jeg. Og du har hele tiden muligheden for at udvikle dig i forhold til det der med hvem jeg er. Er jeg den store foredragsholder, der har lyst til at stille mig op i salen og sige noget, eller tage ansvar, eller jeg bare den, der hellere vil hjælpe. Eller jeg den effektive, der bare

FIGUR 6.4
Faglig, personlig og social udvikling, pct.



Kilde: Eftermåling blandt eleverne 2014
Note: N=257

gerne vil have af vide hvad jeg skal lave, eller... (Kirstine, Solskrænten)

det. Før efterskolen trak jeg måske lidt mere på det, sådan "Jaaaaah, jeg skal nok...", men nu tager jeg det bare som en selvfølge. (Alma, Nørrelund)

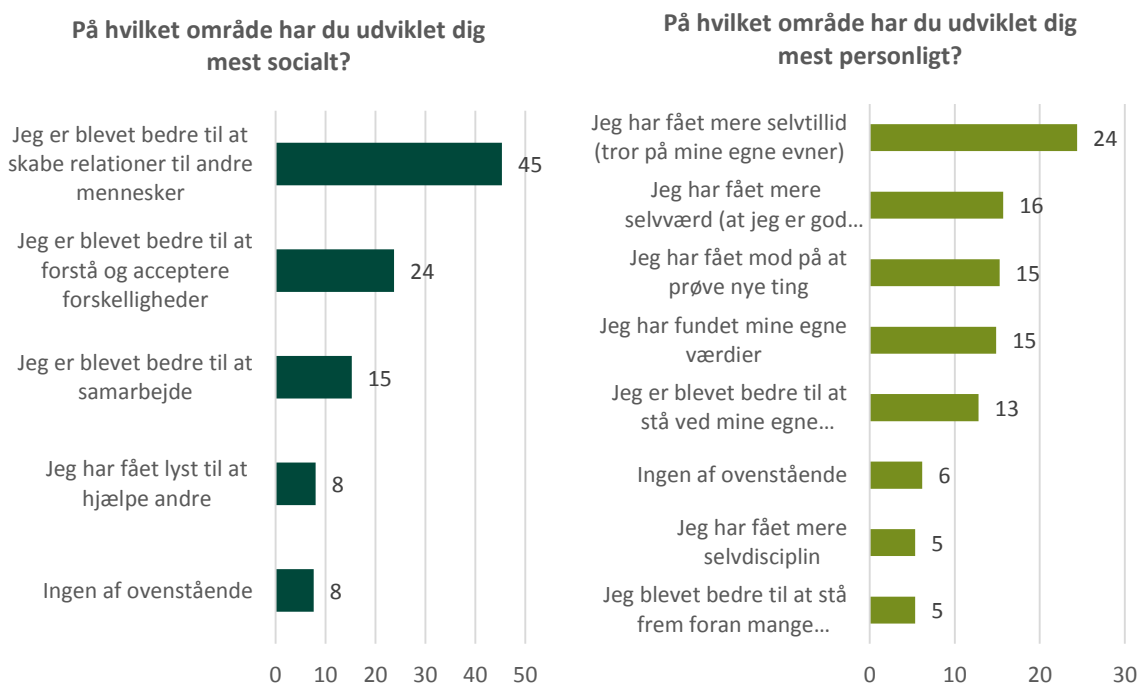
Hvis vi vender blikket mod den sociale udvikling, så oplever eleverne først og fremmest at være blevet bedre til at skabe relationer til andre mennesker (45 pct.), social forståelse (24 pct.) og samarbejdsevner (15 pct.), jf. figur 6.5. Alma fortæller her, hvordan hun er blevet mere bevidst om, at alle skal bidrage til fællesskabet for at få det til at fungere:

Det at bo i et forpligtende fællesskab ikke blot udvikler eleverne socialt og personligt. Eleverne fortæller også om, hvordan det giver dem en erkendelse af, hvordan det er at være borger i et samfund, og hvordan man er afhængig af hinanden. Det illustreres her af Kirstine:

I torsdags, da vi havde teateruge og vores forældre kom, så sagde min mor lige inden de skulle til at gå; "Du skal huske, at du skal gå ind og hjælpe de andre med at rydde op," og jeg havde det bare sådan, at selvfølgelig skal jeg

Men vi lærer meget om, hvordan et samfund fungerer, men lige nu handler det bare mest om, hvordan vores samfund fungerer. (...) Og der er så nogle ting, som skal fungere, man kan ikke bare starte brandalarmen, eller man kan ikke bare lige gå ud og stjæle et eller andet, eller

FIGUR 6.5
Social og personlig udvikling, pct.



Kilde: DAMVAD 2014

Note: N = 236 og N = 242. Elever, der har svaret "i høj grad", "i meget høj grad", "i nogen grad" på social og personlig udvikling

bare lige gøre noget dumt. Det har altså påvirkning på ret mange ting. (Kirstine, Solskrænten)

6.6 Pædagogiske tilganges betydning

Der er ingen tvivl om, at efterskolernes fællesskaber har en positiv betydning for størstedelen af eleverne. Det kan ses som en stor styrke, men kan samtidig også ses som et stort ansvar, at efterskolernes værdier har så stor betydning for både elevernes personlige udvikling og demokratiske dannelse. I vores feltarbejde har vi observeret nogle forskelle mellem skolerne, som vi vil skitsere i dette afsnit. Det skal bemærkes, at vi ikke haft et entydigt fokus på denne problemstilling, og vi vil derfor være varsomme med at lave skarpe konklusioner, men det kan give anledning til refleksion i det kommende udviklingsarbejde.

Et af de områder, vi har observeret forskelle på, er, i hvor høj grad skolerne har været præget af elevstyring eller lærerstyring. Tre skoler synes i højere grad at have været lærerstyret end de andre skoler. Det kom blandt andet til udtryk ved udpræget grad af styring i sociale sammenhænge, mange regler og mindre grad af elevmedbestemmelse.

På en enkelt af disse 'lærerstyrede' skoler oplevede eleverne at have ganske begrænset medbestemmelse i både undervisning og samvær. På denne skole oplevede vi også mange regler lige fra generelle ordensregler til regler for, hvordan man skulle agere under måltiderne. På to andre skoler oplevede vi meget disciplinerede elever, og medbestemmelse var tilsyneladende et mindre fokus. På den ene skole arbejdede de dog på at udvikle demokratiske medbestemmelsesprocesser.

På skoler, som er meget lærerstyrede, så vi endvidere, at eleverne fremstod mere passive, men også

lydhøre over for de voksnes anvisninger og aktivitetsforslag.

På de resterende fem af skolerne oplevede vi en mere udbredt grad af elevstyring. Enten ved at skolerne bevidst arbejdede med at give eleverne indflydelse, eller ved at lærerne var mindre kontrollerende. På tre af skolerne fortalte eleverne om, hvordan de havde fået overdraget ansvaret i forhold til at styre en proces om skolens ordensregler, hvor eleverne bl.a. skulle lave en høringsproces. Dette betød, at eleverne dels fik indblik i, at regler også er med til at beskytte dele af fællesskabet, dels fik de et indblik i, at man gennem demokratiske processer faktisk kan være med til at ændre på forholdene. Når eleverne på den måde havde stor indflydelse, så vi, at eleverne var engagerede og fik en oplevelse af demokratiets funktion og betydning, men omvendt var der også en risiko for dannelse af modkulturer, eller at nogle elever ikke trivedes, hvilket skolerne kunne have svært ved at håndtere.

På to af de 'elevstyrede' skoler oplevede vi således problemer med modkulturer. Enten ved at lærerne i nogle sammenhænge ikke kunne få eleverne til at deltage i bestemte aktiviteter og bare blev væk eller ville diskutere alt, hvad lærerne foreslog. Eller også kom det til udtryk ved, at enkelte elever forsøgte at bryde regler, stjæle eller ødelægge ting uden at stå til ansvar for det.

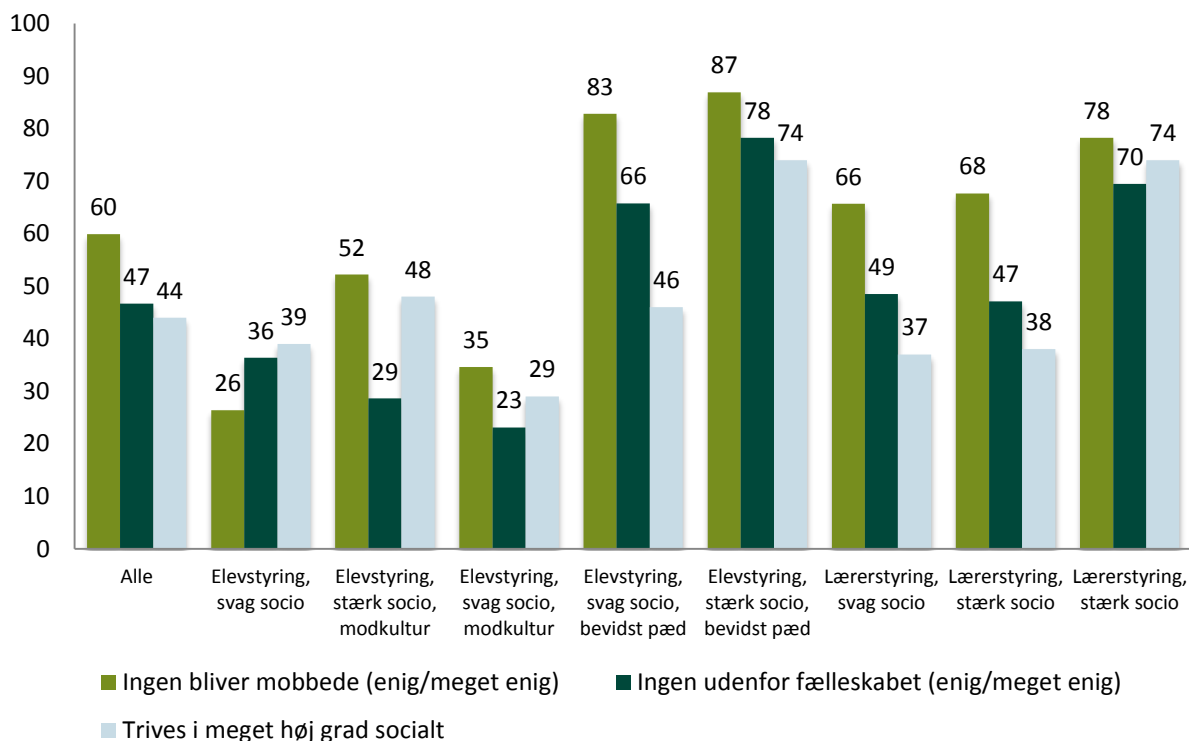
På to af de andre 'elevstyrede' skoler så eller hørte vi ikke om problemer med modkulturer. Denne forskel kan der være flere forklaringer på, bl.a. elevgrundlaget, og hvor homogen elevgruppen var. På en af de skoler med modkultur, kom en stor del af eleverne i forvejen fra hjem, hvor der bliver lagt vægt på selvforvaltning og medbestemmelse, hvilket betød, at eleverne var vant til, at tingene er til diskussion. Den anden skole havde i år en del anvisede elever, som ofte har personlige problemer med

sig, og derudover havde lærerne tilsyneladende heller ikke fælles fodslag i forhold til, hvordan de skulle håndtere modkultur. Også de fysiske rammer kan have betydning for fællesskabet. Nogle skoler mangler samlingssteder, og andre steder boede eleverne meget spredt, hvilket gav mindre voksenopsyn.

På de to 'elevstyrede' skoler uden modkultur bemærkede vi dog, at man arbejdede meget bevidst med relationer og dialog ud fra særligt et pædagogisk grundlag/metoder. Samtidig fremstod lærergrupperne på begge skoler som meget sammenhængende og enige om fælles værdier.

Hvis vi ser på, hvordan eleverne oplever fællesskabet på de forskellige typer skoler, er der nogle markante forskelle. I figur 6.6 ses det, at tre skoler skiller sig markant ud fra gennemsnittet (60 pct.) ved hhv. at 78, 82 og 86 pct. af eleverne er enige i, at ingen bliver mobbede på deres efterskole. Det samme billede tegner sig, når eleverne bliver spurgt, om der er nogle, der bliver holdt udenfor på deres efterskole. Her er gennemsnittet 46 pct., og det procentvise antal af elever, der er enige på de tre skoler er: 65, 69 og 78 pct. To af de tre skoler, er de 'elevstyrede' skoler, hvor der arbejdes bevidst med relationer. I den anden ende af skalaen ser vi de to skoler

FIGUR 6.6
Sammenhæng mellem styring og elevernes trivsel og vurdering af fællesskabet



Kilde: Eftermåling blandt eleverne 2014

Note: N=257

Note: Skolerne er her klassificeret ift. om skolen primært var kendetegnet ved elev- eller læringsstyring, herunder om dette var en bevidst pædagogisk tilgang (bevidst pæd.), elevernes socioøkonomiske sammensætning (socio) samt hvorvidt vi oplevede modkulturer

med 'modkulturer', hvor hhv. 23 og 28 pct. er enige i at ingen bliver holdt udenfor på deres skole.

Hvis vi ser på statistikkerne over, hvordan den enkelte elev har haft det socialt, er der to skoler, der skiller sig positivt ud. Begge skoler har elever fra socioøkonomisk stærke hjem, og på begge skoler angiver 74 pct. af elever at have haft det 'meget godt' socialt ligesom ingen elever angiver at have haft det dårligt. Den ene skole har elevstyring, men en bevidst synlig pædagogik i samværsdelen. Den anden skole er primært lærerstyret, men arbejder på at udvikle demokratisk dannelse. Der skal dog huskes på (jf. tidligere i dette kapitel), at langt størstedelen af eleverne på alle skoler har det godt socialt.

Det kræver et nærmere studie for at kunne drage klare konklusioner, men nærværende analyse kan indikere, at der er nogle dannelsesmæssige værdier ved at arbejde med demokratiske medbestemmelelsesprocesser, men omvendt kan for meget elevstyring skabe modkulturer eller betyde, at andre elevbårne værdier får mere plads. Fordelen ved mere lærerstyring kan være, at det gør det nemmere at få fællesskabet til at fungere, og at lærerne i højere grad påvirker, hvilke værdier der skal dominere. Dog viser eksemplerne, at der er skoler, der både formår at have en høj grad af elevstyring, men samtidig kan få fællesskabet til at fungere. Dette ser dog ud til at forudsætte et særligt pædagogisk fokus på relationer og en lærergruppe, som er enige om de pædagogiske mål og midler.

6.7 Udfordring 3: Problemstillinger og refleksionspunkter

Fællesskaberne står stærkt på efterskolerne, og mange elever oplever en høj grad af social udvikling. Det er dog ikke alle elever, der er en del af fællesskaberne, og i elevfortællingerne synes at herske en forståelse af, at det er disse elevers egen skyld,

Trods det stærke fokus på det sociale har eleverne således en tilbøjelighed til at individualisere den sociale eksklusion, ensomhed etc., der trods alt findes på skolerne. På den baggrund kan udledes følgende problemstillinger og refleksionspunkter vedrørende efterskolerens udfordring med at udvikle efterskolefællesskaberne:

Problemstilling: Hvordan håndterer efterskolerne de anderledes eksklusionsmekanismer, der eksisterer på efterskolerne?

- Hvordan fastholder man fortællingen om det gode fællesskab, uden at individualisere social eksklusion, ensomhed osv.?
- Kan man arbejde med at skabe rammer, som også giver eleverne muligheder for at trække sig tilbage?
- Kan man arbejde med at skabe rammer for, at socialt svage elever og/eller elever på kanten af fællesskaberne også får mulighed for at bidrage til det store fællesskab

Problemstilling: Elevfællesskaberne synes at rumme en betydelig kraft, men påvirkes også af de rammer, som efterskolerne opstiller. Hvordan kan efterskolerne udvikle en større forståelse for sammenhængen mellem deres pædagogiske tilgange og praksisser og de implikationer, de har for 9. klasseelevernes orienteringer og adfærd?

- Hvordan kan man arbejde på at øge bevidstheden om, hvordan elevernes orienteringer og adfærd påvirkes af elevstyrede hhv. lærerstyrede pædagogiske tilgange?
- Hvordan kan efterskolerne fastholde/udvikle kritisk og demokratisk dannelse samtidig med, at de skal have et fællesskab til at fungere samt udfordre eleverne på områder, de ikke selv ville have valgt?

7 Udfordring 4: Unge med særlige udfordringer

Ungdomslivet rummer en særlig følsomhed og skrøbelighed. Det er noget af en opgave at forlade barndommen og kaste sig ud i alt det nye og ukendte, som ungdomslivet varsler. Det er således de færreste, der kommer igennem ungdomslivet uden skrammer, og der er intet nyt i, at det kan være forbundet med betydelig mistrivsel at være ung. Samtidig skaber det moderne ungdomsliv med sin stigende individualisering og kompleksitet en række nye udfordringer for mange unge. Mange unge er ikke i stand til at gennemføre en uddannelse, selvom det bliver stadig vigtigere for at klare sig i samfundet. Flere og flere får en diagnose og behøver særlige indsatser for at komme nogenlunde heliskindet gennem ungdomslivet. Og endelig er der mange unge, der umiddelbart fremstår veltilpassede og velfungerende, som plages af stress og præstationsangst, og som føler sig utilstrækkelige og forkerte og i det hele taget retter deres mistrivsel indad. I ungdomsforskningen taler man om, at stadig flere unge befinder sig i en gråzone, hvor de på den ene side ikke kan påhæftes en egentlig diagnose, men på den anden side har problemer, hvis omfang og intensitet ligger ud over det, vi normalt betragter som en del af ungdomslivet (Nielsen et al 2010; Nielsen et al 2010b).

Det er en del af efterskolernes selvforståelse, at man hylder mangfoldighed i elevsammensætningen, og at man er parat til at påtage sig et socialt og samfundsmæssigt ansvar (Efterskoleforeningen 2012b). Unge med særlige udfordringer er således en problemstilling, som efterskolerne og ikke mindst Efterskoleforeningen løbende har haft fokus på – senest i forbindelse med deres strategiske udviklingsarbejde ”Efterskolernes sociale ansvar”. Caseskolerne i 9. klasseprojektet synes dog overvejende at henvende sig til relativt ressourcestærke elever, om end det skal understreges, at lærere og forstandere beretter, at der er kommet flere sårbare/rodløse unge, som på papiret ikke har udfordringer. De

bliver imidlertid synlige, når de unge forlader familien og kommer ind i en sammenhæng, hvor de ikke kan skjule deres problemer. Men også det at komme på afstand af problemerne kan have betydning. Der ligger betydelige potentialer i at sætte fokus på de særlige muligheder, som efterskolerne vha. tætte sociale relationer og klassekammerateffekt har for i endnu højere grad også at blive en skoleform for både de unge, der er rodløse, sårbare og knap så ressourcestærke. Forstanderne og lærerne på efterskoler beretter endvidere om, at de unge med særlige udfordringer fylder mere i 9. klasse end i 10. klasse.

I dette kapitel ser vi nærmere på, hvad der kendetegner de sårbare unge i 9. klasse på caseskolerne, samt hvordan caseskolerne arbejder med at hjælpe unge med særlige udfordringer. På den baggrund vil vi afslutningsvis udkrystallisere nogle problemstillinger og opmærksomhedspunkter, som vedrører efterskolernes udfordring med at udvikle deres evne til at håndtere unge med særlige udfordringer.

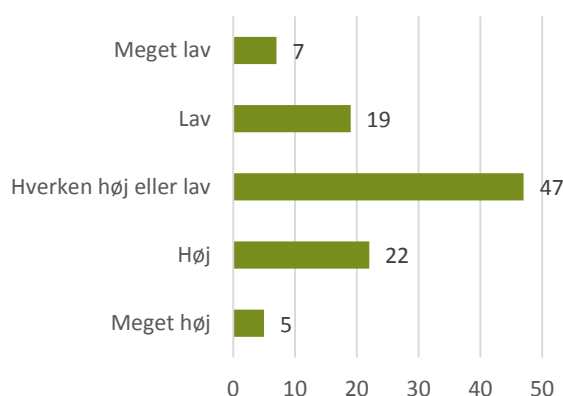
7.1 En gruppe elever har det svært

Overordnet set er langt størstedelen af eleverne velfungerende unge fra ressourcestærke familier. Særligt de gymnasieforberedende skoler har en stærk elevgruppe. Førmålingen blandt eleverne og ikke mindst interview med lærere, forstandere og eleverne afslører dog, at der er en gruppe elever, der mistrives på forskellig vis.

I spørgeskemaundersøgelsen har vi søgt at måle de unges trivsel ved at spørge ind til deres egen vurdering af selvtillid, hvordan de befandt sig socialt på deres forrige skole og tilfredshed med livet generelt. De unges besvarelse skal læse med det in mente, at de først fik skemaet, efter de var startede på efterskole, hvilket kan have påvirket deres besvarelse.

Som det fremgår af nedenstående figur, er der 26 pct. af eleverne, der angiver, at deres selvtillid var lav eller meget lav, inden de startede på efterskole. 47 pct. angiver, at deres selvtillid hverken var høj eller lav, mens 27 pct. angiver, at den var høj eller meget høj. Sammenlignet med resultaterne fra en undersøgelse af trivsel blandt unge generelt, er andelen af unge på efterskolerne, der har lav eller meget lav selvtillid stor – generelt er der således blot seks pct. af de unge, der svarer, at de har lav eller meget lav selvtillid. Omvendt er der 73 pct., der angiver at de har høj eller meget høj selvtillid (Nielsen et al 2010:23). Det skal dog bemærkes, at undersøgelsen af trivsel blandt unge generelt dækker et større aldersspektrum. Det til trods kan den dog give et perspektiv til resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen blandt 9. klasseeleverne.

FIGUR 7.1
Hvordan var din selvtillid inden du startede på efterskole?

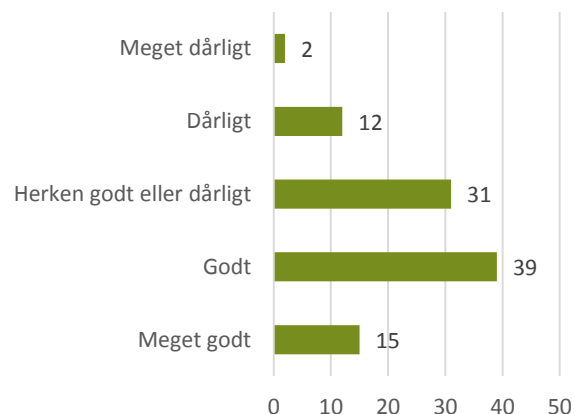


Kilde: Eftermåling blandt eleverne 2014
Note: N=257

Ser vi på elevernes vurdering af livet generelt, er der 14 pct., der angiver, at deres liv alt i alt var dårligt eller meget dårligt, før de startede på efterskole, jf. figur 7.2. Igen er procentdelen markant højere end for unge generelt. I undersøgelsen af trivsel blandt

unge er der således blot tre pct., der vurderer, at deres liv er dårligt/meget dårligt (Ibid.: 21).

FIGUR 7.2
Hvordan var dit liv alt i alt, før du startede på efterskole?



Kilde: Eftermåling blandt eleverne 2014
Note: N=257

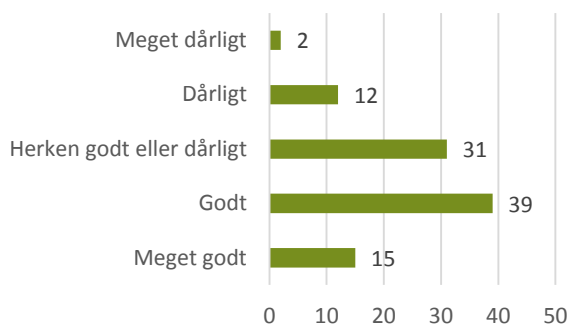
Vi har ligeledes spurgt ind til, hvordan eleverne trivedes socialt på deres forrige skoler, jf. figur 7.3. 14 pct. af eleverne angav, at de havde det dårligt eller meget dårligt socialt på deres forrige skole. Dette er også noget, der fylder meget i elevernes fortællinger:

Jeg gik i en rigtig dårlig klasse, og der var rigtig dårlig miljø og rigtig dårlig stemning, og jeg blev mobbet i tre år. Så besluttede jeg mig for, at det gad jeg ikke mere, så jeg tænkte, at jeg ville ikke starte på ny skole i 9. kl. så jeg tog på efterskole, og så fandt jeg linjen Adventure, som den hed den gang og den lød rigtig fed og så tænkte jeg at det skal være her. (Malte, Æblehavens)

Jeg tog på efterskole, fordi den sidste klasse jeg var i, der var der bare mobning i alle hjørner, og lærerne de misbrugte karaktersystemerne. (Emilie, Møllegårdens)

FIGUR 7.3

Hvordan befandt du dig socialt på din forrige skole? pct.



Kilde: Førmåling blandt eleverne 2013

Note: N=227

Dette billede forstærkes yderligere ved, at hele 25 pct. af de unge har angivet, at en af grundene til, at de ville på efterskole, var at komme væk hjemmefra (se figur 3.2 i kapitel 3). Mette fra Solskræntens Efterskole er en af dem, som har haft det svært derhjemme:

Ja, jeg valgte den her efterskole, fordi jeg havde rigtig mange problemer derhjemme, og det blev en meget trykket hverdag til sidst, så for ligesom at komme væk fra det hele, så efterskole, ja ... (...) jeg har gået på fem forskellige skoler, så det har været meget sådan, at jeg ikke har kunnet falde til. Jeg ved ikke, hvordan man kan forklare det. Jeg kunne sagtens falde til, men der var en masse ting med mobning og sådan noget. Og fordi jeg havde det lidt anderledes end alle de andre derhjemme og sådan noget, og det skulle man selvfølgelig høre for... (...) På min gamle skole, der fik jeg 10 og 12-taller i dansk, men så begyndte det at gå ned af bakke, fordi der var noget i hjemmet (...). (Mette, Solskræntens).

Der er også nogle unge, der anbringes på efterskolerne af kommunerne, eller hvor kommunen har været inde over:

Det var sgu nok mest kommunen selv [der syntes han skulle på efterskole], for der var rimeligt meget lort (...) Altså til at starte med sidste år troede jeg, det var sådan totalt fængsel lort [efterskole], men jeg kunne godt lide det bagefter. (Morten, Solskræntens)

Jeg startede på efterskole, fordi jeg havde lyst, og det er også mig selv, som har valgt det, men kommunen er med inde over, fordi vi ikke have råd, og fordi jeg blev mobbet og sådan noget, og min hovedgrund til at vælge efterskole (...) Jeg har bare lært at acceptere, jeg har selv haft det på samme måde, og jeg skal ikke behandle folk på samme måde, som jeg selv er blevet behandlet på. Jeg vil ikke have, andre folk skal blive behandlet på den måde jeg har haft det, for jeg har været tæt på at begå selvmord op til flere gange. (Hannah, Solskræntens)

7.2 Flere skoler oplever et stigende antal unge med udfordringer

De tre elever citeret ovenfor, går alle på den samme efterskole, som også af en af de efterskoler, der har en stor del unge fra ressourcetsvage familier. Generelt er der markant forskel på hvor mange elever, der har særlige udfordringer på den enkelte skole. Eksempelvis er der meget stor forskel på, hvor stor en andel af eleverne, der havde haft det dårligt socialt på deres forrige skole - fra otte pct. på Nørrelund Efterskole til 25 pct. på Æblehavens Efterskole. Der er også markant forskel på, hvor stor en del af eleverne, der angav 'at komme væk hjemmefra' som en af grundene til, de ville på efterskole - fra seks pct. på Kirsebærbacken til 37 pct. på Solskræntens Efterskole (se figur 3.5 i kapitel 3).

Flere af efterskolerne har desuden oplevet en stigning i antallet af unge med særlige udfordringer i de senere år:

Vi har altid arbejdet med dem [de ressourcetsvage unge]. Vi har fået mere fokus på dem. Det, der er ændret, er

mængden. Vi har flere svage. Nogle af dem, der er i kanten, er endnu længere ude. Vi taler om, hvor meget vi kan inkludere. Vi er ikke psykologer og socialrådgivere. Vi har også elever med diagnoser, men vi er nødt til at se dem enkeltvis for at kunne vurdere, om vi kan have dem. (Lærer Solskræntens).

Stigningen i antallet af unge som mistrives, kan være en af forklaringerne på, hvorfor flere af efterskolerne oplever et stigende frafald. Dette kommer også til udtryk i Philipppas fortælling om eleverne, der ikke længere går på skolen:

Først var der én der stoppede; efterskole var ikke noget for hende. Så var der en, som havde problemer med sig selv. Så kunne hun ikke lige overskue også at skulle på efterskole. Så var der en pige, som godt kunne lide skolen, men det var bare ikke hende... Hun havde brug for noget andet. Så var der én, der havde problemer derhjemme, så hun kunne bare ikke gå på efterskole. Det har aldrig rigtig handlet om efterskolen, altså fagligt eller rygte. Det har mere handlet om nogle personlige problemer, som folk har haft. Der er mange piger, der har dropet ud. (Fillippa, Nørrelund)

En af de ting, der går igen i flere af interviewene med forstanderne og lærerne, er, at det ofte er andre elever, end dem man forventede, der har de største udfordringer. Det er således ofte de unge, som på papiret ser ressourcestærke ud, men som fx døjer med lav selvtillid eller som er overambitiøse:

Vi oplever piger med trykken for brystet, som vil det hele. Vores rolle er også at lære dem at stoppe. Vi bliver nødt til at tale om, hvordan de bruger deres tid i portioner. Der er jo en grund til, at de er på efterskole, de skal jo også være sociale. (Viceforstander, Birkehøj)

Der er mange, der har ondt i sjælen, også de ressourcestærke. Man behøver ikke at have været udsat for traumer. Men en ked-af-det-hed. Det kan godt bekymre mig.

(...) Vi har jo ikke så meget, vi kan gøre, men vi taler med dem og deres forældre. Vi kan sørge for, at de får psykologtimer. (Lærer, Trane)

De her elever [piger som deltager i et gruppeforløb] kommer ikke fra en dårlig socioøkonomisk baggrund. De klarer sig godt i skolen. Vi har snakket meget om, om efterskolen bliver det rum, hvor de gerne må kræve omsorg. Fx med skilsmissebørn. Ikke fordi vi genererer problemer. Vi får også elever, som har hørt om, at man får det bedre på efterskolen. (...) (forstander, Møllegårdens)

Med til ovenstående hører, at trivsel og mistrivsel ikke nødvendigvis er hinandens modsætninger. Når man undersøger unges trivsel, kan de således godt angive at opleve trivsel i deres liv alt i alt, selvom de angiver at mistrives på forskellige, afgrænsede områder, der kunne være et indicium om en generel mistrivsel. Og omvendt kan de unge også opleve, at de generelt mistrives, selvom de angiver at trives på en lang række afgrænsede områder (Nielsen et al 2012: 11). Trivselsmønstrene er således komplekse, og man skal være varsom med at slutte fra et område til et andet. Det gælder også i dette studie, hvor der er meget lille sammenfald mellem elevernes vurdering af deres selvtillid, deres sociale integration på deres forrige skole og deres liv generelt. Man kan således sagtens være socialt integreret og højtpresterende på skolen og samtidig have lav selvtillid. Der er således også blot 8 personer svarende til 4 pct. i studiet, der angiver, at de både havde lav selvtillid, havde det socialt dårligt på deres forrige skole og generelt havde et dårligt liv, før de startede på efterskole.

7.3 Efterskolerne har forskellige måder at støtte op om de udsatte unge

Kontaktlærerordningen er et centralt element i skolenes arbejde med at støtte unge med særlige problemstillinger. Ordningen er struktureret forskelligt

på skolerne, men den bygger grundlæggende på, at hver elev er tilknyttet en lærer, som er ansvarlig for at holde øje med elevens trivsel uden for "skoletiden". Ofte holdes der ugentlig møder i kontaktgrupperne, hvor forskellige problematikker tages op, fx hvad kan være problematisk ved at være kæresten på en efterskole. Ud over kontaktlærerordningerne har skolerne også andre måder at arbejde med de unge med særlige problemstillinger på. På Møllegården har man fx oprettet en task force målrettet sårbare piger.

Vi er fire lærere, der ugentligt har gruppesamtaler med fem piger, som har oplevet voldsomme forældresvigt, og nogle har haft selvskadende adfærd og nogle har identitetskrise. Det med at lave et mere finmasket net i forhold til at sikre, at de ikke skal gå ud. (Forstander, Møllegårdens)

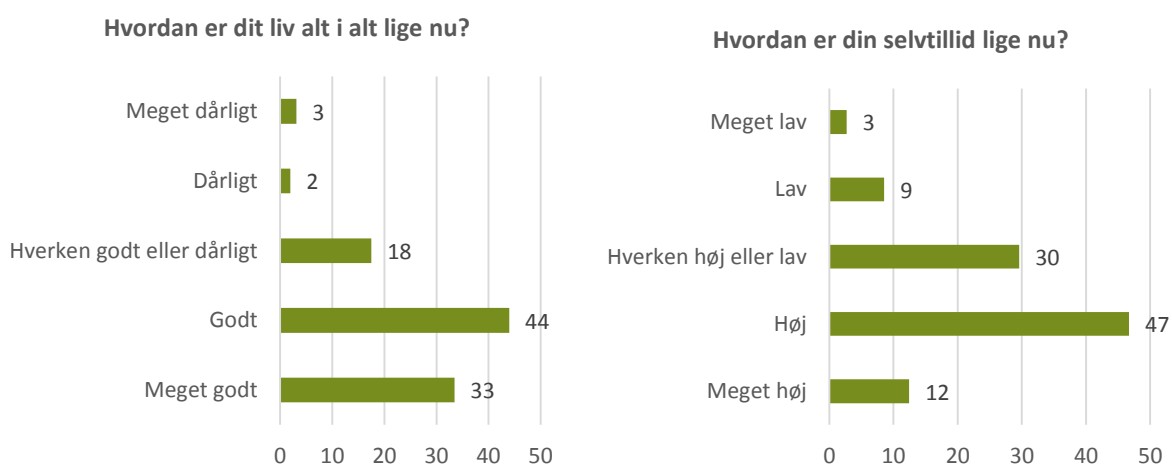
De professionelle er generelt meget bevidste om, at der er en grænse for, hvad de som lærere kan hjælpe eleverne med. Derfor benytter man sig flere

steder af henvisninger til egentlig psykologbehandling. På Trane Efterskole har man fx en familierapeut tilknyttet, som eleverne kan henvises til. Derudover har flere af efterskolerne også fået ekstern hjælp til lærerne i forhold til at støtte de unge, der mistrives:

Vi har haft konsulenter herude, og lærerne har fået supervision i forhold til at været gearret til at kunne tage sig af de elever, som på papiret ser ud til, at de kan klare det, og så har de et eller andet med sig. (Forstander, Møllegårdens)

Man skal være dygtig for at holde sig ajour på, hvad der foregår i ungdomskulturen. Det er noget, der forandrer sig meget. Jeg har læst psykologi på et åbent kursus, hvor vi snakkede om: hvad truer de truede unge? Og det er noget helt andet, der er i spil i dag. Vi skal klæde os på. Derfor har vi en samlet indsats for, hvordan kontaktlærere bliver klædt på. Vi kommer bl.a. på kurser. (Lærer, Kirsebærbakkens)

FIGUR 7.4
Selvtillid og liv alt i alt efter ophold, pct.



Kilde: Før- og eftermåling blandt eleverne 2014
Note: N=227 og 257

7.4 Elevernes selvtillid og tilfredshed med livet stiger

Vores studie indikerer, at efterskoleopholdet har en positiv effekt på 9. klasseelevernes trivsel. Eftermålingen blandt eleverne viser således en markant forbedring i elevernes selvtillid og generelle tilfredshed med livet. Andelen af unge, som angiver, at deres selvtillid er lav eller meget lav er faldet fra 26 pct. til 12 pct. Samtidig er andelen af unge, som angiver, at de har høj eller meget høj selvtillid steget fra 27 pct. til 59 pct., jf. figur 7.4. Generelt set er elevernes selvtillid steget, og for enkeltes vedkommende er den steget markant, men der er også en gruppe om end den er meget lille, som har lavere selvtillid efter efterskoleopholdet.

Ser vi på elevernes vurdering af livet alt i alt, er andelen af elever, der angiver, at det er dårligt/meget dårligt faldet fra 14 pct. til fem pct., hvilket ligger tæt op af unge generelt (tre pct.). Andelen, som angiver, at deres liv alt i alt er godt eller meget godt er steget fra 54 pct. til 77 pct.

7.5 Udfordring 4: Problemstillinger og refleksionspunkter

På baggrund af ovenstående kan udledes følgende problemstillinger og refleksionspunkter vedrørende udfordringen med at udvikle efterskolernes kapacitet til at tage hånd om unge med særlige udfordringer.

Problemstilling: Hvordan skærpes blikket for de mindre ressourcestærke unge, som fylder mere i 9. klasse sammenlignet med 10. klasse, og hvordan udvikler man sin sociale profil i videre forstand?

- Er der mulighed for kompetenceudvikling af fx kontaktlærere i forhold til, hvordan man spotter unge med særlige problemstillinger?

- Kan man arbejde med gruppeforløb for unge med særlige udfordringer?
- Hvordan sikrer man en rekruttering af både ressourcestærke og mindre ressourcestærke unge?

8 Udfordring 5: Sikring af bedre overgang mellem efterskolen og ungdomsuddannelserne

9. klasseprojektet tager udgangspunkt i, at efterskoleelever fra 9. klasse har en ringere gennemførelse og overgang til ungdomsuddannelserne end elever fra den øvrige grundskole. Dette er særligt interessant, da efterskolernes 10. klasseelever omvendt klarer sig bedre end eleverne i den øvrige grundskole på disse parametre (DAMVAD 2012). Vi har gennem interviews, spørgeskemaundersøgelsen og observationer forsøgt at indkredse nogle vilkår, som kan forklare dette fænomen og herunder udledt fire hypoteser, som vi vil se nærmere på i dette kapitel:

1. Elevgruppen i 9. klasse har i højere grad end eleverne i 10. klasse negative skoleerfaringer, hvilket kan få betydning for deres fremtidige uddannelsesforløb.
2. 9. klasse på efterskole er et pakket år med både faglige, sociale og personlige udfordringer, hvilket giver begrænset rum til afklaringsprocesser.

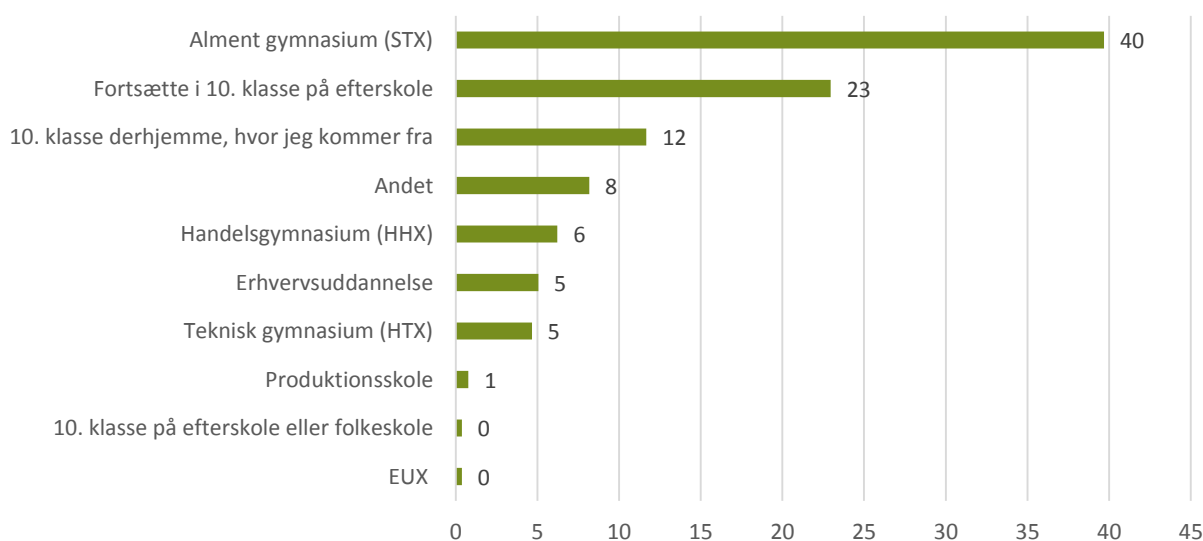
3. En gruppe af elever starter på en ungdomsuddannelse uden at være ordentlig afklaret og mentalt forberedt.
4. Det kan være en stor omvæltning at skifte fra efterskolemiljøet til en ungdomsuddannelse.

Det skal bemærkes, at vi ikke har interviewet 10. klasseelever, hvilket begrænser mulighederne for sammenligning. Hypoteserne bygger på lærernes, forstandernes og 9. klasseelevers vurderinger og udsagn, som vi vil gennemgå nedenfor. Indledningsvis ser vi dog først nærmere på elevernes planer efter sommerferien samt deres vurdering af efterskolens betydning for deres valg.

8.1 Elevernes planer efter 9. klasse

Som det fremgår af figuren nedenfor, planlægger langt størstedelen af de unge at begynde i det al-

FIGUR 8.1
Elevernes planer efter 9. klasse, pct.



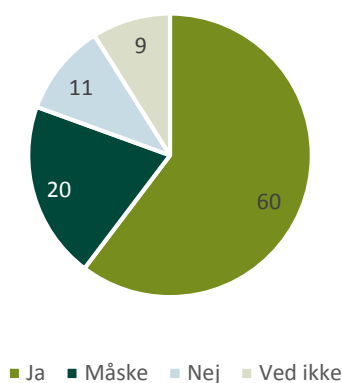
Kilde: Eftermåling blandt eleverne 2014
Note: N=257

mene gymnasium (40 pct.) efter endt efterskoleophold. 35 pct. skal i 10. klasse, hvilket er lidt under den gennemsnitlige andel af efterskoleelever, der starter i 10. klasse. Ifølge tal fra Undervisningsministeriet er det således 46 pct. af alle efterskoleelever, som skal i 10. klasse efter sommerferien i 2014.⁸ Til sammenligning er der 49 pct. af folkeskoleeleverne, der skal i 10. klasse efter sommerferien. Der er også en mindre andel af eleverne, der skal starte på en erhvervsuddannelse (5 pct.) sammenlignet med efterskoleeleverne generelt (9 pct.) og med folkeskoleeleverne (8 pct.).

Vi har endvidere spurgt eleverne, om de mener, at efterskoleopholdet har styrket deres muligheder for at gennemføre en ungdomsuddannelse. 60 pct. angiver, at det har det, mens 11 pct. ikke mener, at efterskoleopholdet har styrket deres muligheder for at gennemføre jf. figur 11.2.

FIGUR 11.2

Mener du, at efterskoleopholdet har styrket dine muligheder for at gennemføre en ungdomsuddannelse? pct.



Kilde: Eftermåling blandt eleverne 2014
Note: N=257

⁸ Efterskoleforeningen 2014: "Notat: Tilmelding til ungdomsuddannelser 2014: Hvor kommer efterskole-eleverne fra – og hvor går de hen?"

8.2 Negative skoleerfaringer

Den første hypotese, i forhold til hvorfor 9. klasseeleverne generelt har en dårligere overgang og gennemførelse sammenlignet med 10. klasseeleverne, er, at elevgruppen i 9. klasse i højere grad end eleverne i 10. klasse har negative skoleerfaringer, hvilket kan få betydning for deres fremtidige uddannelsesforløb. Det er således en fremherskende fortælling blandt lærere og forstandere på caseefterskolerne, at 9. klasseelevernes motiv for at vælge efterskole i højere grad ser ud til at være et fravalg af folkeskolen, mens 10. klasseelevernes motiv i højere grad er et tilvalg af efterskolen, som ofte er motiveret af, at man gerne vil have en ekstra oplevelse, inden man går videre i uddannelsessystemet. Vi har som bekendt ikke tal for 10. klasseeleverne, men at en del 9. klasseelever har negative skoleoplevelser understøttes i nogen grad af, at hele 44 pct. af eleverne i undersøgelsen angiver, at de ville på efterskole, fordi de var trætte af deres gamle skole. Der er endvidere 25 pct. af eleverne, som angiver, at de valgte et efterskoleophold, fordi de gerne ville væk hjemmefra.

Skoletræthed eller problemer på hjemmefronten kan have en stor betydning for elevernes videre færd i uddannelsessystemet. Det kan således ses som en del af forklaringen på, hvor efterskoleeleverne fra 9. klasse klarer sig dårligere på ungdomsuddannelser. Samtidig er det ting, man ikke kan se i en registerundersøgelse. Negative skoleoplevelser hænger heller ikke nødvendigvis sammen med at være fagligt svag eller have en svag socioøkonomisk baggrund, men kan også hænge sammen med, at man ikke har fået tilstrækkeligt med faglige udfordringer eller har fungeret dårligt socialt. Kasper

og Oline er eksempler på fagligt dygtige elever, som ikke trivedes i folkeskolen:

Jeg tog herop, fordi jeg mangler lidt faglig udfordring. Så jeg tog herop, for jeg læste, at det skulle være meget hvad hedder det sådan niveauopdelt (..) Men jeg tog også lidt væk hjemmefra, fordi jeg var socialt ustabil for det meste (Kasper, Birkehøj)

Jeg var rigtig, rigtig træt af den skole jeg gik på. Det var ikke et godt miljø at være i. Jeg kunne ikke rigtig være mig selv, og så tænkte jeg altså efterskole, hvor man bare kan få lov til, altså, hvor jeg kunne få lov til at være mig selv. (Oline, Kirsebærbakken)

Der er dog også, ifølge lærerne og forstanderne, en øget tendens til, at en gruppe af elever vælger 9. klasse, fordi elever (eller forældre) ikke vil spilde et år i 10. klasse. Her giver en del elever udtryk for at være påvirkede af samfundets hastighedsoptik, hvor det ses som succesfuldt at være gået den hurtigste vej gennem uddannelsessystemet.

Jeg har det bare sådan, at jeg har hele tiden fået det at vide gennem hele min skolegang, at 10. klasse ville, altså, det havde jeg ikke behov for, fordi jeg har ikke så mange udfordringer på den måde i skolen, så det var egentlig for mig ville jeg føle, jeg spildte tiden. Det ville jeg selvfølgelig ikke gøre, men jeg ville føle, jeg ligesom spildte tiden ved et ekstra år. (Vilma, Trane)

Der ser ud til at være forskelle på 9. og 10. klasse-elevernes skoleerfaringer og motiver for at tage på efterskole. I det omfang der er en større andel af 9. klasseeleverne, der har negative skoleerfaringer, forekommer det paradoksalt, at de i langt højere grad end 10. klasserne får et undervisningstilbud, som er både indholdsmæssigt og strukturelt minder om folkeskolens tilbud. Som beskrevet tidligere adskiller undervisningen i 9. og 10. klasse sig ofte markant. På de fleste caseefterskoler arbejder man ofte

mere projektorienteret i 10. klasse, mens undervisning i 9. klasse som oftest er organiseret efter princippet ét fag, én time, én lærer. På Møllegårdens efterskole har man fx en mere traditionel organisation af undervisningen i 9. klasse, mens undervisningen i 10. klasse er organiseret projektorienteret og tilrettelagt omkring et af fire temaer (demokrati, innovation, internationalisering og kulturforståelse, identitet og eksistens).

8.3 Manglende tid til afklaringsprocessen

Den anden hypotese er, at 9. klasse på efterskole er et pakket år med både faglige, sociale og personlige udfordringer, hvilket giver begrænset rum til afklaringsprocesser. Som tidligere beskrevet er der i 9. klasse i langt højere grad fokus på den faglige udvikling, hvorimod der i 10. klasse er mere rum for den personlige og sociale udvikling. Dette skyldes primært det store fokus på afgangsprøver i 9. klasse.

Tidligere undersøgelser viser, at det ofte er personlige og sociale faktorer, der er afgørende for, at unge gennemfører en ungdomsuddannelse og ikke blot det faglige standpunkt (Pihl 2013). Lærerne og forstanderne på efterskolerne oplever i højere grad en modenhedsmæssig udvikling hos eleverne i 10. klasse, som gør dem mentalt klar til og motiverede for ungdomsuddannelserne – herunder en afklaring af uddannelsesønsker. Dette beskriver en leder og vejleder her:

10. klasseelever er mere modne, socialt og personligt. Det år gør en stor forskel. Der sker meget, også i udvikling af hjernen. (...) Den modenhed kan også gøre, at de er mere afklarede. Derfor ville jeg være ked af, hvis 10. klasse bliver målrettet de svage og ikke alle ville have mulighed for det. (...) De får tid til sig selv, og det skal de have for at få den større afklarethed. Der er dog nogle elever i 9. klasse, nogle af de dygtige som ikke har behov for 10.

klasse, jeg mener ikke bare fagligt dygtig, jeg må hellere sige modenhed. (...) Nogle af de 10. klasseelever, som sidder her, de kunne målt på det faglige parametre sagtens klare sig i gymnasiet, men de har et andet fokus, når de kommer herfra, fordi de har et større overskud og har lært sig selv at kende, som de kan bruge, når de skal til at skabe nye relationer, når de starter på ungdomsuddannelserne. (Leder, Birkehøj).

Det at året i 9. klasse er så intensivt på både det faglige, sociale og personlige plan kan have den bivirkning, at eleverne kan miste motivationen undervejs, hvilket en lærer og uddannelsesvejleder her beskriver:

De er helt vildt motiverede, når de starter, men så daler den lidt. Men det er, fornemmer jeg, i kraft af, at vi har gang i mange ting. Vi er en efterskole med rigtig mange aktiviteter, som man skal være en del af. De frirum, hvor man lige trækker vejret, dem er der ikke så mange af, og når der endelig er, så er der nogle andre elever, der sætter noget i gang, som man også gerne vil være en del af.

Vi arbejder meget med et begreb, der hedder "gå-glip-af-angst", for man kan blive så træt, fordi man ikke vil gå glip af noget. Trætheden kan gøre, at den faglige motivation daler, for man troede lige, man skulle gøre så meget i det fag, og så var der også lige så meget andet jeg skulle. (Vejleder, Kirsebærbacken)

Denne træthed er også noget, nogle af eleverne kan genkende:

Man bliver meget træt på de der lange dage, du kan ikke komme hjem og slappe af, det kan man ikke. (Ellen, Æblehavens)

Det er fandme trættende at gå på efterskole. (...) Det er ikke så meget på grund af en lang skoledag. Det er bare hårdt, at man skal være på hele tiden. (Ronnie, Solskræntens)

Eleverne har, som vejlederen også er inde på, svært ved finde rolige stunder, da de er bange for at gå glip af noget. Denne proces skal dog ikke forstås som negativ, da eleverne oplever at udvikle sig på

FIGUR 11.2

Hvad har efterskoleopholdet betydet for dig i forhold til dit valg af videre uddannelse? pct.



Kilde: Eftermåling blandt eleverne 2014
Note: N=257

mange planer. Der er dog en risiko for, at nogle elever i kraft af denne eksplosive udvikling oplever at blive mindre afklarede i forhold til fremtiden. Det fremgår også af spørgeskemaundersøgelsen, hvor 14 pct. af eleverne angiver, at de er blevet mere usikre på, hvad de skal vælge, da de har fået øjnene op for nye muligheder, jf. figur 11.3. Det er i mange henseender positivt, at efterskolerne på den måde er i stand til at åbne de unges øjne for nye muligheder. Det er dog vigtigt, at der arbejdes målrettet med at ruste de til at orientere sig i en ny og større mulighedshorisont, fx gennem vejledning, så de ikke går ud af 9. klasse uden at vide, hvad de skal efterfølgende. I forlængelse af dette viser Undervisningsministeriets brugerundersøgelse blandt elever i 9. og 10. klasse på efterskoler, at 11 pct. ikke var parat til d. 1. marts at vælge hvad de skulle efter endt ophold (Undervisningsministeriet 2014:14). Dette er ikke flere end blandt folkeskoleelever, men dog stadig et område man med fordel kan sætte fokus på.

Særligt elever med negative skoleerfaringer nævner, at de har brug for et pusterum efter 9. klasse på

efterskole. De er ikke som sådan blevet mindre motiverede, men de har brug for lige at stoppe op og finde sig selv og egne interesser.

8.4 Alternativer til den direkte vej til ungdomsuddannelserne

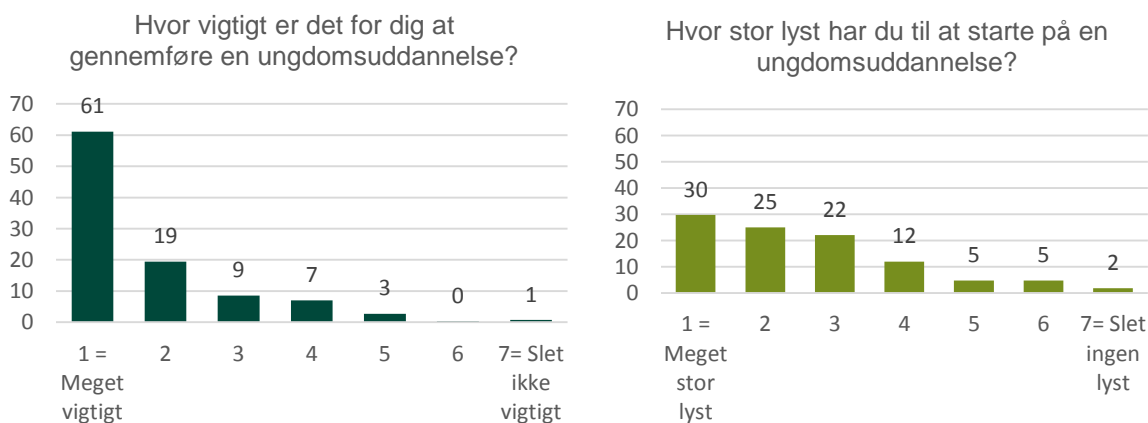
I forlængelse af ovenstående udfordring kan det være en tredje hypotese, at en gruppe af elever starter på en ungdomsuddannelse uden at være ordentlig afklaret og mentalt forberedt. Det er svært at gå fra 9. klasse på efterskole og "hjem" i 10. klasse eller på en ungdomsuddannelse. Derfor kan det antages, at en gruppe elever starter direkte på en ungdomsuddannelse, selvom de ikke er parate til det eller afklarede om det rette valg.

En vejleder fortæller i den forbindelse, at det kan være svært at få eleverne til at vælge at gå i 10. klasse, hvad enten det er på efterskole eller lokalt i hjemegnskommunen, selvom vejlederen vurderer, at det ville være en god idé:

Man har presset sig selv videre et eller andet sted [ved at vælge efterskole i 9. Klasse]. Og mange gange når jeg

FIGUR 8.3

Vigtigheden af og lysten til at starte på en ungdomsuddannelse på en skala fra 1-7, pct.



Kilde: Eftermåling blandt eleverne 2014
Note: N = 144

taler med 9. klasseelever om 'ej er det ikke en god idé lige at tage 10. klasse med?'; så har de svært ved at se sig selv tage tilbage. Alternativet er måske at komme på efterskole i et år mere. Der hører jeg rigtig mange sige: 'det har vi ikke råd til derhjemme. Det tror jeg ikke, at jeg vil spørge far og mor om, for det koster mange penge'. Så er der selvfølgelig også nogle, der ikke kan forestille sig at gå på efterskole et andet sted, og det er jo logisk nok, for man er her og er rigtig glad for det, og der kan umuligt være et andet sted, der kan være lige så godt. Det skal vi virkelig åbne deres øjne for. (...) Måske ligger det ligeså meget i, at hvis man går direkte fra 9. klasse på ungdomsuddannelse, så er man meget målrettet. Hvis man vælger 9. klasse på efterskole, så har man også en idé om at blive målrettet. Og det er måske ikke altid, at man når der hen, hvor man har en forventning om at nå hen, og så gør man det alligevel. Man fortsætter på ungdomsuddannelsen, for den beslutning har man truffet, inden man startede i 9. klasse. Man tror, man når at blive klar, men det gør man ikke alligevel, og så tager man konsekvensen af det valg man traf, inden man tog på efterskole. (Vejleder, Kirsebærbacken)

8.5 Skiftet fra efterskole til ungdomsuddannelse

Den fjerde hypotese er, at det kan være en stor omvæltning at skifte fra efterskolemiljøet til en ungdomsuddannelse, hvor kulturen er en helt anden, og derfor kan det være svært at blive på uddannelsen. I starten af et forløb på en ungdomsuddannelse oplever eleverne ofte, at de har mistet noget dyrebart uden at få noget andet igen. Her er det vigtigt, at de oplever at kunne bruge deres erfaringer fra efterskolen konstruktivt i det videre forløb.

Det [at det er antiklimaks at stoppe] hører jeg meget. Det første halve år på ungdomsuddannelsen er virkelig en hurdle, der skal overvindes. De føler, de har mistet noget meget dyrebart uden at få noget andet igen. Men jeg fornemmer også, at når de kommer hen over det første halve

år, så er de noget derhen hvor de siger: 'nåh jeg har faktisk fået noget igen, jeg har jo fået noget ud af at være der, som jeg kan bruge videre frem. Så falder det lidt til ro. Men det er en hurdle at skulle ud af osteklokken. (Vejleder, Kirsebærbacken)

På nogle efterskoler er de opmærksomme på problematikken og arbejder med at bevidstgøre denne problemstilling hos eleverne ved blandt andet at italesætte det. En anden mulighed for at arbejde med at lette overgangen kunne være brobygningsforløb eller andet samarbejde med ungdomsuddannelserne. Dette er dog sjældent noget 9. klasseeleverne får mulighed for pga. manglende tid. Det påpeges dog af flere af de professionelle, at udbyttet ofte bliver begrænset, da samarbejdsskolerne ikke vil være dem, eleverne ender med at gå på – af geografiske årsager.

8.6 Problemstillinger og refleksionspunkter

Et efterskoleophold kan være med til at åbne verden for de unge. De kan få øje på nye muligheder og veje at gå ad. Det er dog vigtigt, at de ikke mister retningen i dette nye mulighedsfelt. Det gælder ikke mindst for de relativt mange unge med negative skoleoplevelser, der kommer på efterskole i 9. klasse, for efterskoleopholdet skulle gerne gøre alle elever i stand til at vælge og gennemføre en ungdomsuddannelse. På den baggrund kan udledes følgende problemstillinger og refleksionspunkter vedrørende udfordringen med at udvikle efterskolerens kapacitet til at sikre en bedre overgang mellem 9. klasse og ungdomsuddannelserne:

Problemstilling: Hvordan kan efterskolerne bidrage til, at elever med negative skoleoplevelser får motivation for og tillid til, at videre uddannelse giver mening?

- Hvordan kan efterskolerne bidrage til at øge elevernes motivation for læring og uddannelse?

Herunder fokus på at eleverne oplever mening med selve processen ved at uddanne sig.

- Hvordan kan efterskolen bruge deres gode erfaringer i 10. klasse til udvikling af 9. klasse?

Problemstilling: Hvordan kan efterskolerne understøtte, at eleverne først starter på en ungdomsuddannelse, når de er uddannelsesparate?

- Hvordan kan man skabe mere rum til, at eleverne i 9. klasse får plads til deres afklaringsprocesser og bliver mentalt klar til at starte på en ungdomsuddannelse?
- Hvordan kan efterskolerne gennem vejledning åbne for alternativer til ungdomsuddannelser for de unge, som har brug for endnu et år inden de starter?
- Hvordan kan efterskolerne gennem vejledning åbne for alternativer til stx?
- Kan efterskolen igennem vejledningsaktiviteter gøre de unge mere rustede til mødet med ungdomsuddannelserne?

Problemstilling: Hvordan kan efterskolerne styrke elevernes omsætning af de sociale, personlige og sociale kompetencer, de har fået på efterskolen i videre uddannelsesforløb?

- Hvordan bliver efterskolerne bedre til at forberede eleverne på det videre uddannelsesforløb – herunder den mentale omvæltning som det er at forlade efterskolen og skulle starte et andet sted?
- Hvordan arbejder efterskolerne med i højere grad at bevidstgøre eleverne om de tværgående/ikke-monofaglige kompetencer, som de får på et efterskoleophold og kan bruge i videre uddannelse?

9 Pejlemærker for eksperimentfasen

I denne rapport har vi sat fokus på fem udfordringer, som efterskolerne med fordel kan tage op i deres arbejde med at udvikle 9. klasse på efterskolen. I det følgende vil vi med udgangspunkt i de problemstillinger og refleksionspunkter, vi har sat fokus på inden for hver udfordring, formulere en række pejlemærker for udviklingen af 9. klasse på efterskolerne.

Pejlemærkerne skal ikke læses som færdige forslag, der uden videre kan rulles ud på efterskolerne, men skal snarere ses som opmærksomhedspunkter, man kan have blik for, når man igangsætter uddannelseseksperimenter i den afsluttende fase i dette projekt: Eksperimentfasen. Man kan bruge pejlemærkerne til at reflektere over følgende: "Gør vi dette? Kunne vi blive bedre til at gøre det?" Og hvis man ikke gør det: "Kunne det være relevant at gøre?"

9.1 Pejlemærker – udfordring 1: Efterskolens udnyttelse af sin status som fri skole

På den ene side har skolerne megen fokus på en faglighed, der knytter an til prøver og pensum, men på den anden side oplever eleverne i relativt begrænset omfang faglig udvikling. Der kan inden for to følgende områder arbejdes med en bredere tilgang til faglighed og læring, så efterskolen i højere grad udnytter sin status som fri skole.

Prøvefokusset: Afgangsprøven fylder ofte meget og indsnævrer fokusset på undervisningen i 9. klasse:

- Arbejd med hvordan man kan gøre prøverne mindre styrende for undervisningen og prioriter en læringstilgang snarere end en prøvetilgang i undervisningen. Overvej evt. muligheden for at

søge alternative prøveformer, der i højere grad understøtter en læringstilgang

- I stedet for at lade elever og forældres traditionelle forventninger til fx prøver styre tilrettelæggelsen af undervisningen i 9. klasse, kan man arbejde med, hvordan man sælger efterskolen som et alternativ til folkeskolen – også i forhold til undervisningen og prøver

Skarpe grænser: Der er ofte ganske skarpe grænser mellem samvær og undervisning, ligesom der er skarpe grænser mellem de forskellige undervisningsfag:

- Overvej hvordan aktiviteter i samværsdelen kan sammentænkes med undervisningen og udnyt i højere grad fx interessefællesskaberne i undervisningen
- Reflekter over, hvordan man kan gentænke relationen mellem undervisningstid og samværs-tid, således at tid ikke bliver en så begrænsende faktor i tilrettelæggelsen af undervisningen
- Udnyt i højere grad de erfaringer, efterskolerne har med at arbejde tværfagligt i 10. klasse, i tilrettelæggelsen af undervisningen i 9. klasse.
- Overvej, hvordan efterskolens klassiske dannelsesmål om personlig udvikling og socialt samvær forenes med elever og forældres ønske om høj faglighed/hurtig gennemførelse. Reflekter i den forbindelse over, hvordan efterskolerne i deres fortællinger om sig selv kan anvende de klassiske dannelsesmål som forudsætningen for at skabe afbalancerede individer, der har ressourcer til faglig fordybelse.

9.2 Pejlemærker – udfordring 2: Udvikling af lærer-elev-relationen

En iboende styrke: Lærer-elev-relationen står stærkt på efterskolerne, men kan løftes frem og udnyttes endnu bedre:

- Overvej hvordan man kan forstå og sætte ord på forholdet mellem lærere og elever på efterskolen, herunder hvilke forskelle og ligheder, der er i relationen under samværet og i undervisningen
- Undersøg hvordan man kan blive endnu bedre til at udnytte de særlige lærer-elev-relationer på efterskolen til at skabe læring i undervisningen i 9. klasse på efterskolen.

9.3 Pejlemærker – udfordring 3: Udvikling af fællesskaberne

Fællesskaberne står meget stærkt på efterskolerne, og mange elever oplever at udvikle sig socialt. Det er dog ikke alle elever, som er en del af fællesskaberne, og i elevfortællingerne synes at herske en forståelse af, at det er disse elevers egen skyld. Der er m.a.o. en tilbøjelighed til at individualisere den sociale eksklusion, ensomhed etc., der findes på efterskolerne. Trods de stærke fællesskaber er der således stadig potentiale til at forbedre fællesskaberne, og efterskolerne kan med fordel arbejde med at udvikle fællesskaberne inden for følgende to områder:

De blinde pletter: Fællesskaber fylder så meget og fremstår som en så positiv værdi på efterskolen, at det kan være svært at se de negative sider:

- Fortsæt med at understøtte den fremherskende fortælling om, at fællesskab og socialitet er et kendetegn ved efterskolen, med sørg for at udfordre forestillingen om, at eksklusion, ensomhed osv. er den enkeltes egen skyld
- Arbejd for at skabe rammer, der på den ene side gør det muligt for de mindre ressourcestærke og mindre socialt kapable at bidrage aktivt til fællesskaberne, og på den anden side at

give plads til, at man også har mulighed for at trække sig tilbage fra fællesskaberne.

Utilsigtede konsekvenser: Fællesskaberne formes af de pædagogiske tilgange på efterskolerne og giver dem til tider utilsigtede konsekvenser:

- Reflekter over, hvordan de pædagogiske tilgange påvirker elevkulturen, fx hvad en lærer-hv. elevstyret tilgang gør ved elevernes engagement og deltagelse
- Overvej, hvordan efterskolerne kan fastholde og udvikle elevernes kritiske og demokratiske dannelse og aktivitetsniveau, uden at det går ud over sammenhængskraften og lydhørheden over for lærerne og forstandere.

9.4 Pejlemærker – udfordring 4: Unge med særlige udfordringer

Diffust billede: Eleverne på caseskolerne fremstår relativt ressourcestærke, selvom der meldes om flere sårbare og rodløse unge. Især blandt 9. Klasseeleverne har flere elever negative skoleerfaringer end det er tilfældet i 10. Klasse, og for dem fremstår efterskoleopholdet i nogen grad som et fravalg af folkeskolen snarere end et tilvalg af efterskolen. Den sociale profil på caseskolerne er dog noget diffus og trænger i nogen grad til en afpudsning:

- Skærp blikket over for elever med særlige udfordringer – overvej evt. mulighed for kompetenceudvikling af kontaktlærere, gruppeforløb for unge med særlige udfordringer osv.
- Overvej om det er muligt at udvikle den sociale profil, således at man i højere grad foretager en bevidst rekruttering af ressourcestærke og mindre ressourcestærke unge.
- Efterskolerne kan tilbyde unge med særlige behov nogle gode rammer for personlig og faglig udvikling. Overvej, hvordan efterskolerne kan

sælge dette til "kunderne", så det både er attraktivt for ressourcestærke og mindre ressourcestærke unge.

9.5 Pejlemærker – udfordring 5: Overgang mellem efterskole og ungdomsuddannelse

Et efterskoleophold kan være med til at åbne verden for de unge. De kan få øje på nye muligheder og veje at gå ad. Det er dog vigtigt, at de ikke mister retningen i dette nye mulighedsfelt. Det gælder ikke mindst for de relativt mange unge med negative skoleoplevelser, der kommer på efterskole i 9. klasse, for efterskoleopholdet skulle gerne gøre eleverne i stand til at vælge og gennemføre en ungdomsuddannelse. Efterskolerne kan med fordel arbejde for at udvikle overgangen mellem efterskolen og ungdomsuddannelserne inden for følgende to områder:

Mindre afklarede: Eleverne i 9. klasse på efterskolen er sjældent så modne og har mindre tid til personlige udviklings- og afklaringsprocesser som eleverne i 10. klasse. Det må antages at påvirke det uddannelsesvalg, de træffer, samt forudsætnin-gerne for at gennemføre uddannelsen:

- Arbejd med at skabe rum til, at eleverne i 9. klasse får plads til deres afklaringsprocesser og bliver mentalt klar til at starte på en ungdomsuddannelse
- Nogle af de unge er endnu ikke uddannelsesparate og kunne evt. introduceres for alternativer til at påbegynde en ungdomsuddannelse.

Mindre motiverede: De unge med negative skoleerfaringer kan savne motivation for og mening med at videreuddanne sig:

- Overvej hvordan man kan øge elevernes oplevelse af motivation for og mening med undervisningen – fx ved at tilbyde alternative læringsformer, der adskiller sig fra deres læringserfaringer i folkeskolen (se udfordring 1), men også ved at arbejde målrettet med unge med særlige udfordringer (se udfordring 4).

'Realitetschok': Nogle elever får et realitetschok, når de bevæger sig fra efterskolen over på en ungdomsuddannelse:

- Reflekter over, hvordan efterskolerne kan blive bedre til at forberede eleverne på den mentale omvæltning, det er at forlade efterskolen og skulle starte på en ungdomsuddannelse
- Tal med eleverne om, hvordan de kan bruge de sociale, personlige og faglige kompetencer, de har erhvervet sig på efterskolerne i et videre uddannelsesforløb.

10 Referencer

- DAMVAD (2012): *Efterskolerne og uddannelsesmobilitet*. København: Efterskoleforening.
- DAMVAD (2013): "Sammenhæng mellem karaktergennemsnit i folkeskolen og karaktergennemsnit på de gymnasiale uddannelser". København: Efterskoleforeningen.
- Efterskoleforeningen (2012): *Efterskolen i en foranderlig verden – Efterskoleforeningens pejlemærker*. København: Efterskoleforeningen
- Efterskoleforeningen (2012b): *Efterskolens sociale ansvar! Rapport fra udvalget for socialt ansvar*. København: Efterskoleforeningen.
- Hansen, N.-H. M. (2013): *Unge hørehæmmede efter Frijsenborg Efterskole. Et flerårigt studie. Rapport 3. runde*. København: Center for Ungdomsforskning
- Hansen, N.-H. M., Juul, T.M. (2013): *Efterskolens betydning for unge ordblindes liv og uddannelse*. København: Center for Ungdomsforskning
- Hutters, C., Sørensen, D. (2013): *Metodeguide. Den eksperimentelle tilgang – fra tænkning til konkrete metoder*. København: Det erhvervsrettede uddannelseslaboratorium
- Illeris, K., Katznelson, N., Nielsen, J.C., Simonsen, B. & Sørensen, N.U. (2009): *Ungdomsliv - Mellem individualisering og standardisering*, Samfunds Litteratur
- Jacobsen, M. Hviid red. (2009): *Zygmunt Baumann. Fagre nye læringsliv – læring, pædagogik, uddannelse og ungdom i den flydende pædagogik*. Forlaget Unge Pædagoger
- Katznelson, Noemi – Mette Pless (2007): *Unge veje mod ungdomsuddannelserne – tredje rapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse og arbejde*. Center for Ungdomsforskning
- Nielsen, Jens Christian, Sørensen, Niels Ulrik, Katznelson, N. & Lindstrøm, Maria Duclos (2010): *Den svære ungdom. 10 eksperter om unges trivsel og mistrivsel*. København: Hans Reitzels Forlag
- Nielsen, Jens Christian, Sørensen, Niels Ulrik, Osmecc, Martha Nina (2010b): *Når det er svært at være ung i DK – unges trivsel og mistrivsel i tal*. København: Center for Ungdomsforskning
- Nordahl, Thomas et al (2010): *Uligheder og variationer. Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer*. Høgskolan i Hedemark og University College Nord
- Pihl, Mie Dahlskov (2013): *Sociale og faglige faktorer har stor betydning for at få en uddannelse. Arbejdsbevægelsens Erhvervsråd*
- Plauborg, H., Andersen, J.V, Bayer, M. (2007): *Aktionslæring – læring i og af praksis*. København: Hans Reitzels Forlag
- Skaalvik, Einar M. – Sidsel Skaalvik (2007): *Skolens læringsmiljø. Selvfølelse, motivation og læringsstrategier*, Akademisk Forlag
- Sørensen, Niels Ulrik, Ane Grubb, Iben Warring Madsen og Jens Christian Nielsen (2010): *Når det er svært at være ung i DK - unges beretning om mistrivsel og ungdomsliv*. Center for Ungdomsforskning
- Sørensen, N.U., Hutters, C., Katznelson, N., Juul, T.M. (2013): *Unge motivation og læring. 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. København: Hans Reitzels forlag
- Thomsen, R. & Højmark Jensen, U. (2011): *Vejledning i samspil. Evaluering og dokumentation af efterskolens vejledning*. København: Schultz Forlag
- Trondman, M., Krantz, S., Petersson, K., Barmark, M. (2012). "Låt oss kalla det skolkultur : Om betydelsen av normativt försvarbara och meningsaktiverande praktiker för förbättrade skolprestationer". *Locus*. 6-31.

Undervisningsministeriet (2014): "Efterskolernes vejledning. Brugerundersøgelse blandt elever i 9. klasse og 10. klasse på efterskoler." Offentliggjort juni 2014.

Aftaletekst Aftale mellem regeringen (Venstre og Det Konservative Folkeparti), Socialdemokraterne og Dansk Folkeparti om ændring af folkeskoleloven 2005: http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF08/A/2005_aftaletekst_aendring_folkeskoleloven.ashx

Bekendtgørelse af lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler) (LBK nr 689 af 22/06/2011 Gældende):

11 Bilag 1: Figurer mv.

FIGUR 14.1

Oversigt over svarprocent på før- og eftermåling

	Elever i 9. klasse	Gennemførte før-måling	Svarprocent før-måling	Gennemførte efter-måling	Svarprocent efter-måling
Møllegårdens Efterskole	39	29	74,3	33	84,6
Æblehavens Efterskole	35	19	54,3	21	60
Solskræntens Efterskole	64	49	76,5	52	81,3
Nørrelund Efterskole	38	26	68,4	35	92,1
Kirsebærbacken Efterskole	24	16	66,7	23	95,8
Trane Efterskole	43	21	48,8	35	81,3
Birkehøj Efterskole	51	37	72,5	34	66,6
Langebro Efterskole	51	29	56,9	23	45,1
Samlet	345	226	65,5	256*	74,2

Note: *Én respondent mangler efterskoletilknytning

FIGUR 14.2

Eksempel på program på casebesøg

Kl.	Aktivitet
11.00	Ankomst: Mødes med forstander
12.00	Samling for alle elever
12.10	Frokost
13.00-14.20	Observationer: Cambridgeklassen (C-klassen): Engelsk Aldersintegreret klasse (A-klassen): Engelsk
14.35-16.00	Observationer: Idræt for det ene hold Udviklingssamtaler for det andet hold
16.10-17.30	Fokusgruppeinterview To grupper a ca. fire elever
17.40-18.15	Aftensmad
18.15-19.15	Lektietime
19.15	Fri leg Interview med en lærer, der er på vagt
21.00	Aftenkaffe – (frivillig for elever)
22.30	Ro – eleverne skal være på deres "etage" Næste dag
8.00-9.30	Fortælletime (morgensamling)
8.30-9.50	Observation: A-klassen: Dansk Interview med viceforstander + UU-vejleder
10.15-11.35	Orienteringsfag for alle 9. klasseelever (his/krist/geo/bio/samf)

FIGUR 14.3

Oversigt over gennemførte interviews

	Forstander	Lærere	Fokusgruppeinterview med elever
Birkehøj Efterskole	1	1	2 fokusgrupper med i alt 8 elever
Langebro Efterskole	1	1	2 fokusgrupper med i alt 8 elever
Solskræntens Efterskole	1	2	4 fokusgrupper med i alt 16 elever
Nørrelund Efterskole	1	2	2 fokusgrupper med i alt 10 elever
Æblehavens Efterskole	1	3	2 fokusgrupper med i alt 11 elever
Kirsebærbakkens Efterskole	1	2	2 fokusgrupper med i alt 12 elever
Trane Efterskole	1	2	2 fokusgrupper med 10 elever
Møllegårdens Efterskole	1	1	2 fokusgrupper med i alt 12 elever
I alt	8	14	18 fokusgrupper med i alt 87 elever

FIGUR 14.4

Valg af efterskole, 1. prioritet, pct. (top 7)

	Møllegårdens Efterskole	Æblehavens Efterskole	Solskræntens Efterskole	Nørrelund Efterskole	Kirsebærbakkens Efterskole	Trane Efterskole	Birkehøj Efterskole	Langebro Efterskole	Alle efterskoler
Jeg kendte andre, der også skulle gå på skolen	-	-	4	-	-	-	-	-	1
Det er en tradition i min familie at gå på den skole	-	-	-	4	-	5	-	-	1
Jeg kendte slet ikke noget til skolen	-	-	-	4	6	-	3	-	1
Værdigrundlaget på skolen (kristen, Grundtvig/Koldsk)	-	-	-	8	13	-	3	3	3
Geografisk nærhed til mine forældre	3	-	4	4	0	5	3	-	3
Jeg har hørt godt om skolen	3	10	4	0	0	5	8	3	4
Jeg kendte andre, der havde gået på skolen	3	25	6	19	6	14	3	7	9
Efterskolen udbød et fag/en linje, som jeg var særligt interesseret i	14	25	37	8	6	10	-	10	15
Skolen er en boglig skole	7	-	2	8	-	5	43	45	15
Der var god stemning, da jeg besøgte skolen	28	25	24	35	19	10	3	7	19
Skolens særlige profil (musik, international, idræt)	41	15	18	12	50	48	35	24	29

Kilde: Førmåling blandt eleverne

Note: N=227

12 Bilag 2: Observationsguide

Dato	Observationer
Skole	
Fag/lektion	
A	Beskrivelse af undervisningsrummet (Hvordan er det indrettet? hvem sidder hvor? inde eller ude?)
B	Beskrivelse af undervisningens forløb – fokus på:
1	Undervisningsmetoder <ul style="list-style-type: none"> • Undervisningsformer (lærerens aktiviteter). Plenum, går rundt, undervisningsdifferentiering • Arbejdsformer (elevens aktiviteter). Gruppearbejde, individuelt, parvis • Er undervisningen bygget op omkring bøger, computer eller lærerens fortælling?
2	Indhold <ul style="list-style-type: none"> • Relaterer undervisningen til elevernes/unges interesser? • Færdighedspræget vs problemorienteret
3	Lærer/elev forholdet <ul style="list-style-type: none"> • Medbestemmelse <ul style="list-style-type: none"> ◦ Hvilken indflydelse har eleverne – konkrete opgaver? Overordnede planlægning? • Relationskapital <ul style="list-style-type: none"> ◦ Særlige måder at vinde relationen
4	Elevernes indbyrdes relationer <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan positionerer eleverne sig? • Hvordan agerer eleverne over for hinanden? (fx hjælpsomme/uhjælpsomme, venlige/afvisende)
	'Stemningen' og kulturen <ul style="list-style-type: none"> • Er der en særlig efterskole kultur som tages med ind i undervisningsrummet? • Er det legitimt at interessere sig for skolen? • Er der særlige aktiviteter som måske ikke ville kunne gennemføres uden for efterskolens læringsrum? • Er der en særlig fællesskabsfølelse?
C	Hvordan agerer særlige grupper af elever <ul style="list-style-type: none"> • Piger/drenge • Fagligt stærke/svage
D	Signifikante episoder, der siger noget om elevernes dannelsesprocesser



DAMVAD
OSLO . COPENHAGEN . DAMVAD.COM

Badstuestræde 20
DK-1209 Copenhagen K
Tel. +45 3315 7554

Norsk adresse 123
N-2390 Oslo
Tel +47 2345 1254