

# Det digitale rum og samvær på efterskoler

The Digital Space and Companionship at the Danish Independent Residential Schools

**Af:** Peter Alkjær sig, 21115216

Læreruddannelsen på UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole,  
Bachelorprojekt

**Vejleder:** Anders Stig Christensen

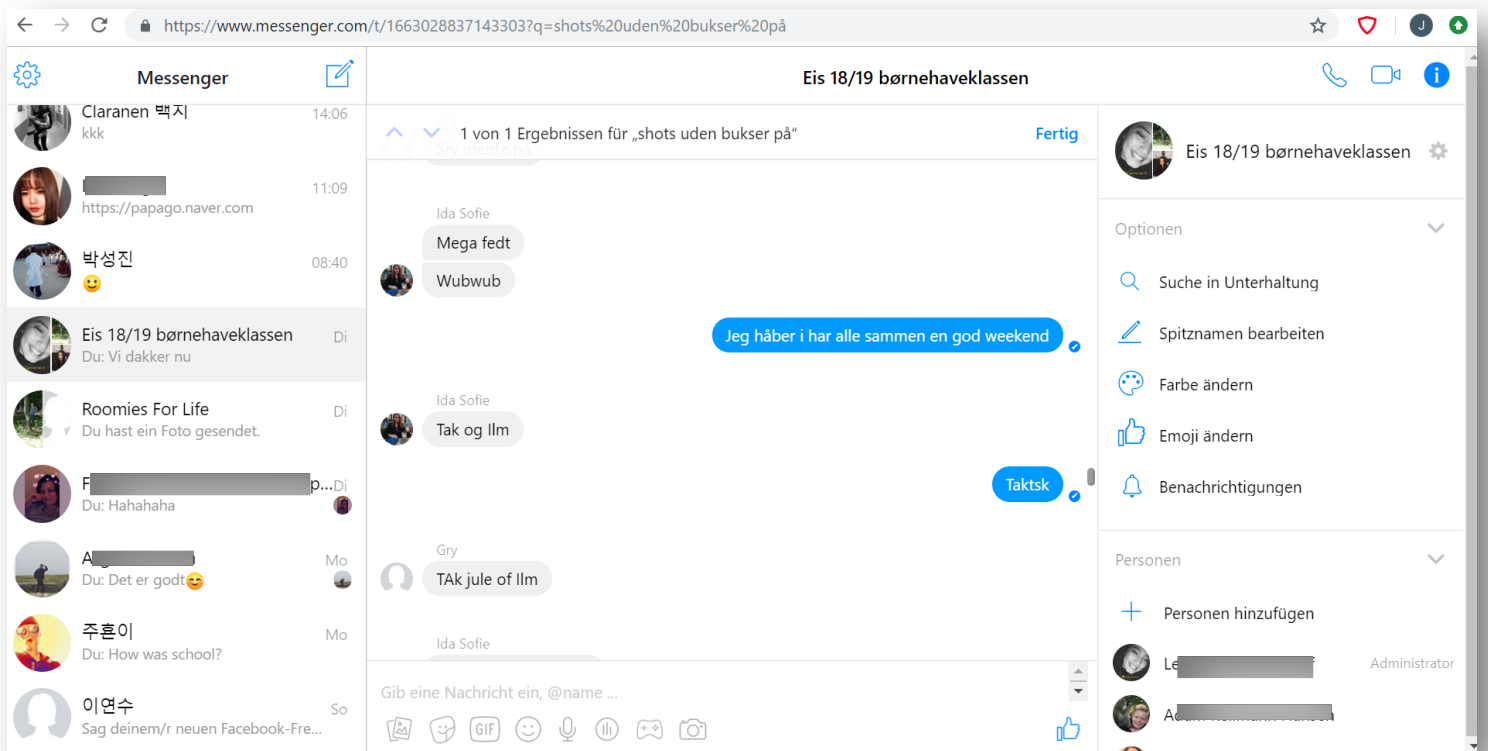
**Omfang:** 65.637 tegn inkl. mellemrum

**Aflevering:** 1. maj, 2019

Denne opgave – eller dele heraf – må kun offentliggøres med forfatter(ne)s tilladelse jf. [Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23/10/2014](#)

## Abstract:

The Danish independent residential schools (*efterskoler*) have a deeply rooted history and solid position in the Danish culture and school system. The main idea behind the school tradition is, that it should foster democratic *bildung* (*demokratisk dannelse*), life enlightenment (*livsoplysning*) and public enlightenment (*livsoplysning*). According to the empirical research of Ulla Ambrocious Madsen, the schools are traditionally organized around three different natures of spaces: the educational space, the contract-based space, and the open space. How teachers and students are together within these, are categorized by Efterskoleforeningen as: teaching, pedagogical and non-classified. This paper seeks to explore how the digitalized society and social media affects the traditional spaces and companionship within the school tradition. Furthermore it seeks to explain the effects of this on the *bildung*-project of the school tradition. The study also investigates how the digitalized spaces affect the identity formation of students. I have explored the topic from a students' point of view using qualitative methods based on 5 interviews; 3 focus group interviews and 2 individual. The findings reveal that the digital space constitutes itself as both autonomous and in interaction with the traditional *open space*. This has implications on the main ideas of the school tradition, since the autonomous characteristic of space separates it from the traditional spaces, and thereby also the *bildung*-project of the school. The pedagogical challenge with that, is fostering a positive and constructive dialogue with the students, that lets you, as a professional, maintain connection with the otherwise autonomous space. I suggest that these rooms should be included in the content plan (*indholdsplan*) of the school tradition, since the need to address them is increasingly relevant for having independent residential schools in this day and age.



Et blik ind i det digitale rum; samtale i det store fællesskab, de mindre fællesskaber og individuelle venskaber i siden. Herudover også kontakt til elevens udvekslingsven. Billede tilsendt af elev J.

## Det digitale rum og samvær på efterskolen

Peter Alkjær sig

Et blik ind i det digitale rum; samtale i det store fællesskab, de mindre fællesskaber og individuelle venskaber i siden. Herudover også kontakt til elevens udvekslingsven. Billede tilsendt af elev J.

# Indholdsfortegnelse

<b>INTRODUKTION:</b>	<b>1</b>
<b>TEORETISK INTRODUKTION:</b>	<b>3</b>
SAMVÆRSFORMER OG RUM PÅ EFTERSKOLEN:.....	3
DIGITALE FÆLLESSKABER OG FÆLLESSKABS-SKABELSE: .....	4
(DEMOKRATISK) DANNELSE OG DIGITALE FÆLLESSKABER:.....	6
DIGITALE MENINGSSKABENDE RUM: .....	8
<b>METODE OG EMPIRI:</b>	<b>8</b>
VIDENSKABELIG METODE: .....	8
EMPIRIINDSAMLING: .....	9
METODISKE OVERVEJELSER: .....	10
FOKUSGRUPPE-INTERVIEWS: .....	11
INDIVIDUELLE INTERVIEWS:.....	12
DELKONKLUSION:.....	12
<b>CENTRALE TEMAER I EMPIRIEN:</b>	<b>13</b>
FORMALISERET FÆLLESSKABELSE: .....	13
DIGITAL FORLÆNGELSE VIRKELIGHED: .....	13
BEHOV FOR FÆLLESSKAB: .....	13
SOCIALE MEDIERS BETYDNING FOR ELEVEN: .....	14
<b>ANALYSE:</b>	<b>14</b>
DEN DIGITALE FORLÆNGELSE AF VIRKELIGHEDEN: .....	15
FÆLLESSKABETS FORANDREDE KARAKTER: .....	17
BEHOV FOR FÆLLESSKABER OG IDENTITETSDANNELSE:.....	20
DELKONKLUSION:.....	22
<b>PRAKSISUDVIKLING: FRA ORD TIL HANDLING</b>	<b>24</b>
ELEVSTYRET UDVIKLING AF FÆLLESSKABET:.....	24
DIGITALE FÆLLESSKABER I INDHOLDSPLANEN: .....	26
<b>KONKLUSION:</b>	<b>27</b>
<b>LITTERATUR:</b>	<b>29</b>
<b>BILAG 1: TILGANG TIL EMPIRI</b>	<b>31</b>
<b>BILAG 2: INTERVIEWGUIDE, FOKUSGRUPPER</b>	<b>32</b>
<b>BILAG 3: INTERVIEWGUIDE, INDIVIDUELLE INTERVIEW</b>	<b>34</b>

## Introduktion:

”Eleven lærer om sin egen indfældethed i historiske og kulturelle sammenhænge ved at lære at forstå, videreudvikle og deltage i store og mindre meningsskabende fællesskaber på skolen såvel som udenfor skolen” (Efterskoleforeningen, 2008, s. 8).

Sådan lyder det blandt andet, når efterskoleforeningen beskriver *folkelig oplysning* som et af deres hovedsigter med skoleformen. Eleverne skal kunne forstå, videreudvikle og deltage i større og mindre meningsskabende fællesskaber. Men hele måden, fællesskaber konstitueres på, er under forandring. Ved introduktionen af sociale medier er der opstået et nyt rum på efterskolen: *det digitale meningsskabende rum*, hvor samværet er medieret på bl.a. Facebook, Snapchat og Instagram. De traditionelle rum på efterskolen, som har været omdrejningspunkt for samvær og fællesskab, udfordres altså af et autonomt og selvkørende digitalt rum, der ikke har forbindelse til skolens dannelsesprojekt – og samtidig fungerer helt løsrevet fra lærernes kontrol. Det digitale rum er en forlængelse af efterskolens traditionelle rum, og dette vil være fokus for denne opgave. For hvordan påvirker dette efterskolernes hovedsigt om folkelig oplysning, livsoplysning og demokratisk dannelse?

Det er elevernes brug af og erfaring med sociale medier og deres manifestation som meningsskabende rum på efterskolen, der interesserer mig. Interessen ligger primært indenfor den uformelle samværsform, det øvrige og ikke tilrettelagte samvær. Det er i det samvær, at efterskolens autonomiprojekt danner ramme om elevernes subjektive og individuelle dannelsesprojekt, mellem skole- og dannelsesprojekt og individualiserings- og identitetsdannelse. Det er spændingsfeltet mellem efterskolens traditionelle samvær, til dels det pædagogisk tilrettelagte, men primært det øvrige, og sociale medier som et umoniteret meningsskabende rum, der vil være omdrejningspunktet for denne opgave. Derfor lyder problemformuleringen: Hvordan forandres efterskoleelevers muligheder for udlevelse af skoleformens hovedformål om demokratisk dannelse, folkelig oplysning og livsoplysning, ved fremkomsten af digitale meningsdannende rum i forhold til efterskolens traditionelle frie rum? Herunder hvordan elevens identitet og konstruktion af fællesskaber forandres, når det digitale kører parallelt med efterskolelivet.

## Det digitale rum og samvær på efterskolen

Efterskolen er et rum til kritisk selvrefleksion, da de etablerede positioner og selvopfattelser, eleverne kommer med, i høj grad forstyrres af en ny grad af social interdependens, og af at de sædvaner og selvfølgeligheder, man kommer med, ikke længere nødvendigvis er gældende. Disse refleksioner kan fungere som et godt udgangspunkt for en forandring af adfærd og skabelse af nye handlemønstre og meninger. Relevansen for denne opgave bliver tydelig herigennem, hvor sociale medier samt fællesskaberne og meningsskabelsen herpå påvirker elevens mulighed for frigørelse fra gamle fællesskaber, men også elevernes måde at etablere nye positioner og selvopfattelser på. Relevansen findes således på flere plan; et mikro-perspektiv, hvor det er konsekvensen for den enkelte elev og skole der er i fokus, samt et makro-plan, hvor det er efterskolernes pædagogik/ideologi som helhed der udfordres og kalder på en ændring i praksis.

I forhold til den enkelte elev defineres elevfællesskaber også af deres virtuelle karakter – herunder snapchat, messenger-samtaler og Facebook grupper. Elev A udtaler bl.a. at: ”Når man begynder at snakke med folk, så kommer man også tit ind i deres gruppesamtaler på et tidspunkt” (interview 2), hvilket understreger pointen om, at *hele* fællesskabet altså ikke kun manifesteres fysisk – der er også en del på nettet, som det kræver formel adgang til for at blive en del af. I forhold til den enkelte skole vil det naturligvis præge den pædagogiske praksis, både fordi de traditionelle dynamikker i elevernes autonomiprojekt forandres, men også fordi det har pædagogiske implikationer på skolens andre samværsformer.

I et makro-perspektiv og altså med blik på efterskolerne som skoleform, så har det også en række implikationer. Hovedsigtet for efterskolerne er folkelig oplysning, livsoplysning og demokratisk dannelse. Som det vil blive præsenteret, rummer de digitale rum og sociale medier som samværsform udfordringer for hver af disse. Det sker, fordi at samværet på efterskolen forandres i forhold den traditionelle opfattelse heraf. De mindre fællesskaber bliver i højere grad isoleret fra skolens værdier, og de isolerer også sig selv fra andre fællesskaber gennem de digitale strukturer.

## Teoretisk introduktion:

I dette afsnit vil jeg introducere og diskutere syn på flere centrale teoretiske kategorier, der danner grundlag for opgaven. Jeg har allerede nævnt forskellige typer samværsformer og rum, både digitale fællesskaber og fysiske samt efterskolens hovedsigte. Disse er alle begreber, der tidligere er diskuteret, og dette afsnit har til formål at kortlægge nogle af de diskussioner for at danne et nuanceret billede af problemstillingen.

En vigtig note er, at sociale medier som meningsskabende rum på efterskoler ikke har været et fokus for en stor mængde empirisk eller teoretisk forskning. Det er derfor et nyt fokus, og derfor vil teori omkring feltet ofte stamme fra andre områder end pædagogiske forskning.

## Samværsformer og rum på efterskolen:

Ideen om efterskolens forskellige typer af rum og samværsformer er allerede blevet præsenteret. For at forstå disse kræver det dog yderligere forklaring og diskussion af deres teoretiske anvendelse i forhold til efterskolens digitale fællesskaber.

Efterskoleforeningen, og herunder efterskolerne, opererer med tre typer samvær: undervisning, pædagogiske tilrettelagt og øvrigt. Disse 3 samværsformer er alle dele af den enkelte skoles pædagogiske praksis, men danner samtidig også ramme om både efterskolens formelle og uformelle læringsgrundlag. Traditionelt set har skolen ikke skullet adskille de tre praksisformer, men med forskellige reformer er det nu blevet et krav at kunne redegøre for dem (Efterskoleforening, 2008, s. 5). En tydelig sondring imellem de tre praksisformer påvirker skolens pædagogiske muligheder – men tydeliggør også for eleven, hvornår man lærer hvordan. Den mindst definerbare af de tre samværsformer er det *øvrige samvær*, da det i høj grad er uformel læring, der sker her. Her sker meget af elevens socialisering, og her lærer eleverne at omgås hinanden (Efterskoleforeningen, 2008, s. 13). Ulla Ambrocius Madsen karakteriserer de forskellige samværsformer indenfor forskellige kategorier af rum: De nødvendige, det kontraktfæstede og det frie rum (2003, s. 23). Det frie rum, hvor efterskolens autonomiprojekt foregår, taler her ind i hvad efterskoleforeningen karakteriserer som det *øvrige samvær*. Forskellen på Madsens rum og efterskoleforeningens

## Det digitale rum og samvær på efterskolen

samværsformer er en skelnen mellem hvor, hvad og hvordan. Madsen forklarer *hvor* og *hvad*, ved at formulere rum og efterskolens projekt ved brug af disse, og efterskoleforeningen har mere fokus på *hvordan*, ved at påtale samværet i rummene. Når jeg skriver socialisering, så beskriver det elevernes udgangspunkt for forståelsen af sig selv og andre. Det foregår normalt på to niveauer: *primært* og *sekundært*. Det primære vil typisk være elevens meget nære omgangskreds (familie, nære venner), som ofte vil være dem, der påvirker holdninger og meninger mest. Det sekundære er f.eks. kammarater, kollegaer, lærere eller andre elever udenfor nære fællesskaber (Petersen, Klausen & Jensen, 2017, afs. 3.5). Elevens socialisering forandres på efterskolen, da den sociale struktur og reproduktionen heraf forandres i mødet med mennesker fra vidt forskellige steder, med vidt forskellige kulturelle og socioøkonomiske baggrunde (Madsen, 2003, s. 177).

Det digitale fællesskab, eleverne har tager afsæt i det øvrige samvær, som sker i det frie rum. Der vil måske være lærerstyrede digitale rum, hvor skolens personale kan monitorere, hvad der sker. Disse er del af undervisningen eller det pædagogiske tilrettelagte samvær. De rum, eleverne selv skaber og opretholder imellem sig, er del af det øvrige samvær – og altså af den grund også en større del af elevens socialisering og uformelle lærings om verden.

De forskellige rum og samværsformer gør også, at efterskolen adskiller sig fra folkeskolen og andre frie og private skoler. Det øvrige samvær på efterskolen sker nemlig indenfor en uformel pædagogisk ramme, hvor det i andre skoleformer ikke rummer samme kvaliteter – det øvrige samvær i skoler, udenfor efterskolen, er ikke tilrettelagt eller pædagogisk vejledt, og kan derfor ikke beskrives med samme kategorier.

### **Digitale fællesskaber og fællesskabs-skabelse:**

I dette afsnit vil jeg prøve at definere min forståelse af fællesskaber og præsentere teori omkring digitale fællesskaber. Dette vil jeg gøre ved brug af forskellig teori på området. Dette er vigtigt, da definitionen og en klar forståelse af kategorierne danner grundlag for forståelse af resten af opgaven.



## Det digitale rum og samvær på efterskolen

Fællesskaber kan groft sagt defineres ud fra begreberne inklusion og eksklusion. Enten er du med eller også er du ikke med. Sociologerne Bauman og May definerer fællesskabet således: "En samling mennesker, som ikke er klart defineret eller afgrænset, men er enige om noget, som andre afviser, og tillægger de fælles anskuelser en vis autoritet, kan kaldes et fællesskab" (2003, s. 64). Ud fra den definition bliver antagelsen om eksklusion og inklusion som grundlæggende begreber også verificeret. Det er nemlig tydeligt, at fællesskabet konstitueres rundt om ideer – en åndelig enhed mellem mennesker (Bauman & May, 2003, s. 64). Interessant del af denne definition er dog, hvorvidt fællesskaber ikke i højere grad bliver mere og mere afgrænsede i deres natur, som det digitale vinder frem. Et fællesskab på Facebook skal man nemlig tilføjes, hvilket i sig selv er en tydelig manifestation af en afgrænsning. Endnu en note fra Bauman og May er, at tilhørsforholdet til et fællesskab er stærkest, hvis vi har en overbevisning om, at vi ikke selv bevidst har valgt det, og i forlængelse af det aldrig nedfælder dets regler og forståelser i formelle systemer – den orden, der er i et fællesskab, skal nemlig som udgangspunkt tages for givet og dermed ikke udfordres (2003, s. 65). Hertil kan man knytte samme bemærkning om fællesskabets afgrænsning som en forandring i hele fællesskabs-skabelsen. Igen bliver den formelle barriere for deltagelse i de digitale fællesskaber, hvor man skal tilføjes til en gruppe, også en udfordring for dette syn på fællesskab. For så snart man bliver nødt til at forholde sig til andre menneskers indtræden i fællesskabet, så bliver man også bevidstliggjort om sit eget tilhørsforhold til det – uanset om man er med, eller på vej ind, i fællesskabet.

For at forstå digitale fællesskaber er det vigtigt at man retter blikket udover de traditionelle syn på emnet. Derfor kan man trække på Vincent Hendricks teori om bobbelstudier for at forsøge at forstå den digitale fællesskabs-skabelse. Bobler opstår, i den socialpsykologiske forstand, når mennesker med samme overbevisning finder sammen, afgrænser sig selv for omverdenen og internet forstærkes i egne holdninger og meninger (Hendricks, 2016, afs. 1.2). Dette klinger ret godt med ovenstående definition af fællesskaber. Denne proces, dannelsen af boblen, er ikke ny, men bliver intensiveret og forandret via sociale medier. Hendricks skriver: "Menneskets sociale forpligtelse og omgangstone overfor hinanden på nettet og sociale medier er, som central bestanddel af den sociale kompetence og tværkulturelle forståelse, virtuel, og hermed ikke automatisk reel" (Hendricks, 2016, afs. 3.4), og foreligger her en udfordring for

Det digitale rum og samvær på efterskolen

fællesskabsdannelsen. Det sker når digitale fællesskaber på sociale medier er en central del af fællesskabs-skabelsens proces. Ens handlinger på sociale medier er nemlig ansigtsløse (Grønning, 2018, s. 38). Som det senere vil blive vist, er det nemlig en virtuel handling at tilføje folk til gruppe, chats og sider, men en reel handling, når et menneske opsøger et andet fællesskab på skolen. Kobler man dette på bobbeldannelse, så understreger Grønning også, at man i højere grad skaber sine forestillinger om andre ud fra sociale medier. Det skaber en skævvridning af autoritetsforhold mellem sociale medier og virkelighed (Hjarvard i Grønning, 2018, s. 37).

De sociale medier er som *skræddersyet til bobbeldannelse* (Hendricks, 2016, afs. 2.6), da de forstærker gruppeadfærd gennem tillid, imitation, fællesviden, overbevisninger, præferencer, signaler og fortolkninger (Hendricks, 2016, afs. 2.6). Dette er i høj grad den samme type irrationalitet i handlemønstre, som jeg beskriver ovenfor. En ting der dog udfordrer dette, når vi snakker digitale fællesskaber, er at de i højere grad er lukkede om sig selv, og adgangsbarrieren for forstyrrelser er anderledes.

Det digitale fællesskab kan altså i nogen grad ses som et tillæg til det *reelle* fællesskab. Som noget der kører parallelt med det *reelle* samvær. En vigtig forskel er, at de digitale fællesskaber er tydeligt afgrænsede og kræver en aktiv handling og bevisliggørelse om fællesskabet for at deltage. Begge typer er dog konstitueret på basis af en fælles forståelse af omverdenen. Det særlige ved det digitale i det henseende er, at kommunikationen både er ansigtsløs og virtuel. Det gør nemlig, at der opstår særlige handlemønstre i de digitale aspekter af fællesskabet, som i nogen grad også forstærker fællesskabet.

### **(Demokratisk) Dannelse og digitale fællesskaber:**

Digitale fællesskaber har implikationer på den demokratiske dannelse, efterskolen har til hovedformål at facilitere. Jeg vil i dette afsnit præsentere demokratisk dannelse som teoretisk kategori og den definition heraf, som jeg arbejder ud fra. Udover demokratisk dannelse vil jeg også præsentere et funktionelt syn på læring om tilværelsen, og hvordan dette har relation til demokratisk dannelse og efterskolernes hovedsigt.

Efterskoleforeningens fokus er på både politiske og demokratiske fællesskaber – her refereres til demokratiet som den politiske proces samt demokratiet som et mangfoldigt udtryk for en måde at være sammen på. Det er altså både demokratiet som livsform og

## Det digitale rum og samvær på efterskolen

som styreform, de sigter efter at danne til (Efterskoleforeningen, 2008, s. 9). Det er ideen om demokrati som livsform, der vil være mit udgangspunkt i denne opgave. Herom skriver Hal Koch: "Demokrati lader sig ikke indeslutte i en formel. Det er ikke et system eller en lære. Det er en livsform, som under stadige nederlag og tilbagefald er groet frem [...]. Det er ikke noget i sig selv afsluttet" (Koch, 1945, s. 12). Denne ide er grundlæggende for forståelsen af, hvad den demokratiske dannelse på efterskolen er. Når eleverne dannes demokratisk i det øvrige samvær, det frie rum, så er det netop med forståelse af demokrati som livsform. Madsen beskriver efterskolens særlige dannelsesmæssige situation som noget mere udtalt og som en genstand for læring. Dette lægger de forskellige samværsformer og rum også op til, da de i deres natur fordrer en anderledes tilegnelse af sociale kompetencer. Madsen definerer altså dannelsen på efterskoler som en proces, der er forankret i og udspringer fra den sociale og kulturelle kontekst, mennesket er og bliver en del af (Madsen, 2006, s. 50).

For Klafki består den demokratiske dannelse af tre grundforudsætninger: selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Graf, 2018, s. 54). Selvbestemmelse omhandler den enkeltes evne til at bestemme over egne levevilkår og meninger, medbestemmelse om muligheder og ansvar for udformningen af vores samfundsmæssige forhold og solidaritet om det ansvar, de to førstnævnte giver ift. samarbejde mellem grupperingen i samfundet med ulige forhold (Graf, 2018, s. 56). Disse vil blive brugt som grundlæggende principper, når demokratisk dannelse bliver diskuteret i denne opgave.

Et andet syn på dannelse er Jan Tønnesvangs tanker om tilværelseskompetence. Formålet med at danne tilværelseskompetence er, at et individ kan forvalte og realisere en funktions- og livsduelig tilværelse i spændingsrelationer mellem sig selv og sine omgivelser. Tilværelseskompetencen baseres på 4 forskellige aspekter, som er almene og derfor relevante for alle de tilværelsesdomæner, børn og unge indgår i. De 4 aspekter lyder sådan: Teknikalitet, socialitet, refleksivitet og sensitivitet (Tønnesvang, 2018, s. 32). De danner på mange måder grundlag for Klafkis tre kategorier, da det er i disse at den unge skal forstå og lære om sin deltagelse i fællesskaber. Både *socialitet*, *refleksivitet* og *sensitivitet* taler ind i en forståelse af sig selv sammen med andre. Det handler altså om forståelse af ens egne udtryk i fællesskaber, men også en forståelse og udvikling af fællesskaber gennem ens omverdenshorisont (Tønnesvang, 2018, s. 44). Dette går godt i spænd med tanken om, at kompetence er et *funktionsbegreb* og dannelse er et

Det digitale rum og samvær på efterskolen

*eksistensbegreb* (Tønnesvang, 2015, s. 39). Denne distinktion er vigtigt, da man i en funktionstænkning tilegner sig viden og færdigheder til at mestre afgrænsede funktioner, og i eksistenstankegange tager kritisk stilling til verden, ud fra sin egen forståelse af sig selv i den. Dette kalder Klafki også den dobbeltsidige åbning, hvor mennesket både får funktionelle og eksistentielle forståelser gennem kategorier for forståelse (Tønnesvang, 2018, s. 35).

### **Digitale meningsskabende rum:**

Til sidst vil jeg introducere ideen om sociale medier som et meningsdannende rum på efterskolen. Omdrejningspunktet for hele opgaven er forståelse af sociale medier som et rum, på lige fod med skolens eksisterede fysiske rum, men også Madsens overordnede rum. Her til hører også den form for samvær som bliver praktiseret i disse rum. Netfællesskaber er blevet karakteriseret som *third places* uden nogen fysisk placering (Oldenburg i Gotved, 2002, s. 10), men aldrig længere væk end den nærmeste internetforbindelse – hvilket i dag må siges at være allestedsnærværende. Lefebvre skriver om *the production of space*, hvor han argumenterer for det sociale rum som produkt af fællesskaber (Lefebvre i Gotved, 2002, s. 15). Dette taler ind i en forståelse af et rum som et foreløbigt produkt opretholdt af deltagernes indsats. Han skriver også, at rummene opretholdes af *social actions and routines*, hvilket stemmer overens med forståelsen af digitale fællesskaber ovenfor.

### **Metode og empiri:**

Som skrevet i problemformuleringen undersøger jeg i denne opgave eleveres mulighed for at indgå i demokratiske og ligeværdige fællesskaber ved fremkomsten af digitale Meningsskabende rum på efterskolen.

Ovenfor har jeg diskuteret det teoretiske fundament for denne undersøgelse. I dette afsnit jeg redegøre for det empiriske grundlag for min analyse. Herudover vil jeg kortlægge de metodiske overvejelser, der ligger til grund for min empiriindsamling. Til sidst vil jeg give et kritisk blik på disse overvejelser og opgavens validitet.

### **Videnskabelig metode:**

Intentionen bag opgaven er at forstå muligheden for deltagelse i fællesskaber ud fra et elevperspektiv. Opgaven er altså skrevet ud fra et aktørperspektiv. Hvis vi skal lære at forstå elevens deltagelsesbetingelser og forandringer i elevverdenen, så er har det

## Det digitale rum og samvær på efterskolen

begrænset nytte at bruge lærernes syn på fænomenet. For netop at tage udgangspunkt i elevernes forståelse af fænomenet har jeg valgt at arbejde ud fra en hermeneutisk videnskabelig tilgang. Det hermeneutiske udgangspunkt for både empiriindsamlingen og analysen betyder, at man søger en forståelse af sociale/kulturelle forhold. I dette tilfælde handler det om at undersøge digitale fællesskaber og den mening og betydning, de bliver tillagt på efterskolen. (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 45). Når det så er sagt, er det også tydeligt, at der ikke vil komme en uigendrivelig sandhed ud af en hermeneutisk undersøgelse. Fænomenet bliver undersøgt ud fra valgte aktørers forståelser af og fortolkerens analyse heraf.

Den valgte empiriindsamling og efterfølgende bearbejdning er selvfølgelig også influeret af den videnskabelige metode. En af de centrale forskelle mellem fænomenologien og hermeneutikken, to retningen der ligger tæt op ad hinanden, er fortolkerens perspektiv. I hermeneutikken opstår der en vekselvirkning mellem fortolkerens forforståelse af fænomenet og empirien. Det forudsætter, at fortolkeren har en adgang til feltet, der sætter vedkommende i stand til at forstå intentionerne i empirien. (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 46). Rent metodisk betyder sondringen mellem fortolker og empiri, at man bevæger sig mellem del og helhed. Man søger altså at uddybe sin forståelse af helheden med fokus på enkelt dele af fænomenet. Nedenfor, i min præsentation af empirien, vil denne skelnen blive tydelig.

### **Empiriindsamling:**

Som nævnt ovenfor, så er de metodiske overvejelser, der er gået forud for empiriindsamlingen, hermeneutiske. Det vil sige, at jeg undersøger forskellige delelementer af et fænomen for at forstå en helhed. For at få adgang til disse delelementer har jeg anvendt forskellige metoder for indsamling af empiri. De forskellige metoder er: Ustruktureret observation, 3 semistrukturerede fokusgruppe interviews og 2 semistrukturerede individuelle interviews. Målet med dette er at få en bred forståelse for fænomenet gennem en kvalitativ tilgang. De metodiske overvejelser for dette vil blive diskuteret senere i opgaven.

I tabellen nedenfor præsenteres delelementer, som hver isæt repræsenterer en del af helheden (problemformuleringen). Herefter præsenterer jeg min metodik for undersøgelsen heraf.

## Det digitale rum og samvær på efterskolen

Når jeg skriver helheden, så referer jeg til problemformuleringen. Her består helheden af elevernes muligheder for at indgå i demokratiske og ligeværdige fællesskaber ved fremkomsten af digitale meningsskabende rum i forhold til efterskolens traditionelle frie rum. Alt empiri fremgår af bilag 1 og interviewguiden findes i bilag 2 og 3.

Delelement	Metodik
<b>Fællesskabet på skolen</b>	<p>Undersøgelsesspørgsmål: <i>Hvordan fungerer fællesskabet på efterskolen?</i></p> <p>Semistruktureret fokusgruppe interview: Fokus på fælles forståelse af, hvordan fællesskabet er på efterskolen (godt/dårligt)</p> <p>Individuelle interviews: Fokus på den enkelte elevs oplevelse af fællesskabet (med/ikke med)</p>
<b>Digitale fællesskabers eksistens</b>	<p>Undersøgelsesspørgsmål: <i>Hvordan bliver sociale medier brugt på skolen? + Hvad bruger man sociale medier til på skolen?</i></p> <p>Semistruktureret fokusgruppe interview: Fokus på, hvordan elever i forskellige mindre fællesskaber oplever fænomenet <i>digitale fællesskaber</i>.</p> <p>Individuelt interview: Fokus på den enkeltes deltagelse i digitale fællesskaber.</p>
<b>Det digitale og det traditionelle frie rum</b>	<p>Undersøgelsesspørgsmål: <i>Hvordan forandres eleveres deltagelse i fællesskaber med tilblivelsen af det digitale frie rum?</i></p> <p>Semistruktureret fokusgruppe interview: Fokus på behov for fællesskab og hvordan fællesskabet ville være uden sociale medier</p>
<b>Beslutninger i digitale rum</b>	<p>Undersøgelsesspørgsmål: Dobbeltsidet fokus. <i>Beslutninger om fællesskabet og beslutninger med fællesskabet.</i></p> <p>Individuelt interview: Fokus på den enkelte elevs oplevelse af, at fællesskabet formaliseres og diskuteres.</p> <p>Fokusgruppe: Fokus på fælles forståelser af hvordan man sammen tager beslutninger med fællesskabet om fællesskabets konstellation.</p>

### Metodiske overvejelser:

Arbejdet med indsamlingen af empirien er en procestænkning, der både forudsætter refleksion over metode og egne forforståelser. I dette afsnit vil jeg diskutere de valgte metoder i forhold til deres svagheder og styrker. Derefter vil jeg vurdere validiteten med henblik på kvalificering af mine resultater.

## Det digitale rum og samvær på efterskolen

En gennemgående bemærkning er, at jeg har opholdt mig meget på den undersøgte efterskole. Dette gør, at jeg både har udviklet interviewguiden og fortolket på elevernes respons ud fra en forforståelse, der er opstået som deltagende observatør i feltet. Dette styrker i nogen grad den hermeneutiske position, da den forudsætter en bred viden om de omstændigheder, som svarene er blevet til ud fra. Den negative konsekvens af dette kan være en forforståelse baseret på antagelser, der opstår som deltagende observatør (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 45). Denne form for observation er karakteriseret ved høj grad af deltagelse og lav grad af åbenhed, da populationen ikke er informeret om observationerne. Fordelen ved dette er adgangen til feltet og værdifuld indsigt i forhold, som man ellers ville være afskåret fra. Ulempen er, at observatøren muligvis påvirker de observerede situationer, pga. autoritetsforhold og dominans på skolen (Bjørndal, 2003, s. 52).

### Fokusgruppe-interviews:

Jeg har anvendt fokusgruppe interviews med elever som det primære udgangspunkt for min empiriindsamling. Det har jeg gjort, da det taler direkte ind i aktørperspektivet i opgaven. Formålet med fokusgruppe interviewet har været at forstå elevernes fælles erfaringer med fænomenet sociale medier og fællesskaber på efterskolen. Udover dette er fokusgrupper også særligt interessante pga. muligheden for at klarlægge respondenternes enighed og uenighed (Canger & Kaas, 2016, s. 242). Alle deltagerne i interviewet meldte sig selv, og de forskellige fokusgrupper består hver af 3 elever, som tilhører samme mindre fællesskab på skolen. I kraft af de trygge fællesskaber kan man arbejde mere i dybden med refleksioner og holdninger til emnet. Netop denne dybde er en fordelene ved brug af fokusgrupper (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205-6). En af ulemperne ved at bruge respondenter fra de små og nære fællesskaber på skolen kan være manglende vilje til refleksion, da dette påvirker fællesskabets uformelle grundlag (Bauman & May, 2003, s. 64). En anden kritik ved den selektive tilgang til udvælgelse af respondenter kan være, at eleverne i høj grad vælger at bekræfte hinanden frem for at vise de uenigheder, som også bliver interessante. Fokusgruppe interview'ene blev tilrettelagt som semistrukturerede interviews, hvor der var en plan for samtalsretning gennem en interviewguide (bilag 2). En fordel ved denne metode er, at man som interviewer sikrer sig, at samtalen ledes med et klart mål for øje, men samtidig har

Det digitale rum og samvær på efterskolen

fleksibilitet til at afvige fra guiden, hvis samtalen åbner op for særligt interessante retninger (Canger & Kaas, 2016, s. 242).

#### **Individuelle interviews:**

I min empiriindsamling har jeg også arbejdet med individuelle interviews. Dette har jeg gjort, da fokusgrupperne giver indsigt i elevernes fælles forståelse, mens de individuelle interviews giver mulighed for konkrete erfaringer og oplevelser med fænomenet. I de individuelle interviews har jeg interviewet respondenter, der også deltog i fokusgrupperne, for netop at kunne skelne mellem den fælles oplevelse og den individuelle. De blev også foretaget som semistrukturerede interviews, med en interviewguide som udgangspunkt. Denne semi-strukturering åbner her op for, at samtalen kan gå i flere retninger med et bestemt mål for øje. Måden, man åbner op for nye retninger, sker gennem uddybende spørgsmål, som også kendetegner netop denne metode (Bjørndal, 2003, s. 103).

En faldgrube ved disse interviews kan være, at jeg i kraft af min rolle som autoritet på skolen kan påvirke respondenterne i besvareelserne. Min egen opmærksomhed på dette, og udvælgelse af elever jeg ikke har i undervisningssituationer, havde til hensigt at begrænse dette (Bjørndal, 2003, s. 102).

#### **Delkonklusion:**

Min undersøgelse har været kvalitativ. Dette åbner i høj grad op for helhedsforståelser af sociale processer og sammenhænge i en mindre population (mængde af respondenter) (Bjørndal, 2003, s. 119). Herudover har jeg arbejdet semistruktureret, hvilket har rummet muligheden for ændringer i oplægget i takt med den øgede indsigt. Dette bakker op om min hermenutiske tilgang, som er båret af en vekselvirkning mellem fortolkning, forforståelse og den adspurgtes forståelse af et givent fænomen.

Jeg vurderer validiteten af min undersøgelse til at være høj. Jeg har adspurgt 11 elever ud af en population på 97. Jeg har været bevidst om min rolle som autoritet på skolen, og truffet valg omkring respondenterne på baggrund af det. Herudover har jeg gjort det klart, i begyndelsen af interviewsne, at alt foregår anonymt. Min interviewguide har fordret, at eleven ikke blev ledt til konklusion igennem spørgsmål, men derimod får åbnet op for en erfaringsverden, som jeg derefter har kunne sortere i.



## Centrale temaer i empirien:

Ved gennemgang af empirien bliver en række centrale temaer tydelige. Disse temaer er gennemgående for de fleste interviews og vil derfor være centrale markører for betydning igennem hele analysen. Nedenfor præsenterer jeg disse temaer samt eksempler på udsagn, der støtter op omkring dem med flere citater fra de forskellige interviews.

### Formaliseret fællesskab:

Det fremgår af alle interviews, at det digitale fællesskab, det digitale rum, er noget man enten tilføjer til eller selv bliver tilføjet til. Der opstår altså en formel barriere for fællesskabs-skabelsen i det digitale meningsskabende rum. Dette har en central betydning for ligestilling og demokrati i rummet. Dette tydeliggøres i disse interviews: Elev S i interview 4: "Tit så laver vi bare en ny gruppe [hvis nye medlemmer skal tilføjes], for så kan de ikke se alle vores gamle beskeder". Elev F fortæller: "Hvis vi siger at vi fik en ny ven [...], så føler jeg, at det ville ske relativt hurtigt [at man ville tilføje den nye ven], men tit så skriver man: "Kan vi godt sætte denne her person ind?" (interview 2).

### Digital forlængelse virkelighed:

I alle interviews er det tydeligt, at det digitale meningsskabende rum er en integreret del af fællesskabet. Det er altså et rum, hvor aktiviteten både foregår parallelt med det traditionelle frie rum, men også for sig selv som et lukket system. Betydningen af dette er, at det digitale ikke bare er en forlængelse, men en udvidelse af et allerede eksisterende rum. Dette påvirker elevernes samvær. Et eksempel på dette ses i disse interviews: Elev I i interview 5 (individuelt) om hvordan de er sammen i hendes mindre fællesskaber: "Vi snakker rigtig meget sammen, og siger ej, se lige hvad *en* har lagt op på Instagram. Sidder på sociale medier og sådan noget [...]. Sidder og snapper med venner udefra". Det er helt naturligt for eleven, at når man er sammen, så er man også sammen på sociale medier. Det er heller ikke underligt, at når man er sammen med venner på efterskolen, at man *snapper* med folk udefra.

### Behov for fællesskab:

Et emne i alle interviews er også elevernes behov for fællesskab. De digitale rum har både positive og negative konsekvenser for dette. Den negative konsekvens er, at man som elev kan trække sig det fysiske fællesskab på skolen og søge tilbage i gamle

## Det digitale rum og samvær på efterskolen

fællesskaber virtuelt. Den positive er muligheden for styrkelse af mindre fællesskaber, når muligheden for kontakt mellem hinanden er større, ved forskydningen af tid og rum. Eksempler på dette er: Elev S i interview 4 fortæller: "Vi har også den der gruppe med alle eleverne på skolen, hvor man kan skrive hvis man har smidt sine sko væk, eller om nogen vil med ned og spille fodbold. Det er der hvor man finder ud af at lave aktiviteter sammen". I interview 1 oplister elev V, J og G otte forskellige digitale fællesskaber som de er del af.

### Sociale mediers betydning for eleven:

Det digitale frie rum findes og er svært at kontrollere. Forsøger man på det, kræver det varsomme skridt, da man piller ved noget helt grundlæggende for elevernes identitetsdannelse og fællesskabs-skabelse. Det er klart i alle interviews, at sociale medier er en integreret del af virkelighedsforståelsen, og derfor har en enorm betydning for dem. Elev C fortæller, at hun ikke bruger sociale medier meget, men at andre fællesskaber gør det mere, men: "Hvis min mobil ligger på værelset, så checker jeg alt! Hvis der er kommet påmindelser eller noget". Samtidig findes der også elever, hvor det forholder sig komplet modsat. Elev M og delvist Elev A i interview 2 er eksempler på dette: "Det er jo svært at opbygge et fællesskab, hvis man ikke rigtig snakker sammen. Hvis hver gang der er en akavet situation, at man så finder sin mobil frem, hvis det er kulturen, så er det svært at opbygge forbindelser (Elev A, interview 2) og Elev M "I stedet for at coole ned, så er man altid sådan delvist med i fællesskabet selvom man ikke er der. Og så bliver det bare sådan at køre på halv power når man er sammen med andre og det er værre end bare at slappe af i fællesskabet" (interview 2).

### Analyse:

I dette afsnit vil jeg med baggrund i teori og empiri analysere de fire ovennævnte centrale temaer. Målet med de afgrænsede analyser er at skabe en dyb forståelse af hvert enkelt delement. Der vil være en naturlig kobling mellem temaerne, da ingen af dem fungerer særskilt fra de andre. Denne kobling vil både blive eksplicit i de enkelte afsnit, men også som et særskilt afsnit til sidst. Forståelsen af de enkelte temaer danner nemlig helhedsforståelsen, som er nødvendig for besvarelsen af mit undersøgelsesspørgsmål.

Det digitale rum og samvær på efterskolen

Denne forståelse, for hvordan elevers muligheder for at indgå i demokratiske og ligeværdige fællesskaber ændres ved fremkomsten af digitale meningsdannende rum, vil være grundlag for det efterfølgende afsnit med overskriften *Praksisudvikling*.

### **Den digitale forlængelse af virkeligheden:**

I dette afsnit vil jeg forsøge at kortlægge, hvordan det digitale meningsskabende rum passer ind i Efterskoleforeningens traditionelle tanker om samværsformer og Madsens beskrivelse af skoleformens forskellige rum. Herudover vil jeg give et bud på, hvordan disse tanker kan revideres og komme til at inkludere digitale meningsskabende rum. Den virkelighed, vi oplever, er ikke længere kun den, som manifesterer sig selv for øjnene af os. De sociale medier virker som en forlængelse af virkeligheden, hvor dele af vores samvær med andre finder sted. Rent sociologisk giver Giddens en forklaring på dette, når han skriver, at den senmoderne tidsalder er karakteriseret af en forskydning af tid og rum, hvor man hurtigt kan komme i kontakt med folk langt længere væk. Herudover er samfundet også præget af en aftraditionalisering, hvor folk i højere grad finder nye måder at virke på (Gregersen, 2018, afs. 11.4). Det er også tydeligt, at unge (16-24årige) er dem, som logger på nettet flest gange i løbet af en dag, hvor 95% af dem bruger internettet flere gange dagligt (DST, 2018, s. 18).

For mange elever er dette hverdagen. Elevernes samvær er ikke begrænset til deres fysiske placering på skolen, og det er fællesskaberne heller ikke. Elevernes samvær finder nemlig også sted i de såkaldte *third places* uden fysiske rammer – og helt uden lærer-monitorering. Det er de rum, som de kan befinde sig i simultant med, at de er på deres værelse og fysisk sammen med deres roomies, samtidig med at de søger tilbage til de fællesskaber, de ellers bruger hele dagen med. Elev F siger i interview 2: "Når jeg kommer ind på mit værelse, og jeg så har lyst til at snakke lidt videre med [...], så kan jeg bare hive den ud [mobiltelefonen] og jeg behøver ikke nødvendigvis ikke være sammen med personen, for at snakke med personen", hvilket peger ind i netop det virtuelle aspekt ved samværet.

Senere vil de positive og negative konsekvenser ved dette blive diskuteret, men lige nu er det interessant at kortlægge, hvordan denne afgrænsning af fællesskabet passer ind i efterskolens traditionelle samværsformer og rum – hvis den passer ind.

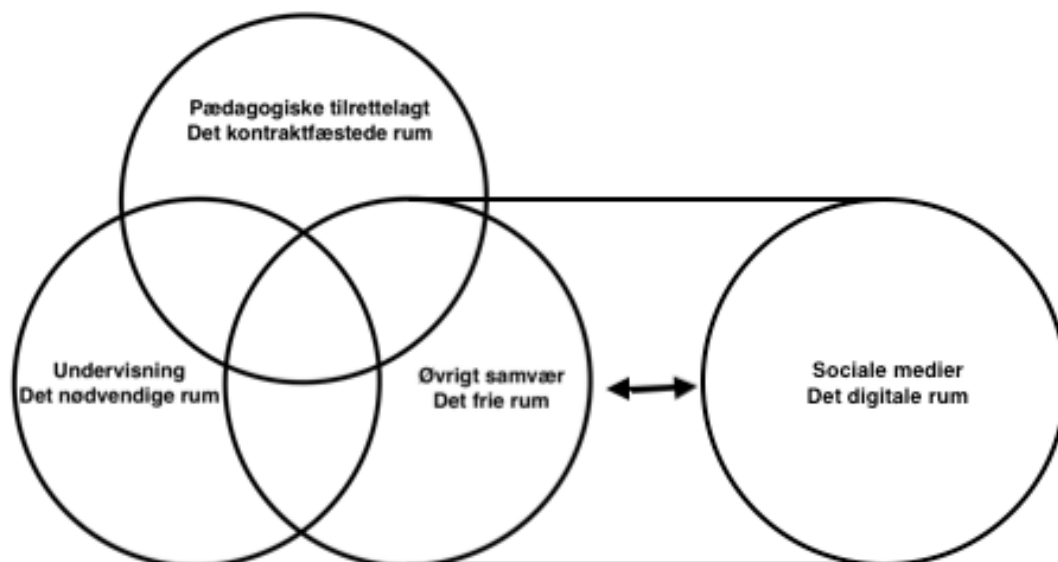
Madsen skelner imellem efterskolens tre rum: det nødvendige, hvor undervisningen foregår, det kontraktfæstede, hvor den formelle dannelse foregår og det frie rum, hvor elevernes autonomiprojekt udfoldes. De forskellige rum karakteriseret ved at indeholde

## Det digitale rum og samvær på efterskolen

hver sin samværsform: undervisning i det nødvendige, pædagogiske tilrettelagt samvær i det kontraktfæstede og øvrigt samvær i det frie.

Denne forholdsvis klare adskillelse udfordres dog af det nye digitale rum. Den type samvær der foregår i netop det digitale, kan ved et hurtigt blik på det, fattes ind under kategorien *øvrigt samvær*, da det ikke er undervisning og heller ikke pædagogisk tilrettelagt. Som elev C fortæller: "Der hvor vi bor kan vi godt være sammen selvom vi har vores mobil, og udenfor der vælger man så sine venner hundrede procent". Der hvor det adskiller sig, og falder udenfor kategorien er graden af lærerstyring, eller manglen på samme. Herudover kan man nemt kategorisere det digitale meningsdannede rum som del af *det frie rum*, men igen udfordres denne tanke af, at det på trods af dets autonome karakter stadig kan tilgås af lærere, og det kan det digitale ikke. Hvor de traditionelle rum er kendetegnet ved muligheder for udfoldelse, men også begrænsninger, da rummene er afgrænsede af andre (Madsen, 2003, s. 29), så er de digitale nye og uudforskede af eleverne, og de konstitueres af dem selv.

Ud fra det kan man udlede, at disse digitale meningsskabende rum består som en kompleks vekselvirkning mellem sin egen type rum og efterskolens traditionelle frie rum. Det er altså både noget som kører parallelt med det øvrige samvær, men også en forlængelse af det. Et alternativt bud på en model kunne altså se sådan her ud:



Figur 1: Til venstre ses efterskolens traditionelle rum og samværsformer. I forlængelse af dette er de sociale medier tilføjet som samværsform og det digitale rum tilføjet som rum. Dette tilføjede rum eksisterer i en vekselvirkning mellem at være autonomt og del af det frie rum/øvrige samvær.

## Det digitale rum og samvær på efterskolen

Vekselvirkningen opstår ved forskydningen af tid og rum. Det øvrige samvær i det frie rum er karakteriseret ved at foregå i en afgrænset sfære. Udover at foregå i et afgrænset fysisk rum, så er det også kendetegnet ved at foregå mellem specifikke elever – kontaktgrupper, elevgange, vennegrupper, værelser og andre nære fællesskaber. Denne traditionelle tankegang udfordres, når Elev F sidder på sit værelse, med sine roomies omkring sig, men befinder sig i et andet fællesskab mentalt (interview 2). Det udfordres også når Elev V ender i samtale med en anden elevs ven, fra udenfor skolen, medieret af en mobiltelefon: "[elev] talte med sin ven Kewin, og så skulle hun på toilet, og så fik jeg telefonen og talte med Kewin i en halv time.. hvor jeg tog samtalen, og endte med at tale med Kewin i længere tid end hun gjorde" (interview 1) eller når elev J sætter sine roomies i kontakt med hendes ven derhjemme: "Her se, han har måske de samme interesser som jer, prøv lige at møde ham" (interview 1).

Et andet aspekt af vekselvirkningen er, at det som sker i de digitale *frie* rum, både overlapper med efterskolens andre rumkategorier, men også står for sig. Det digitale rum fungerer nemlig også frit og helt lukket fra omverdenen uden overlap. I højre side af modellen ovenfor, er overlappene mellem rum og samvær tydelige, hvorimod det digitale rum er parallelt uden overlap. Her opstår altså en udfordring for efterskolens dannelsesprojekt, når de traditionelle overlappende rum mister dele af forbindelsen til det nye digitale. Manglen på forbindelse styrker eleverne i deres autonomiprojekt, men mindsker elevens tilhørsforhold til skolens værdigrundlag og prioriteringer. Traditioner, normer og *code of conduct* i samværet bliver altså i nogen grad (for der er jo stadig en kobling ind i det øvrige rum) sat ud af spil.

Tanken om det digitale meningsskabende rums beståen som en vekselvirkning rummer både udfordringer, men i høj grad også muligheder for positiv styrkelse af fællesskabet. Den manglende berøringsflade med resten af skolens projekt gør dog rummet til en svær størrelse at styre. Denne mangel på styring og pædagogiske kode, kan være svær for elever at tyde, og kræver derfor både pædagogiske og didaktiske refleksioner i efterskolens indholdsplan.

### **Fællesskabets forandrede karakter:**

Fællesskabets karakter forandrer sig, som digitale meningsskabende rum bliver en større del af virkeligheden på efterskolen. Den forandring sker igennem to processer: Løsrivelsen af samværet fra fysiske rum og formaliseringen af fællesskaber på sociale medier. Løsrivelsen fra det fysiske rum er diskuteret ovenfor. Fokus i dette afsnit vil

Det digitale rum og samvær på efterskolen

derfor være på den formalisering, der sker af fællesskabet på de sociale medier, samt de muligheder og udfordringer dette bibringer.

Samværet i de digitale meningsskabende rum er anderledes end det samvær, man finder i de fysiske. Udover at rummets position som delvist parallelt og ikke fuldt integreret gør, at karakteren af elevernes samvær forandres, så forandres hele måden hvorpå fællesskaber konstitueres også.

Som tidligere nævnt, så er fællesskaber et spørgsmål om in- og eksklusion. Bauman og Mays syn på fællesskaber er, at det er en samling mennesker, der er enige om noget, som andre afviser, og tillægger deres anskuelser en vis autoritet. Denne samling mennesker ikke klart definerede eller afgrænsede (2003, s. 64). Denne definition taler godt ind i en traditionel forståelse af fællesskaber på efterskolen. Man forbinder sig til mennesker, som man har noget til fælles med. En af efterskolens unikke muligheder for fællesskabelse er, at elever med vidt forskellige baggrunde mødes og skal have en hverdag til at fungere. Elev V påtaler dette: "Alle kommer fra forskellige vennegrupper og så bliver vi kastet sammen til en.. Vi vedkommer alle sammen hinanden på efterskolen, og vi er fra forskellige steder. Det er vigtigt at vi alle sammen er forskellige og taler sammen" (Interview 2). Dette er også et af de centrale aspekter i skoleformens ideal om *folkelig oplysning*, at eleverne skal lære om sig selv ved at forstå, videreudvikle og deltage i store og mindre meningsskabende fællesskaber på skolen (Efterskoleforeningen, 2008, s. 8). Dette kræver i høj grad solidariske, ligeværdige og demokratiske evner at kunne navigere i. Disse evner er samtidig også et af hovedelementerne i efterskolens dannelsesprojekt i det *kontraktfæstede rum*. Det er i det rum, at eleverne skal have værktøjer til at begå sig i det *frie rum*, hvor de selv skal håndtere samværet på værelser, gange og i mellem sig i hverdagen og ungdomslivet.

Samværet i de digitale meningsdannende rum forandrer elevernes muligheder for at deltage i store og mindre meningsskabende fællesskaber på efterskolen. Hvis tilhørsforholdet til et fællesskab er stærkest, når man er ubevidst om sit valg af indtrædelse i det, og når dets regler ikke er formaliserede (Bauman & May, 2003, s. 65), så forandrer det sig, når man pludseligt skal indgå i forhandling med resten af fællesskabet, om hvorvidt nogen skal *addes* til Messenger gruppen. Elev F beskriver processen for tilføjelse til grupper sådan: "Det ville ske relativt hurtigt [at tilføje folk til

## Det digitale rum og samvær på efterskolen

gruppen efter de begyndt at være fysisk sammen], men tit ville vi skrive sådan: "kan vi godt sætte denne her person ind? [...] det er ikke nødvendigvis en beslutning [...] men det er sjældent at folk er sådan *nej jeg vil ikke have hende i gruppen*" (Interview 2).

Udover dette forandres fællesskaberne også ved i højere grad at danne sociale *bobler*. Fællesskaberne vil nemlig i højere grad isolere sig om egne holdninger, når de ikke er fysisk tilgængelige for andre – og når man ikke længere behøver kontakten med sine roomies, fordi man bare kan finde mobilen frem og snakke med nogen andre. Elev M fortæller, når han snakker om at trække sig tilbage med sin telefon: "Folk har ikke sådan lyst til at bryde ind i din bobbel, så de lader dig ligesom bare sidde" (Interview 2), hvilket indikerer at det på efterskolen også er socialt accepteret at trække sig tilbage, og være i sin *bobbel*.

Formaliseringen af fællesskaberne, som sker i de digitale rum, har konsekvenser for de muligheder, elever har for indgå i større og mindre fællesskaber. Udover dette har det også konsekvenser for *styrken* af elevernes fællesskab. Modsat det traditionelle *frie rum*, hvor man trods usikkerhed omkring det har haft mulighed for at opsøge hele fysiske fællesskaber på skolen, så har man ved fremkomsten af de digitale fællesskaber stadig muligheden for at opsøge de fysiske fællesskaber, men ikke direkte adgang til de virtuelle. Ens adgangsbetingelser til dette er i højere grad end før defineret af noget udenfor en selv, som elev A nævner: "Man kan jo godt føle, at det er svært at finde nye folk at snakke med, når man ikke kan være med i hele fællesskabet fra start" (Interview 2). Denne begrænsede adgang skaber begrænsede muligheder for direkte involvering i nye fællesskaber. "Man kan jo ikke se hinandens grupper, så man ved egentlig ikke hvem der er med i hvad" (Elev G, interview 1), er også en bekræftelse af, at der er begrænset adgang til det virtuelle fællesskab, selv som aktør i det. Det manglende overblik og forståelse for hinandens (elevernes) fællesskaber, øger kompleksiteten af at finde sit tilhørsforhold til en gruppe, da efterskolens mindre fællesskab er mere komplekst sammensatte i det digitale rum.

Tanken om fællesskaberne som sociale bobler understøtter også figur 2, hvor det digitale meningsskabende rum består i vekselvirkningen mellem at være sit eget autonome rum og i at være del af det *øvrige samvær*. Men ligesom at det ovenfor bliver nævnt, at dette parallelle rum svækker elevernes tilhørsforhold til skolens værdier og dannelsesprojekt, så opstiller den forandrede karakter af fællesskabet også udfordringer for skolens dannelses opgave.

Det digitale rum og samvær på efterskolen

Den forandrede karakter af fællesskabet har altså berøringsflader med efterskolens måde at arbejde med *folkelig oplysning* og *livsoplysning* på. Samtidig med dette, så påvirker de formaliserede og isolerede fællesskaber også elevens identitetsdannelse da meget af denne sker gennem socialisering og tilhørsforhold på efterskolen. Denne konsekvens af den forandrede karakter af fællesskabet vil jeg tage fat på i næste afsnit.

### **Behov for fællesskaber og identitetsdannelse:**

De løsrevne og kun delvist integrerede efterskolefællesskaber udfordrer altså den professionelle lærer (og for så vidt også hele skoleformen) på, hvordan vi i det 21. århundrede skal tænke dannelse, både i skoletraditionen og på den enkelte skole. Kernen i dette afsnit vil være at forsøge at forstå elevernes behov for fællesskaber. Perspektivet i det er at forstå, hvordan digitale fællesskaber forandrer den enkelte elevs identitetsskabelse gennem socialisering – og dette sættes i en dannelsesmæssig kontekst.

Den højere grad af formalisering af fællesskaber gør også tilhørsforholdet til fællesskaber mere selektive. Det er dette tilhørsforhold, som jeg forbinder med *styrken* af fællesskaber. Fordi fællesskaberne ikke længere er båret af overbevisningen om, at vi ikke selv har valgt dem, pga. deres nye graf af formalitet, så bliver de i højere grad også udfordret på deres holdningsmæssige afsæt. Dette har konsekvenser for elevernes identitetsdannelse og socialisering på efterskolen. For eleverne på efterskolen fungerer sociale medier både som en positiv forstærkelse af fællesskabet, men også som en negativ måde at distancere sig selv fra fællesskabet på. I takt med, at de er en forlængelse af deres virkelighed, så er fællesskaber i det digitale rum også essentielle for deres socialisering. Hvilket fællesskab de ender med at indgå i, har altså afgørende betydning for den enkelte elev.

Alle elever på efterskolen påtaler, at en af de primære grunde til at tage på efterskole var en søgen efter nye fællesskaber. Dette understreger, at eleverne har et klart behov for fællesskab. Det er også en forudsætning for udvikling og læring, at det finder sted i samspil og fællesskab med andre (Nielsen, 2015, s. 167). Flere nævner dog også, at sociale medier giver elever mulighed for at være på efterskolen, men søge tilbage til deres gamle fællesskaber. At kunne være tilstede i det digitale rum med venner udenfor skolen gør, at nødvendigheden af at finde nære fællesskaber på skolen mindskes. Men det betyder ikke, at eleverne ikke søger fællesskaberne, da som elev J siger (interview



## Det digitale rum og samvær på efterskolen

1): "Det er frygten for at være alene *her*, der gør at vi søger fællesskaber" og altså ikke lysten til at være sammen med dem derhjemme. Måden hvorpå eleverne søger fællesskaber er bare anderledes end i en traditionel forstand (hvor sociale medier ikke er tænkt ind). "Vi er opvokset med det [sociale medier] og nu er det også noget vi har lært at kende. [...] måske for gamle mennesker kan det være intimiderende at se at vi ikke er altid er sammen når vi er sammen" (elev V, interview 1) taler meget ind i en elevforståelse af sociale medier som fællesskaber. Det er et tydeligt behov for elever, at de kan være sammen virtuelt – for det er sådan de *altid* har konstitueret deres fællesskaber. Det er samtidig også en barriere for dem, at de ikke møder en forståelse for dette af voksne.

Et aspekt af de digitale fællesskaber, der i høj grad har dannelsesmæssige implikationer, er hvordan socialiseringen forandrer sig, når de digitale rum kører parallelt med skolens andre rum. Det er blevet nævnt, at rummet mister dele af forbindelsen til det *frie rum*. I denne proces mister det også overlappet med skolens andre rum, som i sidste ende betyder, at det digitale rum er distanceret fra skolens værdier og dannelsesprojekt. Denne distancering åbner op for en anderledes socialiseringsproces. Udover at processen finder sted i et andet rum på skolen, så sker det også i nye konstellationer. Når elevernes fællesskab i højere grad fungerer som bobbel-dannelse, altså hvor man finder sammen med ligesindede og afgrænser sig fra omverdens (Hendricks, 2016, afs. 1.3), så mister efterskolen dele af muligheden for *folkelig oplysning*, hvor eleverne skal indgå i større og mindre fællesskaber. Det sker, når man i stedet for at være sammen med sine roomies om aftenen, efter sengetid, vælger at befinde sig i det digitale rum – indenfor ens bobbel. Det er i hvert fald tydeligt på elev J, i interview 3 at eleverne bruger deres telefoner meget i stedet for at snakke med hinanden: "folk bruger deres mobil så meget, hele tiden, i stedet for bare at snakke med hinanden. Og det er ikke så godt med de sociale medier". Udover boblerne, så ser man også at den sociale forpligtigelse og omgangstone forandrer sig, når kommunikationen bliver ansigtsløs (Hendricks, 2016, afs. 3.4; Bundsgaard, 2012). Elev I siger blandt andet, til spørgsmålet om hun ville sige noget, som hun ikke ville i virkeligheden: "Det tror jeg faktisk altid man gør. [...] jeg har oplevet at folk skriver noget her på skolen, som de jo aldrig ville sige til mig i virkeligheden.". Hun fortæller dog også: "Det er jo ikke sådan onde ting. Men nogen svære ting". Ansigtsløs kommunikation på efterskolen kræver særlig opmærksomhed, da den typisk vil være karakteriseret af en mindre empatisk tilgang til samtalen blandt

## Det digitale rum og samvær på efterskolen

deltagerne. Fokus vil i højere grad være på eget budskab, og altså ikke på modtagerens opfattelser og position i samtalen (Bundsgaard, 2012). Dette sætter krav til skoleformens fokus på *livsoplysning*, da dette er båret af menneskets etiske og eksistentielle praksis. Med det i mente så bliver det tydeligt, at socialiseringen altså er anderledes i de digitale rum. De *okayheder* som skolen gennem sit værdigrundlag promoverer, mister sin betydning og eleverne kan i deres eget rum skabe deres egne normer og værdier, som sammen konstituerer hvordan de mener, man skal opføre sig. Udfordringen ved dette er, at det sker i flere mindre afgrænsede fællesskaber *udenfor* skolens traditionelle rum. På den måde opstår der ikke en fælles forståelse i de større fællesskaber, for hvordan man på skolen skal opføre sig- og den *solidaritet*, som efterskolen ellers fordrer igennem dens traditionelle rum, mister sin mening, da elevernes forståelse for hinandens fællesskaber mindskes. I den forstand udfordres efterskolens dannelsesprojekt både på sin forpligtigelse for *folkelig oplysning*, *livsoplysning*, men også på sin *solidaritetsskabelse*.

### Delkonklusion:

De digitale fællesskaber og det digitale meningsskabende rum, rummer mange udfordringer for efterskolen. Disse udfordringer findes på flere niveauer og er altså både for skoleformen, den enkelte skole og for eleven. Før jeg præsenterer mine forslag til praksisudvikling, vil jeg opsummere på de udfordringer, sociale medier som samværsform på efterskolen skaber.

Elevernes muligheder for at indgå i demokratiske og ligeværdige fællesskaber er forandret ved introduktion af digitale rum på efterskolen. De primære faktorer for dette er rummets placering i forhold til efterskolens andre rum, dets grad af formalisering og elevernes socialisering af hinanden.

Det digitale meningsskabende rum opstår i vekselvirkningen mellem efterskolens frie rum (og øvrige samvær) og elevernes egne autonome digitale fællesskaber. En af udfordringerne, der opstår ved dette, er at hvor de traditionelle rum overlapper hinanden, hvilket skaber samhørighed i værdier og dannelsesprojektet imellem dem, så overlapper det digitale ikke. Manglen på overlap betyder mangel på kobling til efterskolens dannelsesprojekt i de digitale rum. For den enkelte skole betyder det, at de mange små fællesskaber i det digitale rum i nogen grad isolerer sig fra skolens større

## Det digitale rum og samvær på efterskolen

fællesskab og dermed også skolens værdier. Det betyder, at de mindre fællesskaber, danner sociale bobler afgrænset fra hinanden. På den måde socialiseres eleverne kun indenfor deres egen *frame of reference*, altså kun indenfor de fællesskaber, de allerede er enige med. Dermed opstår en udfordring for elevernes *demokratiske dannelse*, da en bærende faktor for dette er, at eleverne forholder sig solidarisk overfor hinanden.

De digitale rums anderledes karakter forstærker dette. Fællesskaberne er på grund af de sociale medier i højere grad fragmenterede. Denne fragmentering består i, at det fysiske fællesskab på efterskolen ikke udgør *hele* fællesskabet, da de virtuelle grupper og chatsamtaler også er del af det. Disse skal man føjes til af fællesskabets allerede eksisterende medlemmer, hvilket skaber en usynlig barriere for deltagelse. Fællesskabet svækkes ved denne formalisering, da bevidstheden, om hvorfor man er sammen, er øget – og af samme grund kan man udfordre fællesskabets værdier på en anden måde end ved det uformelle traditionelle fællesskab.

Disse mindre fællesskaber, og den øgede formalisering af dem, udfordrer efterskolens *folkelige oplysnings* tradition. Det gør de, da elevernes forståelse og udvikling af mindre og større fællesskaber forandres. Skoleformen udfordres også på dens *livsoplysning*, fordi elevernes digitale samvær på sociale medier fungerer ansigtsløs. Den ansigtsløse kommunikation forandre elevernes etik i samværet.

Det bliver altså tydeligt i min analyse, at efterskolen som skoleform og de værdier, denne er bygget på, udfordres af de sociale medier som samværsform i digitale meningsskabende rum. I det næste afsnit vil jeg præsentere forslag til udvikling af praksis med henblik på at imødekomme udfordringerne i det 21. århundrede.

### **Praksisudvikling: Fra ord til handling**

Det digitale rum på efterskolen rummer, som allerede nævnt, en række udfordringer. Til gengæld rummer de også muligheder for positiv styrkelse af fællesskabet. Hvis man vil i mål med hensigtsmæssig håndtering af det autonome rum på skolen, er det et krav at man tænker de positive muligheder først og udfordringerne sekundært. Et af omdrejningspunkterne for dette afsnit vil derfor være, at rummet stadig er *ejet* af eleverne. Det er ikke et rum, vi som lærere har adgang til – og det får vi heller ikke. Vores muligheder for at arbejde med rummet er derfor begrænsede, men stadig eksisterende. Et andet omdrejningspunkt vil være anerkendelsen af rummet som meningsskabende i elevernes livsverden. Det digitale er en forlængelse af elevernes virkelighed og ikke et rum, de bare kan forlade.

Madsen beskriver, at der knytter sig forskellige lærer-kompetencer til efterskolens forskellige rum; de fagligt-pædagogiske, de ungdomspædagogiske og de alment dannende kompetencer (Madsen, 2003, s. 28). Udover Madsens beskrivelse, så er det også et mål for læreruddannelsen, at man kan udvikle gode lærings- og udviklingsmiljøer. Det skal man kunne ved bl.a. at udfordre elevernes sociale og emotionelle udvikling samt facilitere udviklingsstøttende relationer (Nielsen, 2015, s. 167). Når disse kompetencer er vigtige i forhold til udviklingen af skolens praksis omkring sociale medier, er det fordi der ikke direkte kan knyttes en kompetence på det *digitale rum*, da det ligger udenfor efterskolelærerens rækkevidde. Efterskolelæreren skal dog arbejde med alle 3 kompetencer i sin håndtering af dette rum.

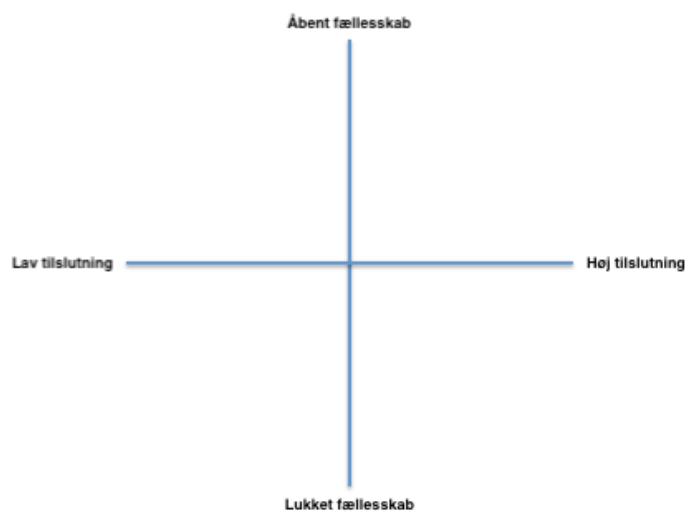
Efterskolelæreren skal også kunne facilitere udviklingsstøttende relationer med eleverne, samtidig med at forstå sin egen position som lærer i dem. Dette skal facilitere udviklingsprocesser der både fordrer trivsel og udvikling for den enkelte, de mindre fællesskaber og det store fællesskab.

### **Elevstyret udvikling af fællesskabet:**

Skolens pædagogiske og didaktiske virker har sit afsæt i de traditionelle rum, som lærerne har adgang til, hvor elevernes samvær delvist har udgangspunkt i skolens værdier og dannelsesprojekt. De digitale rum derimod er parallelle og tager afsæt i de mindre fællesskabers holdninger og værdier. Man kan forestille sig, at når fællesskaberne distancerer sig fra skolens værdier og former sin egne, så gør de det stadig med efterskolens som afsæt. Efterskolens værdier og normer er nemlig fællesnævneren og udgangspunktet for dannelsen af de mindre fællesskaber. Herfra kan

## Det digitale rum og samvær på efterskolen

man som lærer selv lave en vurdering af de mindre digitale fællesskabers tilslutning til efterskolens værdier og dannelsesprojekt; høj eller lav grad af tilslutning. Tilslutningen og forståelsen heraf har afgørende betydning for arbejdet med digitale fællesskaber. Herudover kan de mindre fællesskaber på skolen karakteriseres ved deres grad af åbenhed. Eksempelvis har den undersøgte efterskole et stort åbent digitalt fællesskab, hvor alle elever kan være med, hvis de vil; ”hvis [elev M] havde lyst, så kunne han da bare være med i børnehaveklassen [navnet på den store fælles chat]” (Elev A, interview 2). Udover de store åbne fællesskaber findes der også mange mindre lukkede og formaliserede fællesskaber på skolen. En anden vurdering, man som lærer kan lave af et rum, kan derfor være fællesskabets grad af åbenhed for andre elever. Et muligt grundlag for arbejdet med vurdering af fællesskabernes karakter kunne se således ud:



Figur 2: Grad af tilknytning til skolens værdier og dannelsesprojekt samt fællesskabernes åbenhed.

En opstilling som denne kan både bruges internt mellem skolens personale, men også bruges som et redskab i lærerens ungdomspædagogiske og alment dannende arbejde. Fordi de digitale fællesskaber er *usynlige*, kan det give mening for den professionelle lærer at arbejde med blandt andet sin kontaktgruppe eller klasse om at kortlægge disse, for at åbne op for forståelse heraf. Denne åbning eller kategorisering af fællesskaberne har til hensigt at give eleverne mulighed for selv- og medbestemmelse i deres fællesskabsdannelse og socialisering. Samtidig hjælper italesættelsen af fællesskabernes placering i forhold til skolen også eleverne i deres videreudvikling og forståelse af større og mindre fællesskaber, samt fællesskabernes etiske og eksistentielle vilkår. Denne proces handler om erfaringer og begrebsliggørelse af den livsverden, eleverne befinder

## Det digitale rum og samvær på efterskolen

sig i – og læreren også skal kunne navigere i. Ved at gå Sokratiske til værks, altså bruge dialogen med eleverne som redskab for egen og deres forståelse af et fænomen, erfarer du som lærer igennem elevernes erfaringer med fænomenet (Andersen, 2007). I dette bliver elevernes *tilværelseskompetence* et centralt element i deres transformative læring, den læring der indebærer forandringer i den lærerende identitet – og som i høj grad finder sted på efterskolen i det kontraktfæstede og frie rum (Illeris, 2013, s. 13). Øvelse med placering af sig selv og de fællesskaber, man indgår i,

i en matrix træner eleverne i deres *socialitet, refleksivitet og sensitivitet*. Det gør man ved funktionelt brug af elevfællesskaberne, lærer dem om deres indfældethed i efterskolen. *Teknikalitet*-forståelsen opstår, når man bevidstliggør eleverne om de barrierer, de selv skaber, når de former digitale rum. Et vigtigt aspekt i dette er, at dialogen tager udgangspunkt i elevernes forståelse, hvilket i sig selv rummer en anerkendelse af elevens livsverden og fænomenet. Et andet vigtigt perspektiv er, at formålet med samtalen er positiv styrkelse af eksisterende fællesskaber. Meningen er ikke, at læreren skal diktere en fællesskabskultur, men netop forstå den, for sammen med eleverne at kunne arbejde konstruktivistisk med det og oparbejde tilværelseskompetence.

### Digitale fællesskaber i indholdsplanen:

Formålet med en indholdsplan er at beskrive, *hvad* der foregår på en efterskole.

Herunder er det også nødvendigt at kigge på, *hvordan* man holder skole, og om dette spiller sammen med, *hvorfor* der holdes skole. I beskrivelsen af hvordan man holder skolen, retter man sig mod de 3 pædagogiske praksisformer: Undervisning,

pædagogiske tilrettelagt samvær og det øvrige samvær (Efterskoleforeningen, 2008)

Traditionelt set har efterskolerne arbejdet med disse samværsformer siden deres begyndelse og udspring i Grundtvigs tanker. Dengang kaldte man dem: *et hjem, en skole, et forsamlingshus og en gård* (Efterskoleforeningen 2008). Disse har stærk genklang i efterskolernes virke, både i kraft af rum og samværsformer, i dag.

Udfordringen ved denne forståelse af samværsformer er, at den ikke tager højde for det digitale rum og samvær på sociale medier på efterskolen. For at forstå, hvad der foregår på en efterskole, er dette dog et nødvendigt perspektiv, for - som allerede understreget - så har det store konsekvenser for efterskolens dannelsesprojekt.

At anerkende det digitale som en faktisk samværsform på efterskolen, vil også muliggøre en konstruktiv tilgang til arbejde med dannelsesprojektet i rummet. Det vil

## Det digitale rum og samvær på efterskolen

hjælpe til en begrebsliggørelse af fænomenet med det formål at *åbne* det for skolens personale. Denne åbning til det digitale rum er nødvendig, da dets isolerede karakter distancerer det fra skolens værdigrundlag. Tilføjelsen til efterskolernes indholdsplan vil altså muliggøre en sontring, ikke adskillelse, mellem dem. Denne sontring vil have til formål at bevidstliggøre om de positive styrker, hver samværsform har, hvorledes de kan spille sammen om et større mål, og til sidst hvordan de hver især bevirker opfyldelse af efterskolernes hovedsigte: livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse.

### Konklusion:

At være elev på en efterskole i dag rummer anderledes udfordringer for samværet og fællesskaberne, end det traditionelt har gjort. De traditionelle samværsformer og rum på efterskolen påvirkes nemlig ved introduktionen af digitale meningsdannende rum og sociale medier som samværsform. Det digitale rum eksisterer som en vekselvirkning mellem skolens *frie* rum og sit eget autonome sted. Rummets autonomi bibringer en løsrivelse fra skolens traditionelle rum og samværsformer, hvilket også bevirker en mangel på overlap mellem henholdsvis skolens værdier/dannelsesprojekt og det digitale rum og samvær. Dette udfordrer efterskolens hovedformål om demokratisk dannelse, folkelig oplysning og livsoplysning. Et af grundelementerne i analysen har været *figur 1*, som viser det digitale meningsdannende rum i forhold til efterskolens traditionelle rum.

Jeg har gennem en kvalitativ undersøgelse, bygget op omkring en hermeneutisk videnskabelig tilgang, forsøgt at kortlægge efterskoleelevers erfaringer og oplevelse med fænomenet sociale medier som rum på efterskolen. Empirien peger på 4 centrale temaer: fællesskabernes øgede formalisering, den digitale forlængelse af virkeligheden, elevernes behov for fællesskab og sociale mediers betydning for eleven. Disse temaer har været udgangspunktet for analysen.

Gennem analysen bliver det tydeligt, at måden hvorpå efterskolerne opnår deres hovedsigte om demokratisk dannelse, folkelig oplysning og livsoplysning er under forandring. Det digitale meningsdannende rum, og samværet medieret af sociale medier, har nemlig både implikationer på skolens praksis, men også elevernes mulighed for udlevelse af hovedsigtet. Det har de, fordi elevernes demokratiske dannelse forandres,

## Det digitale rum og samvær på efterskolen

da fællesskaberne i højere grad isolerer sig fra hinanden ved introduktionen af sociale medier. Denne isolation og bobbedannelse betyder, at eleverne kan centrere sig omkring egne holdninger. I det digitale rum har ingen andre adgang og mulighed for at forstyrre dem i dette. Livsoplysningen og udgangspunktet i elevernes etiske og eksistentielle forståelser påvirkes da en del af, at den kommunikation, der sker på efterskolen foretages ansigtsløs. Det sker også fordi man i de digitale rum har mulighed for at skabe *okayheder* og meninger, der ikke nødvendigvis er koblet til efterskolens dannelsesprojekt. I forhold til folkelig oplysning forandres elevernes muligheder og betingelser for deltagelse og udvikling af større og mindre fællesskaber. Det gør den både på baggrund af isolation og bobbedannelse, men også på grund af den øgede formalisering af fællesskaberne, som opstår, når man formelt skal føjes til et fællesskab af de eksisterende medlemmer. Denne øgede formalisering påvirker også *styrken* af fællesskaber, som traditionelt fungerer uformelle. Formaliseringen medfører mulighed for at udfordre fællesskabernes fælles værdier, hvilket kan svække fællesskabernes strukturer.

Alt dette påvirker elevernes identitetsskabelse. Det parallelle digitale rum bevirker nemlig en socialisering, som ikke nødvendigvis har kontaktflader med efterskolens andre rum og dannelsesprojekt. På den måde mister efterskolen i nogen grad sin evne til at bryde med de vante socialiserings-mønstre. Det gør også at eleverne i højere grad kan holde fast i deres vante fællesskaber hjemmefra, hvilket i nogen grad mindsker behovet for nye fællesskaber.

Det digitale meningsdannende rum på efterskolen rummer en række udfordringer for skoleformen, men også en række positive muligheder. Det er ikke en mulighed at arbejde udenom dem. For at komme hensigtsmæssigt i mål med efterskolens dannelsesprojekt, må man arbejde konstruktivt med rummet. Jeg præsenterer to muligheder for praksisudvikling: et konkret praksisforslag, som kan implementeres sammen med eleverne, og et mere abstrakt omkring inklusion af det digitale meningsdannende rum og samværet heri, i efterskolernes indholdsplaner.



## Litteratur:

Andersen, K. T. (2007). Introduktion til Sokratiske dialog. Lokaliseret fra:

<http://krestenthueandersen.dk/Introduktion%20til%20sokratisk%20dialog%20-%201%20side.pdf>

Bauman, Z. & May, T. (2003). At tænke sociologisk (2. udg.). Danmark: Hans Reitzels Forlag.

Bjørndal, C. R. P. (2003). Det vurderende øje – Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning. Århus: KLIM.

Bundsgaard, J. (2012). Kommunikationskritisk kompetence. Lokaliseret fra:

<http://www.jeppe.bundsgaard.net/foredrag/KommunikationskritiskkompetenceSilkeborgSeminarium.pdf>

Canger, T. & Kaas, L. A. (2016). Praktikbogen – Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde. Danmark: Hans Reitzels Forlag.

Danmarks Statistik (2018). IT-anvendelse i befolkning 2018. København: Danmarks Statistik.

Efterskoleforeningen (2008). Indholdsplaner i de frie kostskoler – anledning til pædagogisk refleksion. Danmark: Efterskoleforeningen.

Gotved, S. (2002). Rumlige dimensioner i det sociale cyberspace. Dansk Sociologi 13 (4), s. 8 – 25.

Graf, S. T. (2018). Wolfgang Klafkis dannelsesteori. I: *Kvan. Dannelse*, 10 (38), s. 52 – 67.

Gregersen, R. V. (2018). Medier. I: Antoft, R., et. al.: SociologiNU (afs. 11). Danmark: Systime.

Det digitale rum og samvær på efterskolen

Grønning, A. (2018). Digitale samtaler. Danmark: Samfundslitteratur.

Hendricks, V. (2016). Spræng boblen (E-bog). København: Gyldendal.

Illeris, K. (2013). Transformativ læring og identitet. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Koch, H. (1945). Hvad er demokrati? København: Nordisk forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk (3. udg.). Danmark: Hans Reitzels Forlag.

Mottelson, M. & Muschinsky, L. J. (2017). Undersøgelser – Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier. Danmark: Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, J. (2015). Gode lærings- og udviklingsmiljøer. I: Ole Løw & Else Skibsted (red.) Elevers læring og udvikling – også i komplicerede læringsituationer (s. 166 – 185). København: Akademisk Forlag.

Petersen, A., Klausen, T. B. & Jensen, S. Q. (2017). Identitet, individualisering og etnicitet.

I: Lisbeth B. Knudsen (red.), SociologiNU (iBog, afsnit 3.5). Danmark: Systime.

Tønnesvang, J. (2018). Kvalificeret selvbestemmelse: Tilværelseskompetence i en helhed. I: *Kvan. Dannelse*, 10 (38), s. 52 – 67.

## **Bilag 1: Tilgang til empiri**

Min empiri kan tilgås ved at følge dette link:

[https://drive.google.com/drive/folders/1xapYjXWOA\\_sUWNdM1ju6cpLTbSMYVUj?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1xapYjXWOA_sUWNdM1ju6cpLTbSMYVUj?usp=sharing)

## Bilag 2: Interviewguide, fokusgrupper

### Interview-guide: Indledende undersøgelse

Sociale mediers manifestation på efterskole, og hvordan det påvirker elevens muligheder for at indgå i fællesskaber.

Formål:	Spørgsmål:	Noter under interview:
<b>Indledning:</b> Hvem er du?	Fortæl om alder, destination, hvorfor efterskole og hvorfor lige Eisbjerghus?	
Kan du prøve at beskrive livet på efterskole og på Eisbjerghus?	Hvordan synes du det er at gå på efterskole? Hvordan synes du det er at gå på Eisbjerghus? Er der noget der er særligt godt/dårligt?	
Fællesskab på skolen	Kan du prøve at beskrive fællesskabet på skolen? Hvordan oplever du fællesskabet på skolen? Er det gruppe opdelt/ikke gruppe opdelt? Kan du prøve at forklare, hvordan fællesskabet kunne være bedre? Kunne folk gøre noget anderledes, for at skabe bedre fællesskaber?	
Skolens mobilpolitik	Kan du prøve at forklare forløbet om mobilpolitikken på skolen? Hvad er din holdning til dette?	
Sociale medier	Hvordan bliver sociale medier brugt på skolen? – Er der grupper, chats, osv.? Hvad bruger man sociale medier til på skolen?	
Sociale medier og fællesskab	Hvis I forestiller jer, at sociale medier ikke fandtes, hvordan tror I så jeres efterskoleliv ville være anderledes?  Hvad betyder sociale medier for folks behov for fællesskab?  Hvad betyder sociale medier for jeres fællesskabs skabelse på skolen?	

## Det digitale rum og samvær på efterskolen

	(I siger at folk er meget i kontakt med folk hjemme, hvad er fordelene og ulemperne ved det?)	
Digitale fællesskaber	Sociale medier bliver brugt til både at kommunikere på skolen og med folk udenfor skolen. Hvad betyder den mulighed for behovet for fællesskab på skolen? Hvad betyder digitale fællesskaber for jeres følelse af at være del af fællesskabet? Både positivt og negativt	

### Bilag 3: Interviewguide, individuelle interview

#### Interview-guide: Individuelle interview

Sociale mediers manifestation på efterskole, og hvordan det påvirker elevens muligheder for at indgå i fællesskaber.

Formål:	Spørgsmål:	Noter og tanker:
<b>Indledning:</b> Hvem er du?	Alder, navn, destination  Hvorfor valgte du at tage på efterskole? Hvorfor valgte du Eisbjerghus efterskole?	
Kan du prøve at beskrive livet på efterskole og på Eisbjerghus?	Er der noget der er særligt godt, særligt udfordrende?  Hvordan synes du selv det er, at gå på efterskole? Kan du forklare din oplevelse af livet på efterskole?	
Kan du prøve at beskrive fællesskabet på skolen?	Hvordan oplever <u>du</u> fællesskabet på skolen?  Hvordan synes du det kunne være bedre?  Hvad er din rolle i fællesskabet på skolen? både i det store fællesskab, men også i de små.  Hvordan er i sammen i dine mindre fællesskaber?	Spørg ind til både elevens større og mindre fællesskaber.
Skolens mobilpolitik	Kan du prøve at beskrive skolens mobilpolitik?	Snak om udviklingen af mobilpolitikken over året.
Sociale medier	Kan du prøve at beskrive hvordan sociale medier bliver brugt på skolen? Og til hvad?  Hvordan bruger du dem selv?  Oplever du at nogen bruger sociale mere end andre?	Hav fokus på elevens oplevelse af det – hvordan eleven møder sociale medier i hverdagen.
Sociale medier og fællesskab	Hvordan bliver sociale medier brugt i dine fællesskaber?  Er der forskel på måden man er sammen på, på sociale medier	Bliver sociale medier brugt når: Du er på værelset? Når du er sammen med folk du ikke umiddelbart ville

## Det digitale rum og samvær på efterskolen

	<p>end i virkeligheden?</p> <p>(nogen snakker om man opfører sig anderledes når man har anisgtsløs kommunikation, oplever du det også i fællesskaberne på efterskolen?)</p>	snakke med ellers?
Digitale fællesskaber	<p>Du er en del af nogle fællesskaber digitalt.. Kan du prøve at beskrive hvordan du er blevet medlem af disse?</p> <p>Hvordan beslutter I jer for at oprette grupper, chats og så videre?</p> <p>Hvad tænker du om, at fællesskabet har to sider, en digital og en virkelig? Hvilken betydning har det?</p> <p>Hvad betyder de digitale fællesskaber for det store fællesskab på skolen?</p>	Led snakken ind på den påvirkning dette har på eleven.