

Håndens, åndens og hjertets dannelse

Anne Sofie Juul: 30140415

Rebekka Abildtrup Hansen: 30140410

Vejleder: Thilde Astrid Nordly

Anslag: 90.989 – 35 sider

Bachelorprojekt ved læreruddannelsen

LG: Almen undervisningskompetence

Københavns Professionshøjskole



Indholdsfortegnelse

INDLEDNING	4
PROBLEMFOMULERING	4
LÆSEVEJLEDNING	5
TEORETISK INTRODUKTION	6
KARAKTERDANNELSE	6
KONKURRENCESAMFUND	7
FORSKNINGSOVERSIGT	8
SØGESTRATEGI	8
OPSUMMERING AF FORSKNINGSRISULTATER	9
A MISSING PIECE OF THE CONTEMPORARY CHARACTER EDUCATION PUZZLE: THE INDIVIDUALISATION OF MORAL CHARACTER	9
MORAL EDUCATION THE CHARACTERPLUS WAY®	10
TEACHING MORAL CHARACTER: TWO ALTERNATIVES FOR TEACHER EDUCATION	11
METODE OG EMPIRI	12
METODE TIL INDSAMLING AF EMPIRI	12
METODISKE OVERVEJELSER	13
SKOLENS INTENTION	13
LÆRERENS OPLEVELSE AF EGEN PRAKSIS	13
DEN REALISEREDE PRAKSIS	14
ELEVERS OPLEVELSE AF UDVIKLING	15
DELKONKLUSION	16
METODE TIL BEHANDLING AF EMPIRI	16
ANALYSE	18
DANSKERNE FINDES I MANGE MODELLER	18
DE FIRE KERNEVÆRDIER	18
DEN GRUNDTVIGSKE PÆDAGOGIK	19
VÆRDIGRUNDLAGETS BETYDNING	20
ÅND PÅ MIT HJERTE OG TÆL SÅ TIL TI	21
MODET I MORGENSANGEN	21
KORET SOM FÆLLESSKAB	22
EVENTYR ER I OS SELV	24
FØLELSER OG VENSKABER	24
DE SÅRBARE ELEVER	25
FRIT LAND	27
FORSKELLIGHED	27
HUSGRUPPEN SOM FAMILIE	28
OPLYSNING VÆRE SKAL VOR LYST	30
PROCES OG PRÆSTATION	30
PRØVERS POTENTIALER	31
JEG VIL SÅ	33
DET KARAKTERDANNENDE I DET PRAKTISKE ARBEJDE	34
LIVET ER IKKE DET VÆRSTE, MAN HAR	36

Anne Sofie Juul: 30140415

Antal anslag: 90.989

Rebekka Abildtrup Hansen: 30140410

REGELBRUD OG DANNELSE 36

INTENTION OG REFLEKSION 38

KONKLUSION 39

PRAKSISUDVIKLING 40

PRÆSTATIONSORIENTERINGEN 40

MANGLENDE DIALOG 40

DEN GENERELLE STØJ 41

LITTERATUR 42

BØGER 42

WEBKILDER 43

BILAG 1 – SØGESTRATEGI 44

BILAG 2 – LINK TIL EMPIRI 45

BILAG 3 – OBSERVATIONER ANVENDT I ANALYSEN 46

HUSGRUPPEMØDE 46

JORD TIL BORD 46

DANSK V. RONJA 47

DANSK V. FREDERIK 48

MAD OG BESKEDER 49

MORGENSANG 50

BILAG 4 – INTERVIEWGUIDE 52

VICEFORSTANDER – OM VÆRDIGRUNDLAGET 52

LÆRERNE – OM DERES PRAKSIS 52

ELEVER – OM DERES OPLEVELSE AF UDVIKLING 53

BILAG 5 – BAUNEHØJS VÆRDIGRUNDLAG 54

BILAG 6 – EKSEMPEL PÅ SORTERING AF DATA 56

Indledning

"Jeg tror mest, det handler om, at man aldrig er alene. Man kan ikke gå og skjule sig selv. Det kan godt være, man har skjult sin identitet for sig selv hele sit liv, men når man går med andre og ikke kan have facader, så går det op for en, hvordan man selv er, og hvordan andre er. Man lærer jo hinanden at kende."

Der sker noget helt særligt, når man går på efterskole. Man udvikler sig, man rykker sine grænser og man finder nye venner.

I 1950 var 1765 elever fordelt på landets "kun" 68 efterskoler, mens tallet i 2005 var himlende 24.100 elever fordelt på 249 efterskoler (Møller, 2005:120). Man undrer sig ikke over dette tal, når man læser eleven i ovenstående citats udsagn, som tydeliggør den identitetsudvikling, der sker i det intime møde med andre, som efterskolen opsætter rammen for.

Formålet med denne opgave er at undersøge, hvilken rolle efterskolen spiller i karakterdannelsen af den enkelte elev i det accelererende konkurrencesamfund, hvor, som Brinkmann siger, vi bør stå fast med vores rødder fremfor at flytte rundt på vores fødder (2014:13). Vi erfarede nemlig i vores praktik, at eleverne på efterskolen oplevede, at de levede i en lille lomme fri for de krav, som konkurrencesamfundet stiller. I den forbindelse erfarede vi, at der overalt blev nævnt ord som *troværdighed, håndens, åndens og hjertets dannelse* og *gådefuldhed*, og vi blev derfor nysgerrige på, hvordan værdigrundlaget egentlig har en indflydelse ned i den enkelte elevs liv.

Vi valgte derfor alle dengang, at vi ville undersøge værdigrundlagets sammenhæng med elevernes karakterdannelse, som udmønter sig i nedenstående problemformulering.

Problemformulering

På hvilke måder, og med hvilke udfordringer, befordrer Baunehøj Efterskoles værdigrundlag elevernes karakterdannelse?

Læsevejledning

I denne opgave vil vi i en teoretisk introduktion redegøre for begreberne *karakterdannelse* og *konkurrencesamfund* og vores forståelse heraf.

Vi vil dernæst undersøge forskningsfeltet om sammenhængen mellem værdigrundlag og karakterdannelse for på den måde at danne grundlaget for vores videre analyse.

De tre relevante forskningsartikler skildrer vigtigheden af:

- et øget individuelt fokus med blik for elevens temperament og betydningen af mulig spejling i en bred palet af moralske rollemodeller
- et fælles formuleret værdigrundlag og et fokus på karakterdannelse som en konstant nærværende del af undervisning - curriculum og diskussioner
- en klar, intentionel, reflekteret værdibaseret praksis og dermed ikke blot en tro på, at god undervisning karakterdanner

Herefter vil vi redegøre for vores empiri og metode samt overvejelser herom.

Dette leder hen til analysen, hvor vi først vil undersøge Baunehøj Efterskoles værdigrundlag og dets ophav for dernæst at analysere vores empiri gennem seks overskrifter. Denne del af analysen er organiseret ud fra Kirsti Malteruds analysemodel for sortering af data, hvilket der redegøres for i vores metodiske afsnit.

Vi har valgt, at de seks overskrifter har ordlyd fra sange, der fortæller noget om det, vi skriver om. Det gør vi ud fra forståelsen af, at man gennem det historisk-poetiske bedre aktiverer følelser, fantasi og forstand (Rahbek og Møller, 2015:27). Samtidig indledes hvert kapitel med en lille fortælling fra hverdagen, en case baseret på vores observationer.

Opgaven konkluderer, at der ses en overensstemmelse mellem Baunehøj Efterskoles værdigrundlag og elevernes karakterdannelse, men at det er afgørende, hvordan dette eksplicit og implicit afspejler sig i lærerens praksis og ageren, da læreren er det medierende led. Vejen fra værdigrundlag til karakterdannelse møder derfor meget støj - bl.a. i form af konkurrencesamfundets påvirkning.

I praksisudviklingen kommer vi med bud på løsninger på de tre centrale udfordringer: præstationsorienteringen, hvor indsatsen om en ny målorientering må ske på et makro- meso- og mikroniveau; den manglende dialog, hvor lærerne i højere grad må blive enige om en fælles udmøntning af værdigrundlaget i praksis; den generelle støj, hvor lærerpersonligheden må skabe støttende læringsmiljøer med bro til elevens livsverden.

Herfra refererer vi til Baunehøj Efterskole som BHE.

Teoretisk introduktion

Karakterdannelse

Karakter kan ifølge Jørgensen forstås, "*som en beskrivelse af de personlighedsmæssige træk ved en person, der især har en reference til moralske egenskaber som ansvar og holdning.*" (2018:18). I forlængelse af dette drejer det sig ikke om at tilegne sig en række kompetencer eller have særlige talenter, men om at "*rumme en særlig kvalitet i det at være menneske*" (Jørgensen, 2018:19).

Stiller man spørgsmålet, hvordan denne karakter dannes, citerer Jørgensen Løgstrup: "*Mens vi bakser med opgaven, udvikles den karakter, der betinger løsningen af den*" (Jørgensen, 2018:18).

Denne tilgang trækker tråde til Aristoteles, som mente, at skal børn f.eks. lære om retfærdighed, skal dette gøres ved at udføre retfærdige handlinger, for "*i vores sansede oplevelse af verden og vores møde med den udvikles erfaringer, der skaber karakteren*" (Jørgensen, 2018: 20). Både Aristoteles, Løgstrup og Jørgensen er dermed enige om, at karakterdannelse handler om at løse opgaver på en måde, som beforder den karakter, man ønsker at blive.

En karakterdannende kultur er, ifølge Jørgensen, "*en overskuelig verden, hvor barnet oplever tryghed, har venner, møder spændende aktiviteter og udfordringer, fornemmer en ramme af forventninger og traditioner - og sanser, at det hele på en eller anden måde hænger sammen og er "min verden."*" (2017:141). Det er dermed en verden i et spændingsfelt mellem nyt og forudsigeligt, overraskelser og overskuelighed, frihed og faste rammer. Man kommer til den karakterdannende kultur ved at have fokus på parametrene: tillid, værdier og normer, udfordring, inddragelse, procesorientering og den femte provins (et fælles refleksivt rum) (Jørgensen, 2017:143).

Skal man nævne en række alternative begreber, der har et betydningsindhold lig *karakterdannelse* men afviger herfra, kunne vi nævne Jørgensens eget begreb *robusthed* og *indre kerne*, Sommers begreb *resiliens* eller Brinkmanns *integritet*. Robusthed er ifølge Jørgensen ikke det samme som præstation. Det handler altså ikke om at kunne klare hvad som helst. Det handler derimod om at kunne mobilisere sine ressourcer, at holde ud og holde fast på trods af vanskeligheder og er i virkeligheden et modsætningsfyldt begreb, idet det både rummer sårbarhed og styrke (Jørgensen, 2017:10-14). Hverken begrebet *robusthed* eller *indre kerne* har en iboende vægtning af det processuelle og tager derfor ikke hensyn til en socialkonstruktivistisk tilgang til individets udvikling men forudsætter i stedet, at der findes noget iboende i eleven, der kan styrkes. Her er det værd at bemærke, at det samme gør sig gældende i det isolerede begreb *karakter*, men at det i samspil med begrebet *dannelse* pointerer vigtigheden af samspillet med andre.

Sommers definition af det internationale begreb *resiliens* betegner en relativt positiv adaptation på trods af oplevelse af signifikant modgang eller traumer (2011: 378). Fordelen ved dette begreb er, at det pointerer en proces og dermed ikke udstyrer barnet med en række iboende faste egenskaber, der nærmest "*vaccinerer det mod de negative konsekvenser af modgang*" (Sommer, 2011: 377).

Ulempen er derimod, at der ikke ligger en underliggende vægtning af nogle særlige kvaliteter eller *dyder*, der værdsættes højere end andre, hvilket ville komplicere en analyse af dets sammenhæng med værdigrundlaget.

Når Brinkmann taler om *integritet*, ligger der til gengæld en stærk orientering mod en række fastlagte dyder og moralske værdier. Disse er ikke nødvendigvis bestemt på forhånd, men kommer

netop til udtryk i ens *integritet*, når man "*forsøger at etablere en sammenhængende identitet på tværs af tid og kontekster - og står fast på det*" (Brinkmann, 2014: 56). Integritet minder meget om begrebet karakter (Brinkmann, 2014: 56) og er derfor en stor del af karakterdannelsen.

Karakterdannelse handler dermed om at skabe rum for, at eleven kan komme tættere på eget værdi- og moralsæt og dermed tættere på at være og kende sig selv i en karakterdannende kultur. Begrebet rummer mange af ovennævnte begrebers indhold, og det er dermed nærliggende at anvende dem i forlængelse af hinanden i en analyse af den karakterdannende skolekultur.

Konkurrencensamfund

I det senmoderne samfund, er det den indre vurdering af virkeligheden, der er gældende. De store fortællinger er døde, og regler og traditioner er opløst (Ziehe, 2014). Samtidig er konkurrencestaten blevet den dominerende styringsform, og Pedersen beskriver, hvordan optimeringen af den nationale konkurrencedygtighed er blevet definerende for overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat, hvor også skolerne er blevet inddraget (2014: 13). Som konsekvens af konkurrencestatens pædagogik er lærerens og pædagogens opgave blevet at inkludere flest muligt, "*mobilisere den potentielle arbejdskraft ved at udstyre alle - eller næsten alle - med kompetencer og færdigheder, og ikke mindst motivation til at stille sig til rådighed for arbejdsmarkedet*" (Pedersen, 2014: 23) og på den måde øge den nationale profit. Konkurrencensamfundet ser altså på den værdi, man som menneske skaber, og ikke den værdi, man som menneske er i sig selv.

Indførelsen af tests er en af de faktorer, der i særlig grad har været med til at præge skolesystemet, idet man ved hjælp af dem kan "opdage problemer", sammenligne lokalt, nationalt og internationalt og på den måde optimere undervisningen - med en indskrænkelse af lærerens autonomi som konsekvens (Pedersen, 2014: 24).

Krejsler og Moos beskriver i denne sammenhæng, at der er blevet skabt en faglighedsdiskurs, hvor det højeste værdsatte bliver den målbare faglighed, og hvorvidt eleven gør sig i stand til at få et arbejde (2016: 326). Det handler altså for skolesystemet om at kunne være *kompetencegivende*. Denne problematik kender også efterskolerne til. Frem til 1967 var efterskoler med udgangspunkt i lovgivningen eksamensfri - med både mange røster for og imod internt i bevægelsen. Stemmerne for mente, at efterskolerne skulle have noget at byde på, som "*lige så håndgribeligt som tidligere kan give eleverne en fordel*" og at efterskolens skulle placeres "*i den helhed - som foreløbigt kunne kaldes uddannelsesprocessen*" (Møller, 2005: 119). Stemmerne imod mente derimod, at "*der stadig må findes åndehuller, hvor de unge kan finde en [...] almen udvikling, uden pres mod en prøve og en række karakterer, der gør den ene tilsyneladende til et værdifuldere samfundsmenneske end den anden*" (Møller, 2005: 119). Ikke desto mindre åbnede lovgivningen for eksamener i 1967, og på under 10 år tilbød langt de fleste efterskoler afgangseksamen, fordi de fandt ud af, at der ellers ikke var nogen søgning (Møller, 2005: 119). Møller beskriver i sin bog, at diskussionen om kompetencegivende uddannelse til stadighed er en stor del af diskussionen i efter- og højskolebevægelsen, idet de står mellem nogle klare idealer om autonomi på den ene side og en markedsafhængighed på den anden side - og markedet (i konkurrencensamfundet) vil have kompetencegivende uddannelse (Møller, 2005: 122).

Forskningsoversigt

Vi vil med denne forskningsoversigt forsøge finde en generaliserbarhed omhandlende skolers værdigrundlag og karakterdannelse, som vi håber kan kvalificere og nuancere vores ellers snævre undersøgelsesfelt i opgaven.

Vi ønsker dermed i forskningen at søge svar på:

- Hvilken påvirkning har en skoles værdigrundlag på elevers karakterdannelse?

Søgestrategi

Vi har valgt at anvende søgemaskinen *ERIC* (Education Resources Information Center), eftersom det er en database, der afdækker det pædagogiske, didaktiske og uddannelsesmæssige område. For at besvare vores forskningsspørgsmål havde vi fokus på begreberne værdigrundlag, uddannelse og karakterdannelse. Karakterdannelse er ikke et ord, der direkte kan oversættes til engelsk, hvorfor vi undervejs i vores søgning måtte anvende flere mulige oversættelser, hvilket afspejles i nedenstående skema. Disse oversættelser fandt vi ved løbende at orientere os i forskellige abstracts og på den måde indkredse en engelsk definition, der minder mest muligt om den danske.

Værdigrundlag	Uddannelse	Karakterdannelse
Values	Education	Personal development
Core Values		Character education
		Character formation
		Citizenship education
		Moral education

Vi sorterede i resultaterne med udgangspunkt i nedenstående inklusions- og eksklusionskriterier.

	Inklusionskriterium	Eksklusionskriterium
Kriterium 1	Artikler, der handler om uddannelse i det fysiske læringsrum for aldersgruppe, der svarer til 0.-10. klasse.	Artikler, der enten ikke handler om eller er uklare i, hvorvidt de handler om uddannelse, samt artikler, der handler om e-læring.
Kriterium 2	Artikler, der handler om elevers karakterdannelse.	Artikler, der ikke beskæftiger sig med elevers udvikling.

Kriterium 3	Artikler, der kombinerer uddannelse og værdigrundlag	Artikler, der beskæftiger sig med uddannelse og værdigrundlag separeret fra hinanden.
Kriterium 4	Værdi i uddannelse skal forstås som skolens værdigrundlag.	Værdi i uddannelse forstås som at lære om værdier i skolen, <i>eller</i> at det er værdifuldt at lære.
Kriterium 5	Artiklen skal omhandle skolesystemet i det 21. århundrede	Artiklen må ikke være en historisk analyse.

Vores søgestrategi med kommentarer er illustreret i skemaet i bilag 1.

Vi endte med tre artikler, vi vurderede relevante og brugbare.

Opsummering af forskningsresultater

I dette afsnit vil vi beskrive de forskningsmæssige hovedpointer fra de tre artikler.

Character education bliver her refereret til som karakter(ud)dannelse, mens character formation bliver refereret til som karakterdannelse.

A Missing Piece of the Contemporary Character Education Puzzle: The Individualisation of Moral Character

Cheng (2012) beskriver i sin artikel, at man i karakter(ud)dannelsens puslespil har manglet en brik - nemlig fokus på dannelsen af *individets* moralske karakter. Hendes forskning peger på, at man i uddannelsessystemet opmuntrer eleverne til at tilegne sig en række gode egenskaber, dyder, men at disse varierer fra person til person.

Fordi elevens temperament påvirker, hvilke dyder der tilegnes, er det vigtigt, at læreren interesserer sig for elevernes individuelle temperament samt at identificere og foregribe de udfordringer, der sker i konfrontationen med den enkelte elev.

Det betyder altså, at man som lærer skal have forskellige måder at takle forskellige elever på, og at man samtidig må sørge for at konfrontere eleven i en relevant situation, således at eleven bliver klar over sit eget temperament, reaktionsmønster og dermed også den karakteregenskab, som eleven ønsker at bibeholde eller udvikle.

Fordi alle elever har forskelligt temperament og er forskellige, så må man uundgåeligt præsentere dem for forskellige rollemodeller og måder at være moralsk på. Man skal hjælpe eleven til at vælge den person, de gerne vil være, gennem bl.a. en udforskning af eget temperament. På denne måde får eleven en øget oplevelse af tillid til sig selv ved udsigten til at kunne blive en bestemt type dydig person.

Hvis man forestiller sig, at det ikke kun er psykologiske faktorer, der påvirker ens valg af moralsk karakter, men også ens sociale rolle og interesseområder, må man dog fastslå, at karakterdannelse er en livslang proces, der ikke kun er begrænset til det tidlige liv i familien og skolen, og at ens arbejdsliv derfor også har en stor indflydelse på karakterdannelsen.

Moral education the CHARACTERplus Way®

Marshall, Caldwell og Foster (2011) forklarer i dette projekt, at karakter(ud)dannelse traditionelt ses som at skulle etablere en art af selvkontrol hos eleverne, som de så kan agere ud fra. De mener dog, at den traditionelle anskuelse er mangelfuld ift. at implementere effektiv karakter(ud)dannelse på skoler. Studiet introducerer en bredere konceptualisering i skolen, der både omfatter moralsk udvikling og karakterdannelse.

Fordi der kommer elever på skolen med forskellige baggrunde og moralske kompasser, må lærere intentionelt udvikle fælles normer og moralske forståelser i skolefællesskabet.

Projektet, som præsenteres i denne artikel, har undersøgt siden 1988, hvordan karakter(ud)dannende skolemiljøer skaber en sund skole. Dette har de gjort ved en række interventioner, hvor de har implementeret dét, de definerer som karakter(ud)dannende, og målt outputtet. Denne intervention består af to faser:

1. skabelse af konsensus blandt skolens ansatte, elever, ledelse og forældre i forhold til, hvor skolen er, hvor man vil have den hen - og hvordan man når derhen
2. den konkrete implementeringsproces, hvor karakter(ud)dannelse bliver implementeret i curriculum samt diskuteret på relevante lærerteams og dermed bliver en del af den daglige organisering af undervisningen som f.eks. samarbejdsstrukturer og klassemøder.

Projektet definerer "Ten essentials", som menes at skabe et effektivt karakter(ud)dannelsesprogram, hvilket ligger til grund for interventionerne.

Ten Essentials

1. Community participation
2. Character education policy
3. Identified and defined character traits (core values)
4. Integrated curriculum
5. Experiential learning (hands on and collaboration)
6. Staff development
7. Adult role modelling
8. Evaluation (includes data-based decision making)
9. Student leadership and
10. Sustaining the process.

Disse ti punkter er defineret med udgangspunkt i tidligere forskningsresultater.

For at måle interventionens virkning, har projektet lavet et forsøg med 47 skoler tilfældigt delt op i interventions- og kontrolskoler. Projektet undersøger både i starten og slutningen:

- elevers og læreres oplevelse af effekt
- disciplinerende henvisninger til studiekontoret

Resultatet blev, at de intervenerede skoler havde et signifikant forbedret skolemiljø samt en positiv forandring i personalets forståelse af skolen som et lærende miljø.

Derudover var der et signifikant fald i antallet af disciplinerende henvisninger til studiekontoret, og mobningen faldt drastisk.

Konklusionen var dermed, at en integreret karakter(ud)dannelse resulterer i et forbedret skolemiljø. Projektet nævner, at undersøgelsens første fase er af stor vigtighed - altså at alle aktører har været en del af udformning af de fælles værdier, der ligger til grund for implementeringen af karakter(ud)dannelsen i skolens curriculum.

Teaching moral character: two alternatives for teacher education

Narvaez og Lapsley (2008) skildrer i artiklen en voksende interesse indenfor området karakter(ud)dannelse og fastslår samtidig, at for få læreruddannelser intentionelt og bevidst forbereder lærerstuderende til denne opgave. Det antages, at manglen på dette kan have to fundamentale årsager. Den første er det tætpakkede curriculum, hvilket resulterer i, at underviserne mener, der efterlades lille råderum til træning af karakteruddannelse.

Den anden årsag omhandler dilemmaet mellem forventningen om, at lærerne adresserer karakterdannelse, og at netop værdier er et omdiskuteret og følsomt område. Sidstnævnte skaber en frygt blandt lærerne for at blive *"caught teaching values"*, og for at der sættes spørgsmålstegn ved, hvis værdier der undervises i (Narvaez & Lapsley, 2008:157).

Artiklen stiller netop spørgsmål til, hvordan man skal undervise værdier, da den fastslår, at undervisning i sig selv er værdiladet, og at: *"Character formation is intrinsic to classrooms and schools and is an inescapable part of the teacher's craft"* (Narvaez & Lapsley, 2008:157).

Narvaez og Lapsley spørger dog: *"What would training for character and ethical development look like?"* (2008:158).

Her præsenteres to mulige syn, hvoraf artiklen gennem en lang argumentation sympatiserer med syn nummer to.

1. Du behøver ikke designe et moralsk uddannende curriculum - karakterudvikling er et produkt af effektiv og god undervisning og altså en del af skolens skjulte læreplan.
2. God undervisning er afgørende, men ikke tilstrækkelig, for effektiv moralsk dannelse af elever, fordi elever i denne tid får mange forskellige moralske og sociale indtryk og udfordringer. Læreren må repræsentere en modvægt i form af en intentionel tilgang, som eleverne kan læne sig op af, mens de lærer de kompetencer, der skal til for at fungere som demokratiske medborgere.

Konklusionen bliver dermed, at man som lærer bevidst må overveje, hvorvidt moralsk dannelse skal ske opportunistisk - altså at lade eleverne lære 'hvad de vil' - eller, at man skal konstruere en intentionel, transparent og rådgivende tilgang, som behandler og overvejer den moralske dimension af undervisning, læring og skole.

Metode og empiri

Metode til indsamling af empiri

Som nævnt i problemformuleringen forsøger vi at undersøge muligheder og udfordringer ved karakterdannelse gennem en lærerpraksis med fundament i BHEs værdigrundlag.

Vi har forsøgt at undersøge ovenstående ved at finde vejen fra værdigrundlaget til elevernes karakterdannelse gennem en deduktion, der på den måde validerer sammenhængen mellem vores valgte metode og problemformuleringen.

Skolens intention med eleverne er forankret og ekspliciteret i politiske papirer, hvor vi har valgt at undersøge værdigrundlaget. Hvis værdigrundlaget skal være synligt i hverdagen, må det være gennem lærerne, idet det er dem, der tolker og dermed agerer med udgangspunkt i de fælles værdier. Vi har derfor valgt at undersøge lærernes oplevelse af egen praksis samt observere en realiseret praksis for på den måde at se, om intention og praksis stemmer overens. Hele denne undersøgelse munder derfor ud i interviews med elever for at afklare elevernes oplevelse af udvikling.

Alle interviews kan tilgås via link i bilag 2, hvor der også ligger referater af alle interviews samt observationsskemaer. Observationer anvendt i analysen kan ses i bilag 3.

Interviewguides kan findes i bilag 4.

Modellen nedenfor illustrerer den videnskabelige proces:

Metodik	
Skolens intention	<u>Forskningsspørgsmål</u> : Hvordan skal værdigrundlaget forstås? Analyse af værdigrundlag (bilag 5) Ustruktureret interview med viceforstander (Schjødt, 2018) (Int. 2 (Kristian))
Lærernes oplevelse af egen praksis	<u>Forskningsspørgsmål</u> : Hvilken forbindelse er der mellem værdigrundlaget og den pædagogiske praksis? Kvalitative narrative fokusgruppeinterviews af tre lærere (Ronja, Frederik og Jan) med fokus på fortælling om egen praksis (Kvale & Brinkman, 2015: 205-206) (Int. 1 (lærere)).
Den realiserede praksis	<u>Forskningsspørgsmål</u> : Hvordan stemmer lærernes intention og praksis overens i forhold til værdigrundlagets intention?

Kvalitative observationsstudier af lærernes praksis og hverdagssituationer med udgangspunkt i observationsskema.

Elevernes oplevelse af udvikling

Forskningsspørgsmål: Hvilken oplevelse har elever af udvikling fra sommer frem til nu? Og hvad har påvirket denne?

Kvalitative fokusgruppeinterviews af to grupper à seks elever (Int. 3 (elever)). *Mikrofonen gik ud undervejs i interviewet med den ene elevgruppe, hvorfor vi har tre elevudsagn, der ikke er lydhenvisning til. Dog kan konteksten og udsagnene findes i referat af interviewet på ovenstående link.*

I det videnskabelige arbejde er det vigtigt at forholde sig kritisk og reflekteret til egen metode og vidensgrundlag. Vi vil derfor i de efterfølgende afsnit diskutere fordele og ulemper ved den valgte metode og vurdere validiteten og reliabiliteten med henblik på at kvalificere vores resultater.

Metodiske overvejelser

Skolens intention

Som nævnt kan interviewet karakteriseres som ustruktureret, men det har samtidig karakter af begrebsinterview, idet vi forsøger at afklare begrebsstrukturen i Kristians opfattelse af værdigrundlaget (Kvale & Brinkmann, 2015:207-208). Vi har i den forbindelse været opmærksomme på følgende:

1. Et ustruktureret interview kræver, at man har et klart formål med interviewet, men at selve interviewet tillader nye drejninger på emnet, så man har mulighed for at dykke ned i interviewpersonens forståelsesverden. Vi har derfor været meget opmærksomme på balancegangen mellem at give plads til de nye vinkler og have forskningsspørgsmålet for øje.
2. Fordi vi har været meget på efterskolen, har vi en forforståelse, der gør, at der flere gange var indforståede bemærkninger om skolens praksis og Kristians forståelse heraf, som vi ikke stillede opfølgende, sondrende eller specificerende spørgsmål til (Kvale & Brinkmann, 2015:8-10).

Vi valgte at interviewe viceforstanderen, idet han har en repræsentativ rolle i kraft af sin position, og at han derudover havde en central rolle i udformningen af værdigrundlaget, da dette blev til. Han kunne dermed give os et indblik i de refleksioner og overvejelser, der ligger til grund for værdigrundlaget.

Lærerens oplevelse af egen praksis

Vi valgte at interviewe de tre specifikke lærere af følgende årsager:

For det første meldte de sig frivilligt, hvilket implicerer en åbenhed om at lade sig selv og sin praksis analysere. Kritikken af det kan være, at vi har ladet tilfældighedsprincippet råde og ikke haft en analytisk systematik for udvælgelse.

For det andet har lærerne forskellig anciennitet på skolen og har dermed forskellige referencerammer. Kritikken her kan være, at dette ikke nødvendigvis er ensbetydende med, at de har forskellige forståelser af værdigrundlagets påvirkning af praksis, og vi kan derfor ikke med denne baggrund sikre os, at vores informationer er mættede.

For det tredje mener vi med vores kendskab til lærerne dog, at de repræsenterer tre forskellige måder at anskue undervisningen på.

Kritikken til trods vil vi derfor vurdere, at de repræsenterer en alsidighed og enighed i lærerkollegiet - også selvom de ikke repræsenterer samtlige nuancer.

Som interviewer i et fokusgruppeinterview må man være sig bevidst om, hvem der styrer samtalen, idet interviewtypen medfører en fralæggelse af ordstyrerpositionen. Der foregår dermed et samspil interviewpersonerne imellem, og dynamikker påvirker positionering, emnefokus og dermed udfaldet af interviewet. Det betyder, at man som interviewer skal være opmærksom på balancegangen mellem at understøtte gruppesamtalens flow og samtidig fastholde forskningsspørgsmålets retning. I bearbejdningsprocessen er vi blevet klar over, at interviewet bar præg af at være meget refleksivt og filosofisk fremfor at være konkret om egen praksis. Dette kunne vi i interviewsituationen have imødegået ved at stille flere uddybende og opfølgende spørgsmål uden dog at gøre dem ledende, idet det i så fald ville gå ud over reliabiliteten og fokusgruppeinterviewets formål.

Grundet den manglende praksisnærhed har vi måttet være bevidste om ikke at lade vores forforståelse være definerende for analysen, men opretholde en loyalitet overfor empirien.

Den realiserede praksis

Vi observerede forskellige af efterskolens fora, men særligt danskundervisning, vagtlærerdag, faget *Jord til bord* og morgensang.

Med udgangspunkt i Korf Madsens forelæsning om observation (Korf, 2014) har vi forholdt os til følgende tre parametre:

Strukturering af observation - vi har lavet et observationsskema med baggrund i værdierne, idet disse begreber eksplicit var omdrejningspunktet i interviewet af lærerne. Struktureringen gav anledning til mange refleksioner om, hvordan værdigrundlaget normativt kunne komme til udtryk i praksis - altså hvilke tegn, vi kunne observere efter. Vi fandt undervejs ud af, at det ikke lod sig gøre deskriptivt at notere observationer i observationsskemaet, idet værdierne i praksis er indbyrdes forbundne. Dette kan skyldes, at vores observationsskema har karakter af et kvantitativt design (Hillersdal & Nørtoft, 2015:63-64), hvorfor vi vurderede, at designet ikke var validt, idet vi ikke ønskede at notere eksempelvis antal gange, der henvises til det historisk-poetiske, men derimod opsøge fortællingen og konteksten for værdiernes afspejling i hverdagen.

Deltagelse i processen, hvor vi har valgt at være ikke-deltagende for at få så objektive observationer som muligt. Heri ligger dog en forståelse af, at man i rollen som observatør *"vil være omgivet af så mange informationer, at man ikke kan behandle dem alle sammen."* (Hillersdal & Nørtoft, 2015:68). Ydermere konstaterer Hillersdal og Nørtoft, at *"de ting, vi lægger mærke til, er meget afhængige af, hvad vi er trænet til at få øje på."* (2015:68). Da vi er meget bevidste om, at der derfor er noget, vi ikke ser, har vi valgt i analysen at forholde os til vores observationer som cases. På den måde forsøger vi for læseren at tydeliggøre vores ståsted og med hvilke øjne, vi ser.

Åbenhed omkring hvad der sker - vi har præsenteret vores formål med deltagelse flere gange for de elever, der ville blive berørt af vores tilstedeværelse.

På den ene side er det en ulempe, at vi kender eleverne, og de er vant til vores deltagelse (jf. vores seks ugers praktik), idet de opsøger os naturligt.

På den anden side er det en fordel, at vi er kendte for eleverne, da vi dermed ikke tiltrækker os unødigt opmærksomhed, som en fremmed ellers ville have gjort.

Elevers oplevelse af udvikling

Grupperne bestod af frivillige elever fra samme husgruppe. Vi valgte, at det skulle være samme husgruppe, hvilket sikrer, at eleverne kender hinanden godt og har fulgt hinandens udvikling siden starten af året.

Vi mente derfor, at vi i kraft af det trykke fællesskab ville kunne skubbe til nogle samtaler og refleksioner, som bunder i elevernes egne holdninger og tanker, hvori fokusgruppeinterviews' styrke ligger (Kvale & Brinkmann, 2015:205-206). Ulempen ved denne gruppekonstellation kan være, at emnefokus naturligt bliver det, de har tilfælles - nemlig at bo sammen. Dette kan ses som en kritik af fokusgruppeinterviews, der som nævnt synliggør den fælles konstruktion af mening i en gruppe. Dog vil vi ikke tillægge denne kritik relevans, idet uformelle samtaler med elever bekræfter bofællesskabets betydning, hvilket understøttes af litteraturen på området (bl.a. Pedersen, 2004).

Fokusgruppeinterviews taler derudover ind i vores problemformulering, idet karakterdannelse kan belyses via fælles refleksioner om udvikling, mens et begreb som integritet handler om elevens egen oplevelse af identitet, hvorfor individuelle interviews i den kontekst havde været relevant.

Interviewteknisk valgte vi at forsøge at skubbe til den fælles refleksion ved at have forskellige genstande med. Vi valgte med vilje ikke at anvende værdigrundlagets ordlyd som udgangspunkt for interviewet, idet vi var bevidste om den intersubjektive kontrol og ikke ville stille ledende spørgsmål.

Af genstande præsenterede vi for det første eleverne for en planche med billeder af alle elever fra starten af året, og bad dem dernæst reflektere over deres udvikling.

For at skabe en kobling til lærernes praksis, bad vi efterfølgende eleverne om at brainstorme og nedskrive alt det, de mener er en del af deres hverdag. De skulle så sammen forsøge at konstruere en prioritering i forhold til, hvad der havde påvirket deres udvikling. Prioriteringen i sig selv havde

for os ikke den store betydning, men den gav anledning til fælles refleksioner, og det var dem, der for os var relevante.

Vi oplevede, at denne metode var velfungerende, men at vi med fordel kunne have stillet flere opfølgende spørgsmål med fokus på *hvorfor*, da elevernes begrundelser for prioritering har tendens til at være meget kortfattede. Omvendt lagde fokusgruppestrukturen op til, at de udvidede hinanden svar, hvorfor vi vil mene at have fået nogle anvendelige refleksioner til brug i vores analyse. Som man kan se i vores sortering af datamaterialet, omtaler begge husgrupper mange af de samme områder og har nogle refleksioner, der minder om hinanden, hvorfor vi vil mene, at dataene er mættet.

Delkonklusion

Skal vi vurdere vores undersøgelses reliabilitet, vil vi mene, at pålideligheden er høj, idet vi har været meget bevidste om det intersubjektive forhold og særligt vores rolle som observatører og interviewere. Dette kommer til udtryk ved, at vi har undgået ledende spørgsmål og i stedet bevidst har anvendt spørgsmål uden ladning, der udelukkende forsøger at åbne for interviewpersonernes erfaringsverden.

Vi har derudover haft vores specifikke forskningsspørgsmål som rettesnor for samtlige metodiske overvejelser, interviews og observationer, hvorfor vi mener, vi løbende har fastholdt en sammenhæng mellem det, vi vil undersøge, og det, vi spørger om, hvorved vores undersøgelse er valid.

Metode til behandling af empiri

I vores behandling af de indsamlede data, har vi fulgt Kirsti Malteruds fænomenologiske analysemodel for sortering af data (Malterud, 1996). Denne model har været oplagt i vores tilfælde, idet den taler ind i en eksplorativ tilgang til empirien; det handler for os om have en åbenhed overfor og en intuitiv tilgang til materialet. Det er dog vigtigt at påpege vores ansvar for at forholde os refleksivt til vores indflydelse på datamaterialet - herunder særligt, at vi ikke lægger vores forforståelse ned over materialet, men lader det tale for sig selv (Malterud, 1996:100).

Nedenstående tager udgangspunkt i de fire trin og sorteringen af data.

1. Helhedsindtryk - fra vildnis til temaer

Efter afviklingen af interviews tegnede der sig de overskrifter, der ses på trin 1 i nedenstående skema.

2. Meningsbærende enheder - fra temaer til koder

På dette trin går man dybere i materialet og laver en frasortering af irrelevant materiale. Vi valgte at farvekode alle interviews med udgangspunkt i ovenstående overskrifter med særligt fokus på elevernes oplevelse af sammenhænge. Resultatet af disse farvekodninger kan ses på link i bilag 2. Der kan derudover ses et eksempel i opgavens bilag 6. Gennem denne proces (fra)sorterede vi yderligere, hvorved vi endte med overskrifterne i skemaets trin 2.

3. *Kondensering - fra kode til mening*

Reduktionen til ovenstående 6 koder åbnede for forskellige perspektiver og nuancer på overskriften. For hver gruppe/overskrift tegnede der sig en række undergrupper som kunne strukturere og belyse forskellige tematikker, hvilket afspejler sig i analysens indhold. Kvalificeringen af undergrupperne skete ligeledes på baggrund af relevant teori.

4. *Sammenfatning - fra kondensering til beskrivelser*

Til slut skabte vi os det endelige overblik ved at lave poetiske beskrivelser med udgangspunkt i vores observationer under de enkelte områder, så læseren ved, hvordan det enkelte område søger at belyse problemstillingen. Det medførte, at vi genovervejede de enkelte citaters placering samt overskrifternes ordlyd. Det endelige resultat kan ses i nedenstående skemas trin 4.

Trin 1	Trin 2	Trin 3
Husgrupper + bordgrupper	Husgrupper + bordgrupper	<i>Frit land</i>
Fortælling og sang	Fortælling og sang	<i>Ånd på mit hjerte og tæl så til ti</i>
Årets traditioner	<i>Udgik</i>	<i>Udgik</i>
Det praktiske: opvask, jord til bord, hestene, rengøring	Det praktiske: opvask, jord til bord, hestene, rengøring	<i>Jeg vil så</i>
Følelser: tårer, venskaber, kærlighed, grin	Følelser: tårer, venskaber, kærlighed, grin	<i>Eventyr</i>
Hverdagen - de små ting i tide og utide	Hverdagen - de små ting i tide og utide	<i>Livet er ikke det værste man har</i>
Linjefag og valgfag	De boglige fag: det boglige fællesskab + linjefag og valgfag	<i>Oplysning være skal vor lyst</i>
De boglige fag		

Analyse

Analysen er bygget op efter både niveau og tematisering. Først vil vi analysere BHEs værdigrundlag for at undersøge dets ophav, hvorefter vi vil analysere de seks tematiske overskrifter, der kom ud af vores sortering af data.

Danskerne findes i mange modeller

Ebbe Kløvedal Reich skriver i sit digt om fællesskab om at tale sammen og sammen finde svar på de spørgsmål, der er for store at svare på alene, hvilket er en stor del af BHEs værdigrundlag.

Torsdag står Johan for morgensang og fortæller en historie om en lejrskole, hvordan en aften i hans seng skabte en frygt for det nye, som først er blevet overvundet i en ny seng på efterskolen.

Forstanderen Ulrik samler op på Johans fortælling ved en reference til eksistentialismen hos Herman Bang og slutter af: "Læg mærke til, at det er, når Johan ligger i sengen, at hans liv udspiller sig inden i ham".

I ovenstående beskrivelse skaber Ulrik en samtale med Johan på baggrund af noget, der ligger Johans hjerte nært. Den lille historie bliver til en almen tematik, og Ulrik skaber dermed en samtale, resten af skolen kan være med i, "*og denne vedvarende samtale er måske vores vigtigste princip overhovedet*", som der står i værdigrundlaget. Den samtale, der opstår mellem Ulrik og Johan, er ikke enestående i sin art - den er et resultat af BHEs struktur på morgensamlingen. Samtalen kan beskrives som *den levende vekselvirkning*, hvilket står centralt i den grundtvigianske pædagogik. Det skal ifølge Rahbek og Møller i den aktuelle pædagogiske sammenhæng forstås som, "*at der ikke kan fastsættes en facitliste over hvad der er op og ned i spørgsmålet om livet. Læreren ligger således ikke inde med endegyldige svar, men må tilrettelægge sin undervisning så der bliver rum og plads til, at disse spørgsmål kan behandles og diskuteres. Centralt for livsoplysningen er derfor samtalen.*" (2015:25).

De fire kerneværdier

BHE kalder selv ovenstående for *gådefuldhed* og vægter dette som en af de fire kerneværdier.

Gådefuldhed handler om at åbne for og stille spørgsmål til noget, der ikke nødvendigvis kan findes svar på (Baunehøj [BHE] (s.a.)). Med denne opsamling på elevers fortællinger om stort og småt, bliver det gådefulde tolket som et ønske om en vekselvirkning, der skal oplyse eleverne til livet. At skabe dette rum er dét, Jørgensen ville kalde at gå ind i *den femte provins*, hvor man tillidsfuldt inddrager hinanden i den fælles refleksion (2017:161).

De tre andre kerneværdier er troværdighed, ligeværdighed og dygtighed. Troværdighed handler om at turde stå ved sig selv og stole på, at andre konfronterer én, når man ikke gør det, og at tillid er altafgørende i den relation, man på efterskolen har til hinanden (BHE (s.a.)). Jørgensen definerer det tillidsfulde miljø som et miljø, hvor der ikke tvivles, og hvor man lægger sin skæbne i andres hænder. Denne tillid er afgørende for at kunne skabe en tilknytning til et andet menneske og i sidste ende blive klar over, at man er nogen og står for noget (Jørgensen, 2017:143). Det er dette, som Brinkmann løbende mener bliver til ens integritet.

Ligeværdighed handler om, at alle er lige meget værd, men at ingen bliver ofret for fællesskabet - "*alle har gyldig billet til fællesskabet*" og har pligt til at bidrage og tage vare på dette (BHE (s.a.)). Ifølge Løgstrup befinder vi os i alle undervisningssituationer i en ulighed, hvor eleven skal

anerkende denne ulighed, mens læreren skal gøre eleven til sin ligemand (Bækgaard, Bækgaard & Kallesøe, 2014:315). Forvaltningen af *ligeværdighed* kommer dermed til at tale ind i faktoren *inddragelse* - altså at autoriteten betragter barnets bidrag som værdifuldt - hvilket påvirker barnets selvforståelse, selvoplevelse og karakterdannelse (Jørgensen, 2017:152).

Når BHEs værdigrundlag belyser kerneværdien dygtighed, lægges der vægt på, at man skal gøre sig umage, og at man skal kaste sig ud i og øve sig på noget nyt (BHE (s.a.)). Der ligger i dette udsagn en intention om procesorientering, idet *dygtigheden* ikke handler om, hvordan præstationen bliver, men at man har indgående fokus på processen, hvilket er et vigtigt element i den karakterdannende kultur (Jørgensen, 2017:156).

Den grundtvigske pædagogik

Ifølge BHE ønsker de at skabe "*en levende folkelig undervisning, der gennem håndens, åndens og hjertets dannelse sigter mod det hele menneske*" (BHE (s.a.)). Disse begreber har tydeligt afsæt i Grundtvig - og dermed det grundtvigske livssyn. Iversen skriver, at "*Ethvert menneske er en treenighed af krop, sjæl og ånd.*". Kroppen er det synlige ved os – det, vi kan se og sanse. Sjælen er det usynlige i os - vores psyke og følelser. Ånden er det usynlige mellem os - samtalen og forbindelsen (Iversen, 1987:264). Pestalozzi har senere oversat dette til hoved, hjerte og ånd, hvis indbyrdes vekselvirkning gør dannelsen til et syntesebegreb spændt ud mellem "*individ og fællesskab, kundskab og egenskab, en moralsk, kognitiv, æstetisk og praktisk dimension*" (Mortensen, 2018:11). At se på mennesket som denne helhed tilgodeses typisk i den alsidige efterskolehverdag, og når disse elementer bliver sat i spil, bliver den enkelte udfordret i noget, den ikke har mødt før. Denne udfordring er vigtig for karakterdannelsen, idet udfordringerne styrker de eksekutive og integrative jeg-funktioner, der handler om hhv. de kompetencer, som anvendes i forhold til udfordringerne, og den involvering, der skaber motivation for at overkomme og nå videre frem i processen (Jørgensen, 2018:151).

I værdigrundlaget definerer BHE sig som en *historisk-poetisk* skole. Historisk-poetisk handler for dem om på den ene side at vide og kunne, og på den anden side at udtrykke og skabe. Det handler altså om sammenhængen mellem håndværket og "*fantasien til at bruge det til noget*" (BHE (s.a.)). Rahbek og Møller definerer det historiske som det levede liv og de erfaringer, vi besidder som individer og fællesskab. Det poetiske handler om at forholde sig til sine handlemuligheder og den ønskede fremtid - og det at skabe. Forståelsen af det historisk-poetiske bliver dermed "*sammenhængen mellem hvem vi er, og hvad vi vil.*" (Rahbek & Møller, 2015: 26).

Denne sammenhæng er ifølge Jørgensen og Løgstrup karakterdannende, da det er, mens vi bakser med opgaven, at karakteren, der betinger løsningen af den, udvikles (Jørgensen, 2018: 18).

"*Rødder i dansk kultur*, er noget, der tillægges stor værdi i værdigrundlaget. Det handler om vigtigheden i at forvalte og formidle en "*dyb politisk og kulturel arv*", fordi "*Vi tror på at der er stof og gods i den danske kulturarv og ønsker at bidrage til det folkelige danske kulturliv nu og i fremtiden*" (BHE (s.a.)). Kemp kritiserer dannelsesprojektet i denne tid for at være en *halvdannelse*, idet det udelukkende har fokus på kompetenceudvikling og ikke på det sociale og kulturelle. Det

sociale og kulturelle er afgørende for karakterdannelsen, idet man ikke kun skal forberedes til fremtidigt erhverv, men til ansvarligt borgerskab (Kemp, 2015:28).

Den sidste af faktorerne i Jørgensens definition af den karakterdannende kultur er, i forlængelse af ovenstående, *normer og værdier*. Normer rummer en henvisning til værdier og dermed selve kulturen, og hvad man sætter pris på i fællesskabet. *"Disse udgør en social struktur, som er en nødvendig ramme for den enkeltes egen udvikling af indre psykologisk struktur"*(Jørgensen, 2017:147).

Værdigrundlagets betydning

BHEs værdigrundlag viser i kraft af sin eksistens, at skolen har nogle værdier, som er dens fundament i arbejdet med eleverne, men som de selv skriver:

"Hverken grundlaget, værdierne eller formålene er imidlertid udtryk for at vi tror vi ved, hvad der er sandt og godt. [...] Og de betyder at vi har en solid grund at stå på og nogle principper at henvise til, når vi taler om hvad vi vil med eleverne og med skolen."(BHE (s.a.)).

I forbindelse med vores undersøgelse af værdigrundlaget, interviewede vi viceforstander Kristian Damgaard om værdigrundlagets tilblivelse. Han fortalte, at skolens omgivende samfund (altså lærere, bestyrelse, forældre og gamle elever) sammen nedfældede efterskolens praksis, og herved opstod værdigrundlaget gennem fælles diskussion. At inkludere det omgivende samfund i etableringen af værdigrundlaget nævnes af Marshall et al. som essentielt for sikringen af et karakter(ud)dannede miljø.

Da nuværende forstander Ulrik Goos Iversen i sin tid tiltrådte, udvidede han, ifølge Kristian, værdigrundlaget med de nuværende definitioner og uddybninger, hvilket viser, at der kontinuerligt arbejdes med værdigrundlagets betydning og forståelsen heraf. Dette vedvarende fokus definerer Marshall et al. i deres tiende "essential" som vigtigt for karakter(ud)dannende miljø.

Vi kan altså tegne en klar linje mellem værdigrundlaget og en intention om karakterdannelse på BHE. Man må dog have for øje, at denne overførsel ikke sker én til én, idet læreren fungerer som medierende led. For at kunne besvare vores problemformulering, må vi derfor undersøge, hvorvidt værdigrundlagets intentioner stemmer overens med lærerens praksis. Dette vil vi gøre i de efterfølgende afsnit med udgangspunkt i vores interviews med lærere og elever.

***"for livet kræver mangfoldighed.
Levende er kun de ord, der fortæller
om fællesskabet, hvor alle er med"***

Ånd på mit hjerte og tæl så til ti

*Benny Andersen skriver i Mørkets Sang om livets foranderlighed, vores indbyrdes påvirkning af hinanden og vigtigheden i at åbne og fortælle - at vise sit ansigt. Sofie har tirsdag ansvaret for **morgensang**. Hun fortæller om at overskride sine grænser, og hvordan man her lærer mere om sig selv. Hendes råd til de andre er, at man ved at prøve noget nyt lærer, at man kan mere, end man tror, for hvad er egentligt det værste, der kan ske?*

Modet i morgensangen

I casen åbner Sofie sit hjerte - alle lytter og synger med på de sange, hun har valgt. Og det er dette, eleverne værdsætter højt, når de skal prioritere, hvad der har haft størst indvirkning på deres udvikling på efterskolen:

"Og så føler jeg bare, at morgensang er helt specielt, for du får et lille indblik i hver persons liv. Alle kan fortælle om, hvad de vil, og det er op til dig selv, hvad du vil dele med skolen. Det er ret specielt. Også personligt at stå deroppe og fortælle om dit liv. At du fortæller til alle, og at alle lytter."(1:26:10)

En anden elev uddyber:

"Det er fedt, at alle går igennem det. Man skal være modig for at gøre det."(38:48)

Mod er noget, også lærerne taler om som centralt for efterskolens arbejde med eleverne, for som læreren Jan siger:

"Det personlige mod til at være et individ i fællesskabet, som tør sige til og fra i forhold til de andre, er blevet SÅ vanskeligt."(34:20)

Læreren Ronja henviser i denne samtale også til værdigrundlaget, hvor hun siger:

"Gådefuldhed er enormt præsent for dem [eleverne]. Mysteriet om, hvem de selv er. [...] Man søger hele tiden, undrer sig over sig selv og verden."(51:10)

Disse tanker taler ind i konkurrencesamfundet, og det som Brinkmann kalder *den accelererende kultur*, hvor selvrealisering og udviklingstvung gør os blinde for de væsentligste ting i livet som pligtfølelse, værdighed og sindsro (Brinkmann, 2014: 158). Det mener læreren Jan er vigtigt for eleverne at finde ud af - at der

"er noget, der er mærkelig, gådefuldt, noget jeg ikke har styr på. Jeg kan ikke rumme alting i livet, og det er ok."(51:01)

Og det er netop et af formålene med morgensang - at der bliver åbnet et refleksionsrum, som alle kan deltage i. At man som tidligere nævnt træder ind i den femte provins og er gådefulde sammen:

"Det er super fedt, man tør åbne op for ting, man ikke nødvendigvis kan lukke for igen. F.eks. de store spørgsmål. Eller turde, hvis nogle elever ikke forstår, så bare læn dig tilbage i, at vi forstår det lidt mere end dig, og at vi hjælper dig," (49:40)

som Frederik udtrykker det.

I denne fælles refleksion sker der altså en dannelse af det, som BHE i sit værdigrundlag kalder *hjertet* og *ånden* gennem det gådefulde. I denne femte provins sker en interaktion, hvor eleverne lytter til hinanden og sætter sig i hinandens sted og altså det, Kemp kalder den sociale dimension af dannelsen (2015:19). Samtidig bliver eleverne rollemønstre for hinanden, når etiske og moralske spørgsmål sættes i spil, og de kan dermed spejle sig i hinandens ligheder og forskelligheder, hvilket er det Cheng efterspørger i sit forskningsstudie, når hun taler om vægtningen af den individuelle moralske udvikling i forbindelse med karakterdannelsen. Som rollemønstre og den, der afholder morgensangen, får eleven et aktivt *lederskab*, hvilket også er en faktor i den karakterdannende kultur (Marshall et al., 2011).

For at vedligeholde den femte provins, og at eleverne tør sætte sig selv på spil, kræver det, ifølge Marshall et al.s forskning, at man kontinuerligt i en skolekultur opretholder et vedvarende fokus på processen. I dette tilfælde betyder det altså, at man på BHE hele tiden bør holde eleverne op på at tale om noget, der er betydningsfuldt, hvis karakterdannelsen skal foregå.

På BHE observerede vi, at der enkelte gange ikke var overblik over, hvem der var ansvarlige for den enkelte morgensang. Resultatet blev, at elever endte med at stå for den uden egentlig dybdegående forberedelse, og *dygtigheden* udeblev. Man kan dermed sige, at det karakterdannende rum, der etableres ved morgensang, skal genetableres, så tilliden opbygges, og den næste elev tør give af sig selv til fællesskabet.

Koret som fællesskab

Både morgensang og kor er karakteriseret ved et fællesskab, hvor den fælles sang og tillid har en stor betydning. Og ligesom morgensang er højt prioriteret på BHE, er kor det også. Hele skolen skal synge med i et fælles kor tre gange om ugen. Ifølge Jan er kor et eksempel

"hvor man prøver at fortælle dem [eleverne], hvad individet gør i fællesskabet. 1-2 kan splitte det hele ad! En insisteren på, at du har en rolle at spille i det her - også selvom du har den værste sangstemme." (23:00)

Det virker til, at eleverne oplever denne insisteren tydeligt, hvilket kan ses i nedenstående udsnit fra interviewet:

"Kor synes jeg også er ret vigtigt. Det er et af de steder, jeg lissom kan mærke, hvor glad jeg er for at gå her. Hvor jeg virkelig får den her fællesskabsfølelse."

"Nogle gange kan man sidde og tænke: "hold kæft, hvor er det fedt at gå på Baunehøj"" [folk istemmer] (1:29:40)

Den sanselige oplevelse går tydeligt igennem, og det samme gør det tilhørsforhold, eleverne oplever. Den er den tillid til fællesskabet, der skal danne grundlag for, at *"barnet kan åbne sig og tilegne sig værdier og normer"* (Jørgensen, 2017:144).

Man kan altså se, at der er en klar kobling mellem værdigrundlag, skolens praksis og elevernes karakterdannelse, og det er samtidig måske den del af karakterdannelsen, som står i stærkest kontrast til konkurrencestatens dannelsesprojekt, som Kemp omtaler som *halvdannelsen*. I konkurrencestaten skal alt i skolesystemet legitimeres ved, at det kan være kompetencegivende til vækst, hvilket også tillidsbegrebet ligger under for (Madsen, 2013). Men som man kan se i BHEs værdigrundlag og ovenstående lærer- og elevudsagn, så handler morgensang om noget, der ikke kan måles; det handler om oplevelsen af tillid til sig selv og fællesskab i og gennem ansvaret, gådefuldheden, åndens og hjertets dannelse - og det fælles åndedræt. Det er altså det, en lærer, som tidligere nævnt, kaldte et åndehul, hvor eleven kan finde almen udvikling uden ydre pres (Møller, 2005:119).

***"Hør, hvor det vågner af glæde
Vis mig dit ansigt, før alt er forbi,
så er vi alle til stede"***

Eventyr er i os selv

Sådan lyder en sang, der synges hver gang, en guitar bliver taget frem på Baunehøj Efterskole. Den handler om de store følelser i de store eventyr, som hverdagen består af.

I en pause torsdag formiddag har en gruppe elever samlet sig i "Udsigten" - det sted, der holdes foredrag, morgensang og kor. Mens klaveret spiller i baggrunden, sidder eleverne i en cirkel og synger, mens de kigger på hinanden, og flere kommer syngende til.

Følelser og venskaber

Da vi bad eleverne om at brainstorme over, hvad der var en del af deres hverdag, blev de hurtigt enige om følelser, kærlighed, grin, tryghed, tårer, hygge og venskaber. Disse kategorier lå også, for fleres vedkommende, højest i prioriteringen:

"Jeg ville nok sige kærlighed, morgensang og tårer. Det at komme op et sted og bare mærke, at folk holder af en og er villige til at give den kærlighed tilbage til en. Det er helt specielt. Jeg har altid haft svært ved at være sårbar overfor andre. Bare at kunne komme herop og græde foran folk har bare været helt vildt stort for mig." (1:25:20)

Eleven sætter her lighedstegn mellem dét at udvikle sig og dét at vise følelser over for andre. Det er dér, hun personligt har oplevet det største ryk.

Andre elever forklarer det som en konsekvens af en tryghed:

"Jeg tror virkelig, jeg kommer til at kunne huske rigtig meget at være det her sted og føle mig fuldstændig tryk og ikke være bange for noget som helst."

"Jeg føler, det er et mere trygt miljø, og så kan jeg åbne mere op for folk og fortælle dem flere ting, og så lærer de mig bedre at kende. Min største udvikling har været at stole mere på folk."(11:05)

Når eleverne beskriver, at de oplever en gensidig større tryghed, handler det om, at eleverne forstår sig selv i forhold til og i tillid til hinanden. Dette forklarer Fichte med, at selvbevidstheden, det at et menneske kan forholde sig til sig selv, ikke er et produkt af den ydre verden, men at det kommer indefra og først, når man træder i forhold til andre - den levende og frie vekselvirkning (Kemp, 2015:26). Altså dialogen mellem lærer-elev og elev-elev på efterskolen.

Der åbnes for, at denne vekselvirkning kan ske via en lang række af efterskolens arenaer:

morgensang, husmøder, snakke med rumboen. Og som Ulrik siger: *"Venskaber består tit blot af, at man sidder og hyggesnakker om ingenting, og så falder man lige pludselig i; så sidder man faktisk og snakker om, hvordan man havde det som barn, og hvad man frygter i fremtiden"* (Zetland, 2016). I et fællesskab som i casen og i deres relationer til hinanden, oplever eleverne altså en udvikling. Højholt har lavet en række undersøgelser, hvor hun undersøger børns omgang med hinanden i *overgange* i de etablerede systemer. Hun var her overrasket over, hvor meget børnene bruger hinanden *"i forhold til det at håndtere forandringer, overgange og dét at træde ind i nye sammenhænge"* (Højholt, 2013: 51). Hun observerede altså en form for kontinuitet, som de voksne ikke var en del af. En del af det karakterdannende for elever i forhold til tillid og inddragelse

handler altså om det, de gør sammen og med hinanden, og som læreren ikke har synligt indflydelse på - en organisering i nogle uformelle fællesskaber. Men BHEs indblanding er bevidst. Lærerne taler i interviewet om flows - både det sociale, faglige og praktiske, og de taler om, hvordan årets traditioner som teater- og høstuge ligger taktisk smart og skubber på en udvikling. Men de taler også om, at der ikke altid er tid til at have fælles refleksioner og en strategi for, hvor man vil hen - og særligt *hvordan*.

De sårbare elever

En af de helt store udfordringer som lærerne oplever, når man snakker om elevernes udvikling, er *sårbarhed*. Hvor eleverne har en oplevelse af at være mere trygge i hinandens selskab, har lærerne en opfattelse af, at mange elever ikke tør give sig til fællesskabet og stole på, at det griber dem:

"Mange af vores elever, unge generelt, oplever, at hvis de tager fat eller lægger engagement i noget, så blotter de sig. Pjat kan være en rar distance – f.eks. kor, køkken. det er ikke mig, der gør det her, men det er noget, jeg gør fordi, Peder Esman siger, jeg skal synge den her stemme."(24:20)

Det, Frederik betegner, er altså en eller anden form for distance - en mangel på fordybelse, og det er ønsket om den fordybelse, der ligger i kerneværdien *dygtighed*. Fordybelsen er også noget af det, som forstanderen Ulrik betegner som en måde at løse ungdommens problematiske *fear of missing out*. Han mener, at dem, der ikke formår at fordybe sig i nogle enkelte områder, men vil være gode til det hele, og være en del af det hele, ender med de helt store psykiske nedsmeltninger (Zetland, 2016).

Jan italesætter også skrøbeligheden, idet han observerer, at eleverne i stadig højere grad har svært ved at se sig som flok, når der kommer kollektive beskeder. De er efterfølgende altid opsøgende for at spørge: "er det mig, det handler om?". Dette selvorienterede fokus er, ifølge Jan, et problem fordi:

"de er mere skrøbelige som individ."(27:23)

Brinkmann forklarer, at vi bliver mere og mere selvorienterede og derfor mere forsvarsløse, fordi der opstår en negativ spiral, hvor vi forsøger at mestre en usikker verden ved at vende os indad, men bliver stadigt mere usikre, "*fordi vi hver især kommer til at stå alene med vores liv og ensomme selvorientering*". En "jeg føler"-kultur, hvor man mangler rødder og noget at holde sig fast i (Brinkmann, 2014:16).

Men alvorligt er det, for stadigt flere unge rammes af depression, angst og stress. Ifølge Brinkmann og Jørgensen er en løsning på det, som nævnt, de karakterdannende miljøer, hvor der er en klar moralsk horisont at skele til samt værdier at stå fast på. Canger og Kaas taler samtidig om problematikken ved ansvarsdiskursen i konkurrencesamfundet, hvor den enkelte i højere og højere grad får ansvaret for sit eget liv, hvilket virker nedbrydende for den enkelte (Canger & Kaas, 2016:

214). At forsøge at tillægge fællesskabet en større rolle vil derfor, ifølge dem, give et modsvar til den nuværende ansvarsdiskurs og dermed den enkeltes negative spiral.

Man kan dermed se, at eleverne har en klar oplevelse af positiv udvikling på efterskolen, men at lærerne ikke er helt enige. De oplever, at de som medierende led mellem værdigrundlag (og altså vision for eleverne) og karakterdannelsen har en række muligheder på efterskolen, men samtidig en række udfordringer, som udspringer af den kultur, vi møder i konkurrencesamfundet. Sommer nævner, at der findes en række beskyttende faktorer i forbindelse med børns positive udvikling, og at disse er på alle niveauer. Lige fra det social-politiske makroniveau omhandlende lovgivning og regler til det psykologiske mikroniveau omhandlende selvkontrol og temperament. Med Sommers ord har efterskolen dermed mulighed for at tilbyde en række vigtige beskyttende faktorer for elevens udvikling af resiliens, men kan ikke påvirke alle niveauer (Sommer, 2011: 382-383).

***"Der er plads til mange endnu
Nogen ender lykkeligt
andre gør hjerterne bange"***

Frit land

Under en tur til Syrien, hvor Ulige Numre besøgte flygtninge, blev sangen "Frit Land" til. Den fortæller billedligt om frygten for det fremmede - for det vi ikke kender - , og at vi som mennesker er lige meget værd (DR, 2015).

*Onsdag er der **husmøde** i Østerled. Mødet indledes med en runde, hvor alle skal fortælle, hvordan de har det. Flere af eleverne fortæller, at de er lidt pressede, men glade, og nyder den sidste tid på efterskolen - enkelte fortæller, at de i øjeblikket er rigtig kede af det.*

Forskellighed

I interviewene er husgruppen noget, der fylder meget for eleverne:

"Man er på en eller anden måde tvunget til at tale med hinanden. Og det er jo vildt fedt. Man taler med nogen, man aldrig troede, man skulle blive venner med."(1:02:48)

Ifølge Oettingen, Andersen, Hansen og Komischke-Konnerup betyder venskaber noget helt særligt på efterskole og har en dannende funktion. De udvider "*rummet for det empatiske engagement i andre og udvider på den måde samtidig for den etiske sensibilitet*" (Oettingen et al., 2011:35). Den erfaring, som eleven i ovenstående citat giver udtryk for, og som flere andre elever istemmer, viser dermed en udvidelse af denne elevs forståelse for forskelligheder og dermed empatiske rum. Det er også det, som en elev tillægger den største betydning for sit efterskoleophold, da han taler om sin husgruppe:

"Jeg vil huske på, at jeg kom et sted fra og mødte en masse, som kom et andet sted fra, og de opfører sig meget forskelligt fra mig. Det hjalp mig til at komme videre, fordi det tvinger mig til at tage stilling til, hvorfor folk reagerer anderledes. Derfor er forskellighed det, jeg vil huske allermost."(45:00)

Hammershøj nævner en ny type fællesskab, der er karakteristisk for tiden under konkurrencesamfundet - smagsfællesskaberne. I højere grad end tidligere bliver fællesskaber dannet på grund af interesser og ligheder og sker på individets præmisser. Han mener derfor, der ligger en vigtig socialiseringsopgave i at danne selvet til dømmekraft og perspektivskifte. Dømmekraft forstået som at skelne godt fra skidt (altså det moralske kompas); perspektivskifte forstået som at overskride sig selv i det større - at forlade sin egen livsverden for en stund og se verden fra et nyt perspektiv (Hammershøj, 2007:14-16).

Man kan altså sige, at eleven gennem erfaringen, ekspliciteret i ovenstående citat, trænes i evnen til perspektivskifte og til at respektere andres måder at forstå verden på, og det er det, Hammershøj ville definere som en del af (selv)dannelsesprocessen: "*hvordan man bliver sig selv gennem andre og sammen med andre*" (Hammershøj, 2007:11).

Dette gør sig ligeledes gældende ved *bordgrupperne*; dem, som eleverne deler bord med til måltiderne. En elev sætter lighedstegn mellem tid og tvang og den relation, man danner til hinanden, da han siger:

"Man klikker bare mega hurtigt med dem, man sidder sammen med. Det er jo vildt lang tid, man bruger sammen. [Andre istemmer]" (43:10)

Sennet skriver, at den moderne tid har frembragt en foragt for ritualer, men at alle samfund har brug for disse *"som forudsætning for, at mennesker kan være sammen med hinanden på civiliserede måder"* (Brinkmann, 2014:76). Dette bekræfter elevens udsagn og betydningen af det ritualiserede måltid i forhold til de relationer, eleverne danner til hinanden. I den karakterdannende kultur er der aktiviteter, *"der opfattes som særligt vigtige, og hvor der er forventninger om, hvordan man gør tingene på en bestemt måde. [...] Der skabes en særlig betydning i børns verden i en måltidskultur med oplevelsen af en afgrænset tidszone, enkle regler, en bestemt atmosfære og en følelsesmæssig nærhed."* (Jørgensen, 2017:142).

Der åbnes dermed for en nærhed til nogle mennesker, eleverne ellers ikke nødvendigvis ville omgås, hvorved der skabes grobund for åndens dannelse.

Husgruppen som familie

Ifølge Oettingen et al. bryder kostskoleformen med elevernes vante strukturer, *"og i den forstand rummer kostskoleformen en didaktisk kvalitet, som lærerne kan bringe aktivt i spil i hverdagen"* (2011:118). Værdigrundlagets betydning i praksis afspejler sig derfor ikke kun i kostskoleformen, men i måden, lærerne aktivt bringer hus- og bordgrupper i spil i hverdagen.

I denne sammenhæng spiller husgruppelæreren en stor rolle, da det er denne, der skaber rammerne for den familiegruppe, der opstår, idet *"den familiemæssige organisering er en didaktisk form, som muliggør at 'livet' i dets mange facetter kan komme i spil mellem elever og lærere"* (Oettingen et al. 2011:119).

En måde, "livets facetter" kan komme i spil, er som i casen via husmøderne. Her ser vi, at læreren i "hvordan har jeg det"-runden faciliterer et rum, hvor perspektivskifte er påkrævet, og hvorfra empatien kan vokse - hjertets dannelse og ligeværdighed ifølge værdigrundlaget.

Det er ligeledes til husmøderne, man snakker om de problemer, der kan opstå i efterskolelivet: *"Bofællesskaberne disciplinerer så at sige eleverne til at finde veje ud af problemer frem for at flygte fra dem"* (Oettingen et al. 2011:121).

Under interviewet fortæller Ronja i en dialog om regelbrud:

"Jeg oplever, vi især snakker om det [troværdighed], hvis der er en anledning. F.eks. til husgruppemøder eller samtaler enkeltvis, gåture. Et forum hvor der er tid og plads til at snakke ordentligt om det." (40:20)

Til husmøde observerede vi også, at Ronja, på baggrund af drøftelser på medarbejdermødet, rejser en dialog om *mobiltелефonreglen*. Hun spørger eleverne til deres opfattelse af denne. Eleverne mener generelt, den bidrager til et stærkere socialt nærvær, men oplever samtidig, at reglen ikke bliver håndhævet. Ronja pointerer vigtigheden i, at de hjælper hinanden med at huske på reglen, og hvorfor den er der og nævner, at hvis de ikke er enige, må de som husgruppe tage det op i efterskolens elevråd - Baunetinget.

Telefonreglen indikerer klare *normer og værdier*, og man ser i ovenstående eksempel en klar *inddragelse* i tolkningen af denne norm: eleverne bliver i dialogen inviteret til at af- eller bekræfte, hvorvidt de ser sig selv i reglen - altså om den er internaliseret. Ronja bruger derved situationen til at konfrontere eleverne med deres moralske kompas, hvormed eleverne bliver mere bevidste om, hvor de selv står.

Man ser i Ronjas handlen en afspejling af værdigrundlagets *troværdighed*, idet hun kræver af eleverne, at de gør det, de mener; og en *ligeværdighed*, idet hun ekspliciterer den fælles ansvarlighed overfor hinanden.

Vi ser altså, at der på husmødet bliver gjort plads til, at de store dilemmaer på efterskolen diskuteres. Eleverne finder med stilladsering fra læreren sammen ud af, hvad der er rigtigt og forkert. På mødet fungerer eleverne, såvel som læreren, som moralske rollemodeller for hinanden, hvilket ifølge Chengs forskning er nødvendig i den individualiserede kultur.

At husmøderne ligger lige efter medarbejdermøderne muliggør samtidig en moralsk socialisering grundet den lige linje fra medarbejdernes diskussioner til den enkelte elev gennem læreren - det medierende led.

Man ser på den måde en klar linje mellem værdigrundlaget, skolens praksis ift. hus- og bordgrupper og elevernes karakterdannelse.

***"Frit land
Mit sted"***

Oplysning være skal vor lyst

Grundtvigs sang repræsenterer stærkt hans pædagogiske ståsted: hvad skolen lærer skal ses på elevens forandring som person og ikke en eksamen. Eleven skal oplyses, opleves og opvækkes. Det er forår, så på både Ronjas og Frederiks danskhold forberedes til de snarligt tilbagevendende skriftlige og mundtlige eksamener. Ronja gennemgår alle opinionsteksters karakteristika, og Frederik afholder fremlæggelser lig den mundtlige eksamen.

Eleverne var i en samtale med få undtagelser enige om, at de boglige fag ikke fylder så meget for deres efterskoleår:

"Jeg er personligt taget på efterskole for et år, hvor jeg kan fokusere på andet end skole og blive klar på at skulle arbejde hårdt næste år."

"Også mig. Jeg valgte ikke efterskole for at blive bedre fagligt, men for at få venskaber og et fællesskab."

"Men så lad os lege med tanken: Hvad hvis der ikke var boglige fag?"

"Det ville være mærkeligt"

"Ja det ville nemlig være mærkeligt, for det udgør ligesom en dag, og så kan man holde pause bagefter. Hvad hvis hele året bare var en lang pause..."(39:37).

Eleverne mener dermed, at de boglige fag skaber hverdagen og "det kedelige", mens alt udenom bliver "det spændende og eksotiske". Det boglige har dermed en vigtig rolle i kraft af den institution, det repræsenterer, men det er ikke dér, eleverne oplever den største udvikling, hvilket også afspejler sig i deres prioritering.

Proces og præstation

Centralt for lærerne står fordybelsen, som taler ind i værdien *dygtighed*:

Jan: *"Vi vil gerne have, de gør sig umage. Prøver på at blive dygtige." [...]*

Ronja: *"Ambition - både på vores og på andres vegne! Man sætter barren en lille bitte smule højere."(59:40)*

At skabe og forholde sig til (tilpasse) udfordringer er noget, der som nævnt skaber en karakterdannende og motiverende kultur. I det ligger også vigtigheden af procesorientering - at man vægter indsatsen og bevægelsen snarere end det resultat, der kommer ud af det, idet karakteren dannes, når man bakser med opgaven (Jørgensen, 2017:156).

Denne holdning kommer til udtryk i Ronjas udsagn om den boglige undervisning:

"Jeg mener, det bliver en utroværdig undervisning, hvis formålet er, at de skal leve op til en eller anden kasse, som én ovenfor har bestemt. Dannelsen er i alle fag."(12:59)

Der er altså ikke nogen tvivl om, at lærerne har en intention om at skabe en undervisning, der tilgodeser procesorienteringen og fordybelsen - og dermed karakterdannelsen - men denne intention fæstner eleverne sig ikke ved:

"Bjørn har nogle ret fede dansktimer, men vi skal stadig igennem det boglige."(39:09)

At det boglige står i kontrast til dannelsen illustreres yderligere i casen, hvor begge lærere forestår en undervisning, der er direkte rettet mod sommerens eksamener, hvilket implicerer en præstationsorientering. Dette illustrerer det tidligere nævnte dilemma, hvor de frie skoler er klemte mellem på den ene side deres selvforståelse af at være markeds- og statsafhængige og på den anden side være afhængige af markedet (at elever tilvælger dem) og staten (at markedet vil have kompetencegivende eksamener, og man dermed er nødt til at indføre dem) (Møller, 2005:116). Med indførelsen af prøver indgår skolerne dermed som en naturlig del af stat og marked og taler aktivt ind i konkurrencesamfundets målbarhed, i stedet for den grundtvigianske pædagogiks oplysningsbegreb: *"Hvad skolen lærer, kan ikke for alvor måles ved en eksamen, men skal ses på elevens forandring som person."* (Møller, 2005:18).

Der er altså et spændingsfelt mellem intention og virkelighed, hvor lærerens autonomi indskrænkes, og BHEs grundtvigianske syn bliver sat i konflikt, eftersom de har prøver og aktivt underviser frem mod disse, hvilket ses tydeligt i lærernes intention om egen praksis og den realiserede (observerede) og oplevede praksis hos eleverne.

Kemp mener samtidig at fokus på eksamen og det dertilhørende læringssyn, der stiler mod kompetencer til at kunne klare sig bedst muligt, implicerer en halvdannelse, hvor den grundtvigske dannelses sociale dimension negligeres (2015: 19-20).

Man kan altså vurdere, at det at have og undervise frem mod prøver på mange måder strider imod intentionen hos lærerne og i værdigrundlaget.

Prøvers potentiale

Ifølge Narvaez og Lapsley skal man som lærer ikke blot praktisere "den gode undervisning" og håbe på, at den i sig selv fungerer karakterdannende. Man skal aktivt gå ind og reflektere over, hvilken skole og hvilke elever man vil have og dermed, *hvordan* man må nå derhen. Ifølge Cheng skal læreren opsøge situationer, hvor man kan konfrontere hver enkelt elev med det, de synes er svært, hvilket virker karakterdannende. I den kontekst kan prøverne derved have en konfrontationsfunktion; de kan fremkalde elevens reaktion på konkurrencesamfundet for på den måde at hjælpe eleven til at navigere i dette. For som en elev udtrykker om de boglige fag i den nuværende form:

"Det har man jo alle steder."(26:57)

Testens funktion bliver dermed ikke en summativ vurdering af elevens kompetencer, men bliver et middel til processuelt at få eleven til at forholde sig til sine reaktioner, værdier og sig selv. At have prøver kan dermed betragtes som "en navlestreng" til virkelighedens verden; en erkendelse af den virkelighed, som eleverne kommer fra og skal ud i bagefter.

Det er dog i den forbindelse vigtigt at pointere, at procesorientering ifølge Dweck skabes af processuel feedback, som dermed kan være med til at skabe et *udviklingsorienteret mindset* (fokus på proces) frem for et *fikseret mindset* (fokus på præstation) (Ågård, 2016: 48). Eftersom Jørgensen skitserer at procesorientering og tilpasse udfordringer skaber karakterdannelse, må man derfor konkludere, at prøver *kan* være karakterdannende, hvis og når eleven oplever at kunne klare denne udfordring og ser prøven som en mulighed for at fordybe sig og dygtiggøre sig.

Når man dermed har prøver på BHE, som i sit værdigrundlag positionerer sig procesorienteret gennem værdien *dygtighed*, bør lærerens fokus være på elevernes proces og håndtering af eksamenerne og ikke på deres produkt - altså eksamen i sig selv.

Lærernes udsagn vidner om intentioner om det processuelle læringssyn, mens praksis afspejler noget andet.

Ovenstående skitserer en tvetydighed hos det medierende led, læreren, hvorved der ikke opleves en direkte linje fra værdigrundlag til de boglige fag, hvilket skaber udfordringer for ønsket om karakterdannelse gennem disse.

***“om det så kun om sivet
Men først og sidst med folkerøst
oplysningen om livet”***

Jeg vil så

*Halfdan Rasmussen skriver i sit digt "Noget om helte" om værdien i det daglige arbejde og vigtigheden i at så og skabe frem for at slå og ødelægge. På Baunehøj Efterskole har eleverne på skift **praktisk arbejde** som del af skemaet: lave frokost, gå i haven, passe høns og heste, rive blade og hjælpe til, hvor det behøves. Onsdag møder vi blandt andre Victoria og Nicolaj, som med grin og snak er i færd med at bygge højbede, imens Christian og Oskar henter hø hos naboen, og Julie og Magnus skærer brædder til.*

Blandt eleverne er der delte meninger om, hvor meget det praktiske arbejde betyder for deres udvikling. Nogle mener, det er kedeligt, og siger:

"Jeg tror ikke, jeg havde noget imod, hvis nogen lavede mad til os."(31:50)

Andre synes, de har lært meget af det praktiske arbejde. Undervejs i interviewene istemmer flere og flere, at det har haft betydning efter argumenter som:

"Jeg synes, det er helt sindssygt, hvor meget det har udviklet mig som person. At man skal lave sin egen mad og lave mad til folk. At man er et fællesskab og en enhed. [...] det er jo helt sindssygt, så meget man gør for hinanden, og hvor meget man lærer af det."(1:27:55)

Spørger man lærerne om det praktiske arbejdes betydning, svarer Jan:

"Der skal være noget til håndens, åndens og hjertets dannelse. Hånden er taget SÅ alvorligt og forsøgt ligeværdigt med de andre. Det tror jeg på, gør noget ved dem - opdagelsen af muligheden ved håndens arbejde og dets påvirkning på udvikling åndeligt. [...] Det betyder meget for dem, uden de lægger mærke til det. Timerne i køkkenet har en kæmpe betydning for deres sammenhold - det opdager de til sidst."(9:08)

Værdigrundlaget og den grundtvigske pædagogik afspejles i det, Jan fortæller i ovenstående: nemlig at håndens arbejde har samme værdi som åndens og hjertets.

Men han siger samtidig, at mange af eleverne ikke opdager betydningen i den tid, de går her, hvilket også afspejler sig i elevernes forskelligartede elevudsagn om det praktiske arbejdes værdi. Jan belyser dermed den løbende internalisering af normer omkring ligeværdigheden og vigtigheden i det praktiske arbejde. Denne internalisering ses også i interviewsituationen, hvor eleverne gentagne gange har historier, der har rod i det praktiske arbejde. Historier om heste, høns, høstuge og køkken. Samtalen går livligt både om og, som vi så i vores observationer, under det praktiske arbejde. Jan fortæller, at det er noget, han i sit virke forsøger at tydeliggøre for eleverne:

"I går var en gruppe ude i haven og har en lang snak, mens de stille og roligt går og laver noget. - Jeg gør dem opmærksomme på dette "stop op - prøv lige at lægge mærke til, hvad der sker nu - I snakker sammen"."(11:09)

Han forsøger altså hele tiden at bevidstgøre eleverne om de karakterdannende processer, der sker i interaktionen under og i mødet med det praktiske arbejde.

Det karakterdannende i det praktiske arbejde

Ser man på intentionen med det praktiske arbejde, taler det ind i Jørgensens skitserede faktorer til den karakterdannende kultur:

Det praktiske arbejde lægger op til en *tillid* og et tilhørsforhold for eleverne, idet de er afhængige af hinanden: der er ingen, der laver mad eller gør rent, hvis ikke de selv gør det. Som Ronja siger:

"Det fungerer kun, hvis de er med i fællesskabet. Vi giver dem et ansvar, og vi har tillid til, at de kan løfte ansvaret."(22:45)

Denne dimension er også noget, eleverne mærker:

"Man lærer noget om sig selv, og man lærer at indgå i et fællesskab. Man lærer at have ansvar og tage ansvar."

Netop betoningen af ansvar vidner også om en inddragelse i det daglige, forpligtende fællesskab, hvor hvert enkelt individ har sin rolle; hvis der er én, der er syg, er der en anden, der skal melde sig til at overtage tjansen. I denne inddragelse ligger der også en meningsfuldhed. Som Frederik siger, der er noget autentisk i, at

"hvis det ikke bliver gjort, er der ikke nogen, der gør det."(11:58)

Og i det ligger *udfordringen*: det er ikke altid, at eleverne skal gøre noget, de har gjort før. Som illustreret i casen, skal to elever pludselig bygge højbede. Den ene har aldrig brugt en boremaskine før og oplever en usikkerhed, før hun går i gang: *"at være udfordret og i tvivl, om det er noget, man kan klare - og så gøre det"* (Jørgensen, 2017:151) - det er, hvad Jørgensen mener med udfordringer som karakterdannende.

Men som tidligere nævnt, så skal udfordringerne ses som en del og resultat af vedvarende procesorientering. Altså en værdsættelse af processen og fordybelsen, som afspejler sig i Frederiks udsagn:

"I fordybelsen og det at gøre sig umage - heri ligger en dybere ro, som er meget dybere end den der hygge-ro."(1:00:56)

Det er i denne ro, Jan mener, der opstår mulighed for at snakke om stort og småt - altså at man sammen kan gå ind i *den femte provins*:

"Det praktiske bliver størst, fordi man er i en sammenhæng, hvor mine hænder lavet noget lige nu, og det er derfor, jeg er her, men jeg kan tale samtidig, og når jeg taler på den måde, der behøver ikke komme et svar."(52:01)

Som nævnt ses værdsættelsen af håndens arbejde også i værdigrundlaget og bliver dermed til en herskende norm, som eleverne kan læne sig op ad og anvende til egen måde at være menneske på (Jørgensen, 2017:147). Nogle elever opdager her på efterskolen, at det praktiske arbejde har værdi og er spændende - andre gør det af pligt uden værdsættelse.

I det praktiske arbejde er det derfor ikke kun Jørgensens faktorer, der kommer i spil - det er også værdigrundlaget:

Når man arbejder med hinanden, bliver både hånden, ånden og hjertet dannet. Man er historisk-poetiske, idet man, som vi ser i casen, skaber noget sammen med baggrund i nogle erfaringer. Man træder ind i gådefulde rum, skal gøre sig umage, er ligeværdige, fordi alle skal være med til arbejdet, og der må eksistere en troværdighed, fordi man skal stole på, at alle fylder deres ansvar ud i fællesskabet.

"... og ikke slå"

Livet er ikke det værste, man har

Benny Andersen skriver i "Se hvilken morgenstund" om hverdagens små skønhedspletter, og hvordan det store ligger i trivialiteterne - hvordan de mindste ting trods livets modstand kan skabe glæde. Da vi ankommer til Baunehøj Efterskole for at tale med lærere og elever, har de for nyligt haft en større elevsag, hvor flere er blevet hjemsendt og netop kommet tilbage. Det er derfor noget, der fylder meget i lærernes bevidsthed.

Regelbrud og dannelse

Ifølge Navaez og Lapsley er det som nævnt vigtigt, at man som lærer har en klar intention med eleverne.

Kristian fortæller:

"Når vi slipper reglen, skulle der gerne være vokset en norm ud af reglen [...] Vi prøver at lade være med at lave regler, der ikke kan blive til normer"(40:10),

hvilket meget tydeligt viser en bevidsthed om, at man ønsker, at eleverne skal tage de normer ind, som reglerne hviler på. Et tegn på, at dette sker i praksis, viser sig i en elevs udsagn:

"Der er ikke stramme regler, men de er åbenlyse regler, og de er med til at skabe det fællesskab, som vi har. Det er jo ikke stramt, at man ikke må have telefonen med. Man lærer ikke at gemme sig bag en telefon."(5:04)

Udover internalisering viser udsagnet også en forståelse for, at der implicit i telefonreglen ligger en intention om, at man skal deltage i fællesskabet "og ikke gemme sig". Ronja nævner, at fællesskabet er noget, der ofte bliver talt om:

"Især individets ansvar i fællesskabet. Det er synligt. Altså hele tiden! En kamp, diskussion, vi tager med dem hele tiden."(20:34)

Som nævnt i casen har BHE lige haft en større elevsag, og med udgangspunkt i den, fortæller hun videre om, hvordan det italesættes for eleverne:

"Vi tager en snak med eleverne om, hvad det har for konsekvenser for fællesskabet, at du opfører dig lige præcis, som det passer dig. Det har nogle konsekvenser, for I er ikke små øer her. Det er I ikke nogen steder."(21:50)

Det handler altså på BHE om, at der stilles krav til, at eleverne tager ansvar for fællesskabet, hvilket en elev også udtrykker en forståelse for i forbindelse med en snak om frivillige og elevinitierede aktiviteter:

"Vi spørger meget hinanden, om der er nogen, der vil være med."

Og denne italesættelse af forpligtelse over for fællesskabet er noget, der generelt gennemsyrrer lærernes praksis, hvilket vi også observerer i forbindelse med aftensmåltidet tirsdag, hvor læreren Bjørn bevidst anerkender elevernes beskeder, når de omhandler det fælles ansvar, som alle skal leve op til. For eksempel oprydning i trænings("bøf")-rummet eller rundbold efter maden:

"God besked, Rose! Vigtigt for fællesskabet."

Lærerne mener også selv, at denne insisteren i hverdagen ligger i forlængelse af værdigrundlaget. Både i kraft af vekselvirkningen mellem elev og fællesskab og i kerneværdien *troværdighed*, som Jan her taler om:

"Man er nødt til at være troværdig overfor sig selv, hvis man skal være et ordentligt menneske. [...] Fx nu i praksis: nogle træder meget ved siden af. Jeg arbejder med at forklare, hvad det betyder, når man ikke er troværdig."(37:45)

Og Ronja fortsætter:

"en insisteren på, [...], at handlingen i sig selv er troværdighedsbruddet. Når sådan noget her sker, så hvor hårdt det end er, så er det en god anledning til at få troværdigheden tilbage, hvis den har vaklet. Få en snak med eleverne om, at den gode relation mudres til, hvis troværdigheden halter."(38:43)

Ronjas udsagn udtrykker de muligheder, der opstår, når værdierne sættes på spil, når eleverne bryder reglerne, og altså når skolen og lærerne får mulighed for at være en modvægt til det, eleverne orienterer sig mod eller handler efter.

Faktisk mener Jan:

"Kunne man planlægge regelbrud, ville det være godt..."(40:06)

Fordi det er i regelbruddet, at værdierne bliver sat på spil gennem nogle konfrontationer. Det er altså her, de, ifølge Cheng, for alvor karakterdannes - i mødet med moralske dilemmaer og muligheden for at blive et særligt moralsk menneske.

En elev fortæller om en oplevelse af dette:

"Hvis jeg ikke havde gået på Baunehøj dette år. Det har ændret hele min fremtid. Hvordan jeg vil være, og hvem jeg vil være sammen med. Det har forbedret det. Meget bedre."

Implicit i elevens udsagn ligger altså, at Baunehøj har været med til at give eleven nogle muligheder for at blive et særligt moralsk menneske og dermed klogere på sig selv.

Den ydre sociale struktur påvirker altså den indre psykologiske struktur - eleven anvender normerne som grundlag til at finde sin egen måde at være menneske på (Jørgensen, 2017: 148).

Intention og refleksion

Som konkluderet i afsnittet om husgruppernes indvirkning på elevernes karakterdannelse, er det konstante møde med andre i sig selv karakterdannende. Vi har dog samtidig fundet ud af, at lærernes indflydelse på karakterdannelsen i høj grad gør sig gældende i rammesatte situationer, hvor konfrontationer med afsæt i værdigrundlaget præsenterer en måde at være moralsk på. Lærerne nævner i forlængelse heraf dog selv, at dette både sker rammesat og spontant, og at årets flows, som nævnt, ofte understøtter denne proces. Jan pointerer:

"Jeg tror, stort set alle er enige om, hvor vi vil hen. Måske uenige om hvordan, hvilket vi mangler at få en ordentlig samtale om."(18:03)

Han påpeger, at det kan være en udfordring at få tid til at koordinere den fælles implementering af den pædagogiske hensigt.

Ronja udfordrer ham på dette syn, idet hun har oplevelsen af, at der opstår mange af disse snakke i krogene:

"Jeg synes, at i mange af snakke med kollegaerne (uden eksplicit brug af de [værdigrundlagets] ord), er der noget på spil. Vi tager vores arbejde og elever alvorligt. Vi vil noget med dem."(16:08)

Og Jan er enig men skildrer et dilemma, lærerne står i:

"Men vi mødes jo tit. Gerne hvis man undrer sig over noget, så får man en snak/diskussion og forklarer et eller andet. Jeg ville gerne have mere tid til helikopterblikke - hvad har vi egentlig gang i."(14:34)

Det er altså tydeligt, at lærerne har nogle klare intentioner og tolkninger af værdigrundlaget, som de er enige i, og som fører til karakterdannelse af eleverne. Det er også tydeligt, at det er en del af deres kultur at snakke om dette i hverdagen, når de mødes, men som Jan påpeger: der mangler en fælles dialog, som sikrer, at der er kontinuitet i og overensstemmelse mellem lærernes måde at agere på den fælles intention. Dette illustrerer en udfordring, som lærerne i deres dagligdag må forholde sig til, da det har direkte indflydelse på vejen fra værdigrundlag til elevens karakterdannelse gennem en internalisering af normer og værdier, idet læreren som nævnt er et betydningsfuldt medierende led.

"og om lidt, er kaffen klar"

Konklusion

Vi har i opgaven fundet ud af, at der er en overensstemmelse mellem karakterdannelse og Baunehøj Efterskoles værdigrundlag. Vi fandt samtidig ud af, at vejen til *elevernes* karakterdannelse går gennem det medierende led - læreren, og vi blev derfor særligt interesseret i at se, hvordan og med hvilke muligheder og udfordringer værdigrundlaget *praktiseres* - både eksplicit og implicit - med henblik på karakterdannelse.

I opgaven konkluderer vi, at lærerne anvender det *gådefulde rum* i bl.a. morgensangen og det praktiske arbejde til at bevæge sig ud i *den femte provins* med eleverne, men at der er en kontinuerlig udfordring i at få eleverne til at sætte sig selv på spil.

Det *tillidsfulde miljø* skabes i hus- og bordgrupper samt i de rum, hvor *troværdigheden* er dominerende, og der skabes muligheder for spejling af mulige moralske personer gennem en fri og reflekteret *samtale*.

Det er vigtigt for lærerne, at der er en *ligeværdighed*, hvorfor de også *inddrager* eleverne i beslutninger om og ansvar for efterskolen og fællesskabet.

Lærerne har en intention om at skabe en *procesorienteret* målstruktur gennem bl.a. fordybelsen og *dygtigheden* men oplever udfordringer i mødet med det omkringliggende samfunds krav om eksamener og det faktum, at eleverne kommer på efterskole med en præstationsorienteret forforståelse for de boglige fag og for manges vedkommende - en manglende evne til fordybelse.

Lærerne forsøger at *udfordre* eleverne alsidigt ved et konstant fokus på *det hele menneske*. Disse udfordringer lægger i forlængelse af de *normer og værdier*, som efterskolen står for og ønsker, eleven internaliserer. Dog oplever lærerne en udfordring i manglende fælles dialog om værdigrundlagets praktisering samt den støj, som kommer fra konkurrencestaten samt elevernes forforståelse og allerede internaliserede normer.

Vi vil dog konkludere, at værdigrundlaget lægger op til, at lærerne generelt formår at skabe en karakterdannende kultur, idet vi erfarer, at eleverne oplever tryghed, italesætter at de har venner, fortæller om spændende aktiviteter og udvikling på baggrund af udfordringer. Både eleverne og lærerne fornemmer rammen af forventninger og traditioner, og de udtrykker at det hele hænger sammen og er deres verden med tydeligt afsæt i værdigrundlaget.

Praksisudvikling

I sit *resiliens*-begreb beskriver Sommer, at der findes en række sårbarheds- og beskyttende faktorer, der påvirker udviklingsstien. Sårbarhedsfaktorerne omfatter forhold, "*der forstærker/forværrer de negative effekter af at leve i en risikosituation*", mens de beskyttende faktorer "*begrænser effekten af risiko samt kanaliserer udviklingsstien i en mere positiv retning.*" (Sommer, 2011:381-382).

De udfordringer som BHE møder i forsøget på at skabe karakterdannende miljøer, kan dermed anskues som en række sårbarhedsfaktorer - for skole såvel som den enkelte elev i karakterdannelsesprocessen.

I denne praksisudvikling vil vi forsøge at skitsere, hvilke muligheder man som lærer på BHE har for at imødekomme tre centrale udfordringer, vi gennem analysen har fundet frem til. Dette gøres med udgangspunkt i, hvordan man på forskellige niveauer kan begrænse effekten af risiko og kanalisere udviklingsstien i en mere positiv og dermed karakterdannende retning.

Præstationsorienteringen

At eleverne såvel som den eksamensorienterede underviser har en præstationsorientering, kan få negative effekter i og for det karakterdannende miljø, fordi denne orientering er karakteriseret ved ikke at ville opsøge *udfordringer*, ikke at have fokus på *processen* samt ikke at have *tillid* til sig selv i nye situationer, og at dem omkring én vil gribe én. Dette ses for eksempel, når eleverne ikke tør sætte sig selv på spil til morgensang, eller når eleverne ikke sætter lighedstegn mellem den boglige og dannende undervisning.

Relevante beskyttende faktorer eksisterer både på et makro-, meso- og mikroniveau. På makroniveauet har vi samfundet, der, som nævnt, er karakteriseret ved en testkultur, som legitimeres af en vækst- og præstationsdiskurs, der præger helt ned i de enkelte klasserum. På dette niveau ville det derved være nødvendigt at vende målbarhedsdiskursen om og få en forståelse på politisk og samfundsmæssigt niveau om, at ikke kun det, der kan måles, er noget værd. En sådan forandring er omfangsrig, men eftersom alle niveauer påvirker hinanden, er der også handlemuligheder i de øvrige niveauer.

På mesoniveauet har vi skolen som institution. Som konkluderet påvirker et fælles forankret værdigrundlag med blik for procesorientering elevernes udviklingssti i en mere positiv retning. Men som nævnt stemmer BHE's værdigrundlag og eksamener ikke overens, hvorfor skolen i fællesskab må blive enige om, hvordan der ageres på dette.

På mikroniveauet må læreren i sin relation til og dialog med eleven, ifølge Dweck, forsøge at opøve et udviklingsorienteret mindset. Dette gøres blandt andet ved fokus på og ros af proces og ikke produkt, og at undervisningen anerkender og værdsætter elevernes bidrag og er åben for elevernes påvirkning af undervisningens retning. Dysthe argumenterer for, at dette kan gøres ved etableringen af *det flerstemmige klasserum* (Dysthe, 1997:62-63).

Manglende dialog

At lærerne mangler dialog om et fælles *hvordan* med baggrund i værdigrundlaget kan få negative effekter i og for det karakterdannende miljø, fordi den manglende dialog resulterer i, at der ikke bliver skabt en direkte linje fra værdigrundlagets intention til realiserede praksis. Dette medfører, at eleverne bliver udfordret i at spejle sig i skolens *normer og værdier*, da disse kan gradbøjes gennem lærerens egen tolkning i konfrontationssituationer, når der ikke eksisterer en fælles referenceramme.

Vigtigheden ses eksempelvis, når elever bryder reglerne, og man som lærer skal følge op på dette regelbrud med baggrund i værdigrundlaget.

Ifølge Marshall et al., skal karakter(ud)dannelsen implementeres i curriculum (i dansk kontekst: undervisningen) og fortløbende diskuteres i relevante lærerteams, så det kan blive en del af den daglige organisering af undervisningen, hvorfor man på BHE må sikre en fælles dialog om den eksplicite udmøntning af den karakterdannelse og vision med eleverne, der ligger implicit i værdigrundlaget.

I årsplanlægningen ligger der også en sådan diskussion, idet man her taler om, hvilke aktiviteter der understøtter karakterdannelsen af eleverne, samt hvilke nye man ønsker at etablere med dertilhørende refleksioner over hvorfor.

Den generelle støj

At alle elever kommer med forskellige forforståelser for moralske værdier kan betragtes som støj i karakterdannelsen med baggrund i værdigrundlaget. Dette kan have negative effekter for det karakterdannende miljø, hvis skolen ikke præsenterer en mulig spejling for eleverne, og de dermed ikke oplever motivation for at stile efter at blive en særlig moralsk type menneske.

Vil man begrænse effekten af denne risiko samt kanalisere udviklingsstien i en mere positiv retning, kan man på skoleniveau ifølge Marshall et al. sikre, at værdigrundlaget har og er skabt med en bred konsensus. Man bør ifølge Cheng derudover sikre, at man kan præsentere en række forskellige rollemodeller for eleverne, som de kan spejle sig i. Disse rollemodeller bør dog tage udgangspunkt i den fælles konsensus.

Ifølge Illeris er det dermed også et pædagogisk behov, at læreren udvikler støttende miljøer orienteret mod elevernes livsverden (2014: 218). Altså at læreren forsøger at bygge bro til elevens livsverden for på den måde at *inddrage* eleven og gøre denne medansvarlig i og bevidst om udviklingen af sin egen karakter.

Man kan altså sige, at lærerpersonligheden spiller en stor rolle for at kunne imødekomme den generelle støj fra samfundet og skabe gode udviklingsstier for eleverne, der fungerer karakterdannende.

Litteratur

Bøger

Brinkmann, Svend (2014). *Stå fast - et opgør med tidens udviklingstvang*. Gyldendal.

Bækgaard, B.H., Bækgaard, H., Kallesøe, D. (2014). Tolerance, myndighed, lighed, frihed, solidaritet. I *Livsideer*. Systime.

Canger, T. og Kaas, T. (2016). Motivation. I *Praktikbogen*. Hans Reitzels Forlag.

Cheng, Yi-Lin (2012): A Missing Piece of the Contemporary Character Education Puzzle: The Individualisation of Moral Character. Springer Science + Business Media Dordrecht.

Dysthe, Olga. (1997). Teoriforankring. I Det flerstemmige klasserum. Klim.

Hillersdal, Line og Nørtoft, Kamilla (2015). Observationer. I *Empiri*. KvaN.

Illeris, Knud. (2014). Læring i konkurrencestaten - problemer og alternative perspektiver. I *Læring i konkurrencestaten - kapløb eller bæredygtighed*. Samfundslitteratur.

Iversen, Hans Raun. (1987). *Ånd og Livsform - husliv, folkeliv og kirkeliv hos Grundtvig og sidenhen*. Forlaget Anis.

Jørgensen, Per Schultz (2017). Indledning: Robusthed - et svært men vigtigt begreb. Og: En karakterdannende kultur. I *Robuste børn*. Kristelig Dagblads Forlag

Jørgensen, Per Schultz (2018). Mens vi bakser med opgaven udvikles den karakter, der betinger løsningen af den. I *Dannelse*. Kvan (38. årgang nr 110

Kemp, Peter. (2015). *Løgnet om dannelsen – opgør med halvdannelsen*. Tiderne Skifter.

Krejsler, J. B. & Moos, L. (2016). Skolens teknologier og styringslogikkerne bag. I S. Larsen: Pædagogik og lærerfaglighed. Hans Reitzels Forlag.

Malterud, K.(1996) Kvalitative metoder i medicinsk forskning. 2. udgave. Tano, Oslo.

Marshall, Jon. Caldwell, Sarah. & Foster, Jeanne. (2011). Moral Education the CHARACTERplus Way. Journal of Moral Education. Vol. 40, No. 1, pp. 51-72

Møller, Jes Fabricius (2005). Kvantitetens barbari - eksamen i de fri skoler. I *Grundtvigianisme i det 20. århundrede*. Vartov.

Narvaez, Darcia & Lapsley, Daniel K. (2008). Teaching moral character: two alternatives for teacher education. Department of Psychology. University of Notre Dame.

Oettingen, A., Andersen, C., Hansen, N., Komischke-Konnerup, L. (2011). *Dannelse der virker – efterskolens pædagogik*. Klim.

Pedersen, Ole (2004). *Efterskolepædagogik*. KvaN.

Pedersen, Ove Kaj. (2014). Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik - baggrund, intentioner og funktionsmåder. I K. Illeris: Læring i konkurrencestaten: Kapløb eller bæredygtighed. Samfundslitteratur.

Sommer, Dion (2011). Resiliens: Forskning - Begreber - Modeller. I *Psyke og Logos* (32) s. 372-394

Ziehe, Thomas. (2001). De personlige livsverdeners dominans. I *Uddannelse*, 34(10), 6-12

Ågård, Dorte. (2016). *Mind-set*. I Motivation. Frydenlund.

Webkilder

Baunehøj. (s.a.). *Værdigrundlag*. Lokaliseret på <http://www.baunehoej.dk/om-baunehoj/vaerdigrundlag/> d. 26/5 2018

Korf Madsen, Morten (2014). *Observation*. Upubliceret forelæsning for studerende på Professionshøjskolen Metropol. København

Madsen, Kristian. (2013). *Danskerne er verdensmestre i tillid*. Lokaliseret på <https://politiken.dk/debat/debatindlaeg/art5512401/Danskerne-er-verdensmestre-i-tillid> d. 27/5 2018

Schjødt, Uffe (2018). Lokaliseret på <http://metodeguiden.au.dk/interviews/> d. 18/5 2018.

Zetland (2016). Efterskoleforstanderen her har en kur mod den unge danskers lidelser: "Hvis nogen prøver at sælge jer lykke, så løb skrigende bort" Lokaliseret på <https://www.zetland.dk/historie/sOZj64GJ-ae6XddvA-88a21> d. 26/5 2018

Bilag 1 – Søgestrategi

Vi har ved alle søgninger markeret 1) at artiklen skal være *peer reviewed* og 2) at vi skal kunne få adgang til den fulde tekst via søgemaskinen.

	Søgeord	Resultater	Kommentar
Søgning 1	Core values	292	Visse artikler omhandler uddannelse, hvorfor vi indsnævrer søgningen.
Søgning 2	Core values [and] education	258	Vi kan konstatere, at begreberne <i>værdi</i> og <i>uddannelse</i> har en indbyrdes tilknytning, men vi indsnævrer yderligere i forhold til <i>udvikling</i> .
Søgning 3	Core values [and] education [and] personal development	2	Begge artikler er irrelevante, idet der ikke vises nogen direkte sammenhæng mellem uddannelsessystemet og et værdigrundlag. Vi ville derfor i næste søgning forsøge at specificere den sammenhæng.
Søgning 4	Values in education	3086	Denne søgning gav for mange resultater, hvorfor vi indsnævrer søgningen.
Søgning 5	Values in education [and] personal development	35	Denne søgning balancerede på det, vi ønskede, og vi kiggede derfor under <i>subjects</i> for inspiration til videre søgning. Her fandt vi begrebet <i>character formation</i> , som vi mente relaterede sig klarere til begrebet <i>karakterdannelse</i> .
Søgning 6	Values in education [and] character formation	17	Med udgangspunkt i inklusions- og eksklusionskriterier, endte vi i denne søgning med 3 artikler, vi mente kunne have relevans for vores undersøgelse og forsøgte gennem abstractet at gennemskue, hvordan de belyste vores problemstilling.

Bilag 2 – Link til empiri

Link til empiri: <https://drive.google.com/drive/folders/16P2RCBZw3R22KIME021gFOk62rSdyY?usp=sharing>

- Interviewguides
- Lydfiler
- Referat af interviews

Bilag 3 – observationer anvendt i analysen

Husgruppemøde

- Runde: "Hvordan går det"
 - enkelte elever: det går skidt
 - elever: det går fint, men presset
 - de fleste: vildt hvor kort tid, der er tilbage
- Ronja refererer til, hvad der er sket den seneste tid, og man derfor skal være ekstra OBS på de regler, der er på efterskolen. For alles skyld. Det har de nemlig snakket om til medarbejdermøde.
- Hvad synes I om telefonreglen? Kan I huske, hvorfor den er der?
 - dialog om telefonregel. Enighed om, at den er god.
 - fælles drøftelse om, at det er vigtigt alle hjælper hinanden med at overholde regler.
- Snak om organiseret natterend med Ronja
- Snak om sommerhustur med husgruppen

Jord til bord

- Jan (lærer) introducerer nyt havesystem
 - mindre ukrudt - mere tid til at så og høste osv.
 - lørdag: der kommer forældre og arbejde
 - Det handler om at løsne jord istedet for at vende det - det giver mindre ukrudt
 - Forklaring af, hvad der sker med jord, og hvordan man gør den god
 - Haven bliver planlagt på denne måde, fordi...
- Jan introducerer til fremtiden og perspektivet
 - I er med til at lave noget helt nyt - også for de kommende elever.
- Lasse (lærer) introducerer plantekasser til nogle elever
 - gør jer umage - den skal hænge sammen
 - Mesterlære - Lasse går og hjælper, mens eleverne bygger og eksperimenterer

Små observationer rundt omkring:

- eleverne justerer hinanden og bruger fagbegreber: "høtyv" f.eks.
- Mesterlære: Johan (elev) har håndværk som linje og viser Oskar boremaskinen, og hvordan den virker.
 - Problemløsning: Oskar: Hvordan gør jeg lettest det her? Johan: gå over - den skal længere frem.
- Lasse: kom og se - her kan I se det. Det er upræcist, så I bliver nødt til at lave det om.
 - Drengene siger "ja", accepterer med det samme og går igang.
- Jan kører ud til nabogården, hvor to drenge venter på ham. Han sætter dem i gang med at læsse hø på en trailer, hvorefter han kører igen.
- Mobiltelefon:
 - Rebekka finder telefon på jorden - Lasse siger, at hun skal beholde den: "de må ikke have telefoner". Herman kommer hen: "den er min". Rebekka: "den må du tage med Lasse". Lasse får telefonen som spørger: "hvis telefon er det?". Herman siger ikke noget. Lasse spørger rundt igen. Herman melder sig. Jan: "tag dig sammen! I har fået det at vide før!".
- Lasse snakker med drenge om skæg: hvordan er det at have, hvorfor gror han det ud?
- Lasse og Jan refererer gentagende gange til præcision og umage.
- I starten spørger eleverne meget om, hvordan og hvad de skal gøre. I slutningen af timen sætter de sig selv og hinanden i gang.

- Udfordring for lærerne: at holde dem selvkvørende, så læreren ikke skal være "slavepisker".
- En hest løber rundt på folden med et dækket slæbende efter sig. Jan beder to drenge om at indfange den. De indfanger hesten og hjælper den af med dækket.
- To elever er i gang med at slæbe flasker fra køkkenet på plads i en garage lidt væk. De snakker om hverdagen, mens de arbejder.

Dansk v. Ronja

- introduktion til dagsorden
- Var der nogen, der ikke var der i går? Mattis? Okay så repeterer vi lige for din skyld.
 - Lærer repeterer og stiller repeterende spørgsmål til eleverne
 - "Den nøgde journalist"
 - AVISK
 - avistyper
 - Nyhedsartikel
 - Baggrundsartikel
 - Reportage
 - Feature
 - Albert?
 - Det var ikke en hånd
 - Jamen hvad vil du sige?
 - Jeg forstår det ikke helt. Det er historie-agtigt.
 - Ja og hvorfor er den det? hvad kan den i avisen?
 - Rosa: jamen som du siger, så tager den temperaturen på noget.
 - Ja: man kan tage temperaturen, og få detaljer
 - Alba: skal der ikke være en hovedperson?
 - Ronja uddyber.
- Alt det her hører under fællesbetegnelsen "journalistik" - hvad ellers?
 - AVISK?
 - Jaaa... blandt andet.
 - Objektive?
 - Jaa, det er i hvert fald aldrig journalistens holdning.
 - sagprosa?
 - Ja, sagprosa er alt det, der ikke er fiktion. Men det er jo også essays osv.
 - Der er avisen, opinionsgenrer og så den der?
 - Ja, journalistiske genre kalder vi dem.
- Hvad er opinionsgenrene?
 - Rosa: det er blogindlæg, essays og alt det der.
 - R: hvad forekommer i avisen?
 - Debatindlæg og klumme
 - Læserbrev og kronik
 - Kommentar
 - Det fælles for de 5 er, at det handler om meninger, og at de som udgangspunkt ikke er skrevet af journalister. De er allesammen en slags læserbreve.
- Gennemgang af
 - debatindlæg
 - henvisning til det, de tidligere har læst.
 - Gennemgang af forskel på læserbrev og debatindlæg

- Læserbrev
 - meget små og korte uden layout.
- Kommentar og klumme
 - minder meget om hinanden
 - kommentar er en navngiven læser, der kommenterer noget aktuelt eller fra avis. Længde: mellem debatindlæg og læserbrev.
 - Klumme: højtråbende lillebror i klassen
- Kronik: kan genkendes på indhold.
- Nu får I lige et kompendium - se om I kan genkende genrerne i teksterne.
 - der er lidt tvivl om opgaven
 - Ronja uddyber: se, om I kan se, det er eksemplarisk
 - Stille læsning
 - Dialog ved bordene
 - Opsamling i plenum: på hvert af teksterne
 - der stilles uddybende spørgsmål til teksterne
 - Ronja henviser til historien
- Gennemgang af layout
- Hvordan analyserer man avisens genrer? + avisord
- Udlevering af debatindlæg
 - "Jeg har rettet jeres debatindlæg. Prøv at lade være med at pakke jeres ting sammen endnu".
 - Fokus:
 - Har I skrevet et debatindlæg?
 - Har I skrevet et godt debatindlæg?
 - Jeg håber, nogle af jer har fået øjnene op for, at man godt kan sende sit indlæg ind til avisen! Der er nogle af de her, der bare skal rettes lidt, og så kan de sendes direkte afsted.
 - Rebekka har ofrtalt, at der ikke skal kilder på debatindlæg. Det er rigtigt, men det skal man til prøven, og det er mega irriterende, men det er simpelthen noget, der kan trække meget ned.
 - Kilder skal på, så man som censor kan se, hvad I har lavet på nettet.
 - Jeg har ikke givet nogle karakterer, men jeg har skrevet kommentarer og feedback.
 - næsten alle elever læser aktivt på deres feedback og drøfter med dem ved bordet.

Dansk v. Frederik

En lille joke - slår på nodestativet som om, der skal være kor.

Fremlæggelser - I fremlægger billeder, og det er så dem, vi opgiver til eksamen. Kunstbilleder fra det moderne gennembrud.

Jeg sætter computer til, og så fremlægger I bare. I skal tage noter!

Ta høretelefonerne ud, kig op på dem, der fremlægger!

Kort introduktion til fremlæggelse via trekant - grundlæggende til perspektivering og fortolkning.

Isabelle og Ida "pigen i køkkenet" Anna Anker

Frederik afbryder kort - det er lidt upræcist med "gamle dage" - det er jo det moderne gennembrud

med fokus på almuen.

Ida "hvis vi tager kompositionen..." --> Frede: "ja tak!"

Frede hjælper med mellemgrunden - forstået som det rummelige. Forgrund, mellemgrund, baggrund handler om dybden i rummet!

Frederik spørger nogle gange uddybende ift. fagsprog. Han giver positiv feedback! "super godt" mm. Eventuelt lidt uddybende spørgsmål - hvorfor har Anna Anker valgt at male dette?

Mens de bytter - frederik som pauseklovner

Han samler op på fremlæggelsen. Pointerer det eksemplariske i deres fremlæggelse specielt ift. opbygning

Ulrik og Thea "Italienske Landsbyhattemagere" P.S. Krøyer

Ulrik fortæller og Frederik siger "ja", "ja".

Frede fastholder dem ift. opbyggelsen af fremlæggelsen via trekanten.

Frederik joker lidt i overgangen, men kobler også det nye billede til de forrige.

Tricia og Mira "Portræt af min hustru"

Frederik kommenterer "ja", "super" til de andre: prøv at finde det på jeres skærm selv.

"Find modsætningspar og via dem et budskab eller en tematik." siger Frederik. Han fokuserer på tolkninger.

Historisk-poetisk --> nu maler hun gravide kvinder, hvorfor var det provokerende den gang? Det er en intim ting, der hører hjemmet til. Det er måske svært at forholde sig til nu, men lad os prøve.

Elias, Mikkel Midtiby, Marie. "Italienske landsbyhattemagere"

Opfølgende omkring perspektivering - herunder tema til andet Krøyer og tema til ikke-lignende men samme tema af Picasso...

Kan I holde til, at vi lige gemmer de to sidste grupper 2 uger?

Vi ser hinanden om to uger i den skriftlige eksamens uge. Vi skal banke jer nogenlunde af sted fra den her efterskole - i hvert fald sådan eksamensagtigt....

Lidt info om prøver. Der er et krav om kilder - i C- og måske i B-delen. Dette kommer vi til at snakke om i forbindelse med vores forberedelsesdag. I alle opgaver må I bruge kilder - inspiration på nettet. Fx debatindlæg om flygtningen (elevforslag), hvor man så søge information om emnet.

Husk kildehenvisning via fodnote - husk journalist, dato mm. Vi dykker ned i dette.

Spørgsmål: skal man gøre dette, hvis man fx søger på emnet?

Jeg er faktisk selv i tvivl om, om man skal gøre det ift. emnesøgning, så det undersøger jeg lige og vender tilbage med.

Hvor mange er utrygge ved dette? Yes, yes, yes, det er super. Vi arbejder med det.

Hvis det er en informerende tekst, skal man så have kilder efter hver eneste linje?

Frede: hvis jeg kan spørge, hvor ved du det fra, så skal der!

I kan lige gå og overveje det, og så får I en grundig gennemgang.

- Via hjemmesiden hirschsprung.dk - billeder samt interviews!

Mad og beskeder

Tirsdag morgen

- Lasse (lærer) har lige fortalt, at eleverne skal huske at lukke vinduer og lægge ledninger ind, når de har hørt musik udenfor. Jan (lærer) følger op og siger "Slip den elektroniske musik og nyd naturen omkring jer. Når man bliver gammel som jeg, så går man og nyder fuglene omkring sig og kan genkende "nåh det er den fugl, og det er den fugl". Så nyd nu det der er"

Tirsdag aften

- Rose (elev) pointerer, at alle jo har prøvet at være i opvasken, så om ikke alle lige kan gøre sig umage med at skrabe sine tallerkner. Bjørn (lærer) opfølger med "god besked, Rose! Vigtigt for fællesskabet"
- Stine (elev) pointerer, at folk skal rydde op efter sig i bøfrummet. Det siger hun for 3-4. gang. Peder (lærer) siger, at det bliver lukket, hvis det ikke ordnes. Det er sidste chance.
- Albert (elev) siger, der er rundbold for alle, som har lyst, inden de næste timer.
- Bjørn (lærer) siger generelt, at det er nogle super gode beskeder, der bliver givet. Hans giver specifikt feedback til de fællesskabsfremmende.
-

Morgensang

Morgensang tirsdag:

Sofie fortæller om, at det er vigtigt at træde ud af sin komfortzone: "jeg har gjort meget, der har været grænseoverskridende, men det har udviklet mig. Det er spild af tid at holde mig tilbage fra noget i frygten for, at det skal gå galt. Grænser er individuelle, og man skal huske at respektere dem. Jeg elsker at overskride dem. Det giver adrenalinsus, og jeg søger nærmest de livsbekræftende oplevelser. Jeg har været rapezgymnast, og det startede med frygten for højder men endte i frygten for ikke at præstere. Dernæst startede jeg kickboksning, hvilket har givet mig mange tæsk. Men det har jeg lært meget af. Når man afprøver grænser, lærer man meget om sig selv, og at man kan mere, end man tror. Det behøver ikke være ekstreme ting, man gør. Det kan også være i det små. Vi mennesker har tendens til at agere efter vanerne, og det er også sundt at bryde. Hvis man prøver noget nyt hver dag, lærer man noget nyt og opdager de nye små ting. Her på efterskolen prøvede jeg noget nyt og brød med de rutiner, jeg var vandt til. Jeg vidste, det var en kæmpe forandring, men det skulle ikke holde mig tilbage. Jeg har mødt så mange mennesker og lært så meget nyt. F.eks. at stå her foran jer, fordi jeg har sceneskræk. Eller da vi havde hjemmedag. Så spurgte Rebecca: hvad er det værste, der kan ske? Og så sagde, jeg "at jeg brækker mig udover gulvet". Rebecca: jamen så er det dét, der sker. Jeg besluttede mig også for at lære at ridde, fordi jeg var så bange for at falde af. Det skete også efter 20 minutter, men der skete jo ikke noget. Mit budskab med denne morgensang er: vi er her ikke for evigt, så spring ud i det og prøv det af!

Sange:

- Du kom med alt, hvad der var dig
- Har du visor, min vän: "I morgen er det måske for sent min ven"

Opfølgning:

- Jeg har lyst til, at alle skal gøre som dig: "hvad er det værste, der kan ske?".
- Praktiske: gør klar til undervisning, husk at give mig jeres morgensang,

Morgensang torsdag:

Johan fortæller: var på lejrskole med skolen. Tre gange må han ud af sengen for at trøste sine klassekammerater, for dengang var han modig og turde alt. Men da han lå i sengen igen overrumplede en kold følelse hele hans krop. Han blev bange, og det ændrede ham. Derefter var han ikke længere særlig modig og turde ikke springe ud i nyt. Og da hans mor en dag foreslår ham at tage på efterskole, benægter han det blankt. Først efter mange prik fra forældre og en storebror,

der priser efterskole og kun fortæller godt, lader han sig overtale. Og her på efterskolen har han igen lært at være modig. Han har boet og sovet sammen med nogle fremmede og været væk fra sin familie, og han har lært at springe ud i nyt med mod.

Ulrik:

- Jeg fik helt tårer i øjnene. Ikke kun fordi jeg holder meget af dig, men også fordi jeg ved, hvor svært det har været for dig at holde den her morgensang.
- Det var jo et rent eventyr. Læg mærke til, at han skulle opleve noget tre gange, før den følelse kom over ham.
- Vi kender nok alle sammen den følelse. Har nogen læst Herman Bang i dansk? Det han skriver om er jo, at livet foregår i ens indre. Det er eksistentialismen. Det er, når Johan ligger i sengen, at hans liv udspiller sig inden i ham.

Regler:

- jeg skal lige samle op på det her med, at folk har været hjemme. Der er jo et spørgsmål, der nok hænger hos mange af jer: hvorfor blev de ikke smidt ud? Nu skal jeg forklare det.
- Jeg snakkede også med en gammel ven, der har gået på efterskole, som ikke kunne forstå det. Der er jo altid en tre-fire stykker, som skal smides hjem i løbet af året for at vise de andre elever, hvor grænsen går.
- Kender I historien om Tyr? Ofrede sin arm i Fenrisulven, så de andre guder kunne binde den (fortalt som historie).
- Her på Baunehøj ofrer vi ikke nogen. I har sikkert hørt, at fællesskabet betyder mere end individet, og det gør det også. Men i det må vi ikke ofre individet.
- I skal være skarpe på, at det her altså ikke betyder, at der ikke er så store konsekvenser ved at ryge hash og drikke alkohol. For næste gang reagerer vi måske ikke på samme måde. For her taler vi om tingene og de enkelte sager. Det er to forskellige situationer.
- Her er reglerne (tegner en cirkel på tavlen), og dem der har været smidt hjem og haft forældresamtaler - de skal altså være særligt opmærksomme på at stå indenfor den cirkel. Og det betyder også, at I andre skal respektere det her, for linerne er ikke særligt lange lige nu. Det BETYDER noget, at I har en telefon med - også selvom det er et lille regelbrud. Alle skal oppe sig nu.
- Her på Baunehøj elsker vi ikke bare regler (går på en måde, som konnoterer nazisme), og vi er ikke nødvendigvis altid så skarpe på reglerne, for regler er et udtryk for nogle holdninger. Så der er en slags hæk her (tegner kruseduller på strengen). Og pga hækken er man lidt i tvivl om, hvorvidt man står på den ene eller anden side af strengen. Men jer der har været hjemme, I skal slet ikke ud i hækken. I skal være HELT sikre på, at I altså står indenfor linjerne. Jeg siger det her, fordi Standeriet var 5 minutter for sent på gangtid. Og det dur bare ikke!
- Min opgave er at forklare, hvad der er sket. For lærere, for jer, for forældre. Og jeg har forældre, der ringer og er bange: begynder mit barn nu også at ryge hash? Begynder mit barn også at drikke vodka? Og jeg løber snart tør for forklaringer.
- Så når der er en af jeres telefoner, der bipper lige nu, "mens Ulrik står og taler" - det BETYDER noget!
- Så nu har vi lige 11-12 uger tilbage, som vi skal have skudt afsted med en raket. Held og lykke - op jer.
- Praktiske informationer om

Bilag 4 – Interviewguide

Viceforstander – om værdigrundlaget

Interviewperson: Kristian

Hvad er tankerne bag værdigrundlaget?

- Tilblivelsen
 - Hvorfor lige dette værdigrundlag?
 - Hvilken rolle har du spillet i tilblivelsen? Og dine kollegaer? Hvem har bestemt ordlyden?
- Forståelsesmæssigt
 - Hvad menes der med håndens, åndens og hjertets dannelse?
 - Vil du uddybe, hvad I mener med, at I ser på dannelsen af "det hele menneske"?
- Anvendelsen
 - Hvordan anvendes værdigrundlaget i dagligdagen? - gerne eksempler
 - Taler I tit om det - Ledelsen? Lærerne? Eleverne?

Lærerne – om deres praksis

Interviewpersoner: Jan, Ronja, Frederik

Introduktion:

- Eksplicitering af forskningsspørgsmål: Hvordan stemmer lærernes intention og praksis overens i forhold til værdigrundlagets intention?
- Opmærksomhed på, at diskussion er i centrum - fortæl gerne om enig- og uenigheder.
- Vi starter med en række generelle spørgsmål, hvorefter vi gerne vil tale mere specifikt om værdigrundlaget.

Baggrundsspørgsmål:

- Fortæl lidt om, hvordan året er planlagt.
 - Uddybet: også i forhold til værdigrundlag
- Fortæl lidt om elevernes udvikling over året: hvad sker der? Er der noget forskelligt, I skal være opmærksomme på undervejs? Hvad oplever I?
 - Uddybet: som fællesskab og individ (?)
- Hvordan er jeres samarbejde som lærerstab? - Taler I om værdigrundlaget i dagligdagen?

Dialog om materialer

- Centrale begreber fra Baunehøj Efterskoles værdigrundlag lægges ud som sedler.
- Lærerne bliver bedt om sammen at forklare, hvad hver enkelt seddel betyder - f.eks. *gådefuldhed, troværdighed, rødder i dansk kultur*.

Plan B

Hvis vi har mere tid.

Relationen til eleverne - individplan

- Vis og forklar Dion Sommers model: resilienspol --- sårbarhedspol
 - Hvordan oplever I eleverne her?
 - Ser I nogle særlige mønstre?

- Vi har en oplevelse af, at mange elever føler sig udfordret i løbet af sådan et efterskoleår, og vi mistænker, at det sker hvert år, og at det er noget, der også bliver provokeret lidt til. At I skubber lidt til elevernes grænser.
 - Vil I ikke lige fortælle lidt om det? Og jeres tanker med det?
- Hvordan taler I med elever om værdigrundlaget - og gør I det overhoved? Har I nogle konkrete eksempler?

Når vi kommer ud på Baunehøj, gør vi det "midt i en hvepserede". Der har på det seneste været nogle store sager med elever, der ikke har overholdt skolens reglement. Vi vil derfor bede lærerne om aktivt at forholde sig til denne case og sammenholde håndteringen af den med værdierne.

Elever – om deres oplevelse af udvikling

Interviewpersoner: frivillige elever fra Osterled og Lindehuset

1. Hvordan er det at gå på efterskole, og hvad sker der i løbet af et år?
 - a. Hvordan udvikler man sig?
2. Genstand: billede af alle elever i starten af året
 - a. hvad er der sket?
3. Genstand 2: sedler
 - a. Hvad består hverdagen af? Skriv ned på sedler - f.eks. morgensang
4. Prioritering: hvad oplever I betyder mest for jeres udvikling?
 - a. Spørg ind undervejs til deres prioriteringer
5. Særlige mulige nedslag:
 - a. Baunehøjtraditionerne – at være en del af noget større
 - b. Opsummering: hvad betyder mest for den enkelte?

Bilag 5 – Baunehøjs værdigrundlag

Baunehøj Efterskole bygger sine principper og formål på følgende simple **værdigrundlag**:

“Baunehøj Efterskole er en historisk-poetisk skole, der arbejder ud fra et grundtvigsk livssyn”.

Dette værdigrundlag er suppleret af følgende officielle **formåls erklæring**:

“Skolen ønsker med rødder i dansk kultur at fremme en levende folkelig undervisning, der gennem håndens, åndens og hjertets dannelse sigter mod det hele menneske og et aktivt, demokratisk medborgerskab. Skolen ønsker at gøre en forskel ved at bygge på den levende vekselvirkning mellem elev og lærer, skole og samfund, Danmark og Verden. Skolen ønsker at hjælpe eleverne til at blive frimodige og se livets mangfoldighed, tro på fællesskabet og på hver dags nye muligheder samt lære dem at tage ansvar for sig selv, hinanden og fællesskabet”.

Endelig kan man til vores officielle værdigrundlag også henregne de fire **kerneverdier**:

Dygtighed Troværdighed Ligeværdighed Gådefuldhed

Vi er altså en skole med et værdigrundlag, en formåls erklæring og fire kerneverdier, der på hver deres måde sætter rammerne for vores praksis, vores opfattelse af hvad en god skole er og for vores skoleudvikling. Hverken grundlaget, værdierne eller formålene er imidlertid udtryk for at vi tror vi ved, hvad der er sandt og godt. Men de betyder på den anden side at ikke alt er lige godt, lige gyldigt, lige sandt eller lige meget. Og de betyder at vi har en solid grund at stå på og nogle principper at henvise til, når vi taler om hvad vi vil med eleverne og med skolen. Og denne vedvarende samtale er måske vores vigtigste princip overhovedet.

Den **historisk-poetiske skole** er en skole for elever der både er videbegærlige og i stand til at drømme. At vi er poetiske betyder at vi målrettet arbejder på elevernes evne og mod til at udtrykke sig, til at drømme, til at skabe noget og forandre verden efter deres hoveder. At vi er historiske betyder at vi tror på, at erfaringer er værdifulde og at det er en skoles centrale opgave at videregive erfaring og indsigt. At vi er historisk-poetiske betyder at vi ser en ubrydelig sammenhæng mellem på den ene side det at vide og kunne noget og på den anden side det at udtrykke og skabe noget. For at kunne bygge en bro, skal man kunne sit håndværk. Og for at det skal give mening at kunne et håndværk, skal man have fantasi til at bruge det til noget. Traditionsbevidsthed er en forudsætning for frugtbar kreativitet, nytænkning og kritik. Omvendt er disse forudsætninger for at traditionerne ikke stivner.

Det **grundtvigske livssyn** glæder sig ved det umiddelbare, ved skønheden og hverdagens poesi og vi ønsker at bevare og stimulere denne glæde hos alle – især vores elever. Svarene på livets store spørgsmål er ikke givet på forhånd, men må søges igen og igen i dialog med alt det der giver genklang: Naturen, tingene, kunsten, ordene, selvet, kroppen, forældrene, lærerne og ikke mindst kammeraterne. Det grundtvigske livssyn hævder at friheden og det enkelte menneskes lykke udfolder sig i og er betinget af et levende folkeligt fællesskab. Vi forsøger derfor både at skabe et sådan fællesskab hvert år på ny med hver nye elevårgang på vores skole og samtidig at præge vores elever til at gå ud i verden og være aktive deltagere i og medskabere af de levende folkelige fællesskaber, der allerede eksisterer og som vokser frem med nye generationer af medborgere.

At vi gør dette med ”**rødder i dansk kultur**” betyder ikke, at vi er nationaltsindede i den fremmedfjendske og selvtilstrækkelige betydning som ulykkeligvis har præget den politiske andedam i snart 25 år. Tværtimod betyder vores aktier i det danske, at vi anerkender at vi har en dyb kulturel og politisk arv at forvalte og formidle. Vi tror på at der er stof og gods i den danske kulturarv og ønsker at bidrage til det folkelige danske kulturliv nu og i fremtiden.

I hverdagen er de værdier vi oftest taler om og det vi forlanger af hinanden **dygtighed, troværdighed, ligeværdighed og gådefuldhed.**

Dygtighed. Der er en tæt forbindelse mellem det vi er gode til og vores oplevelse af identitet. Dvs at hvis der er noget vi er gode til siger vi, at jeg er "hestepige", "gamer", "matematiknørd" eller "fodbolddreng". Hvis der er noget vi ikke kan finde ud af, siger vi "det er ikke lige mig". Når vi på Baunehøj insisterer på at alle skal blive gode til noget de ikke kunne i forvejen, er det for at vi skal opleve nye sider af os selv og at vi skal blive menneskeligt rigere. Ved **dygtighed** forstår vi også kravet om, at vi skal gøre os umage og der skal være noget at strække os efter. Det betyder at vi alle skal bestræbe os på at dygtiggøre os, at vi ikke skal stille os tilfredse med middelmådighed og at vi er indstillet på at yde den fokuserede indsats der skal bringe os til at sige: det er lige mig!

Troværdighed er et omdrejningspunkt for alle vore relationer. Foruden troværdighed er der intet fællesskab men kun gensidig udnyttelse og noget-for-noget-forhold. Troværdighed betyder ikke blot, at du ikke lyver og ikke holder mig for nar. Den betyder også, at du tør holde mig fast og at du konfronterer mig med mig selv, når jeg lyver og gør mig selv til nar. Troværdighed er ikke et frelst ståsted men en proces og en rejse ind i sig selv og ind i fællesskabet, fordi den spørger til hvad der er værd at tro på og have tillid til. Troværdighed handler om at turde stå ved sig selv og ved sin næste.

Ligeværdighed betyder at alle mennesker er lige meget værd. På Baunehøj Efterskole bliver det enkelte individ ikke ofret for fællesskabet. Men det er fællesskabet der står i centrum og kommer først. Ligeværdigheden betyder at den enkelte ikke kan tilsidesætte hensynet til de andre, fordi de andre er lige så meget værd som den enkelte selv. Det betyder at alle har ret til at deltage i glæden og lykken, alle har gyldig billet til fællesskabet og det er hver enkelts pligt at tage vare på og bidrage til fællesskabet.

Gådefuldheden taler vi også meget om på Baunehøj Efterskole. Ofte i spøg, men den er faktisk ikke desto mindre ment i ramme alvor. Det gådefulde dækker dels over, at der skal være skjulte skatte at lede efter og finde og at der gerne må være tilbud som objektivt set er for svære for 10. klasse-elever, men som subjektivt kan være kilde til overrumpling og inspiration (udover selvfølgelig kedsomhed og irritation). Men det gådefulde dækker også over at et efterskoleår kan udvikle sig helt anderledes, end man måske havde forventet og at det er godt sådan. Nogle elever tror deres store udfordring bliver én ting, men det viser sig at blive noget helt andet. Andre forventer at deres år på efterskole bliver på en bestemt måde, men oplever i virkeligheden noget helt andet. At det gådefulde er en kerneværdi for os, betyder derfor både at vi imødekommer overraskelsen og at vi anerkender livets – herunder efterskolelivets – grundlæggende eksperimentale karakter. Og dermed er vi tilbage ved begyndelsen, det grundtvigske livssyn, for det er et livssyn der hænger uadskilleligt sammen med at "mennesket er et eksperiment af støv og ånd".

Bilag 6 – Eksempel på sortering af data

- Man bliver bevidst om, hvad man kan klare. Jeg værdsætter f.eks. at gå i bad og vågne alene om morgenen. Så er man på resten af dagen. Men det er meget rart lige at kunne trække sig.
- Selvudviklingen går meget lettere og er mere flydende og udvikle sig selv, når man er det her mega trygge sted - Baunehøj, hvor folk kender hinanden.. Her er bare så trygt, fordi folk er glade og bor sammen og sådan. Hvis du skal udvikle dig selv i en folkeskole eller gymnasium, hvor du bliver presset ind i noget, er det sværere. Her er folk rarere, og så bliver det lettere at udvikle sig og lære sine grænser.
- Den måde jeg har fået venner på er anderledes end før. Her kan man komme hen til hinanden og gå ind på værelser og bare ligge og kigge. Tidligere syntes jeg det var akavet, eller at jeg var dårligt selskab. Altså man kan jo ikke snakke hele tiden.
- Det er rigtigt. I folkeskolen skulle man hele tiden være heroppe og "jeg har gjort det og det"
- Jeg troede, det var min skyld, der var stille.
- Det arbejder jeg stadig på.
- Det er lidt anderledes her.
- Man lærer bare at være sammen
- Man sætter pris på at være i hinandens selskab uden at lave noget. Man er bare sammen og laver noget forskelligt.
- Det gør jeg nogle gange i forfriskning. Så læser jeg en bog, mens andre gør noget andet. Man kan bare være i sit eget selskab og samtidig i de andres.
- Vi er 100 mennesker, og det er alligevel ret meget, men vi kender bare hinanden så godt. Men man opdager stadig hele tiden nye folk, og så klikker man bare helt vildt godt.
- Det er bare aldrig stoppet. Man har altid optur, når man snakker med en eller anden ny. Sådan har det været helt fra start af.