



Foto: Vejstrup Efterskole

Et individ gror i fællesskabets have

LISE MARIA ELKROG-HANSEN, THOMAS SKOVGAARD OG SØREN SMEDEGAARD

Artiklens formål er at give et styrket indblik i, hvad idrætsefterskoleelever oplever som det særlige ved et efterskoleophold. Formålet er også at komme nærmere på, hvilken rolle idræt spiller i skabelsen af det særlige ved et efterskoleophold. I artiklen er der fokus på den idrætslige praksis i den boldspilsrelaterede linjefagsundervisning og fællesgymnastik. Artiklen bygger på resultater fra *Forskningsinitiativet for Idrætsefterskoler*, som er et samarbejde mellem FIIBL og tre idrætsefterskoler. I artiklen gennemføres en tværgående analyse af en spørgeskemaundersøgelse med fundene fra seks kvalitative kandidatspecialer fra Idræt og Sundhedsuddannelserne på SDU.

LISE MARIA ELKROG-HANSEN

Cand.scient. i Idræt og Sundhed, Ph.d.-studerende i FIIBL

Institut for Idræt og Biomekanik, SDU

lmhansen@health.sdu.dk



THOMAS SKOVGAARD

Ph.d., Lektor og centerleder i FIIBL

Institut for Idræt og Biomekanik, SDU

tskovgaard@health.sdu.dk



SØREN SMEDEGAARD

Kst. Uddannelses- og forskningsleder, Læreruddannelsen UCL

Ph.d., centerkoordinator FIIBL

sosm@ucl.dk



INTRODUKTION

De danske efterskoler er populære som aldrig før. I skoleåret 2020/21 startede 30.669 unge på en af landets 241 efterskoler. Det er det højeste antal elever nogensinde (Efterskolerne, 2020). Der er 241 efterskoler i Danmark, som alle er forankret i et selvvalgt værdigrundlag. Der er efterskoler, som bygger på et religiøst livssyn, en bestemt pædagogisk tilgang eller har tilbud til elever med særlige behov eksempelvis ordblinde eller unge med indlæringsvanskeligheder. Andre efterskoler har fokus rettet mod særlige fagområder som for eksempel musik eller idræt (UVM, 2020). Fælles for alle skolerne er, at de tilbyder undervisning og samvær funderet i temaer som livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse. Dette med det formål at stimulere elevernes hele udvikling og modning samt deres almene opdragelse og uddannelse (Retsinformation, 2011). De danske unge vælger hovedsagligt at tage på efterskole i 10.klasse (72% i 2020), men det er også muligt at tage af sted i 8. og/eller 9.klasse (Efterskolerne, 2020). Efterskolen beskrives under ét som en skoleform, der tager sit udgangspunkt i civilsamfundets dannelsesprojekt og de folkelige strømninger. En skoleform, som har dybe rødder

i særligt den folkelige danmarkshistorie, og samtidig har fulgt med tidernes skiften og sat sit præg på de generationer, der har passeret igennem skoleformen i dens nu godt 170 årige historie (Madsen, 2003, s. 7). På trods af skoleformens centrale placering i særligt den danske grundskoleverden er efterskolesektoren et ret så uudforsket forskningsfelt (Graf & Jensen (red), 2020; Frandsen, J.N, Gjesing, K.B. & Haue, H., 2012.) .

Efterskolernes forening (Efterskolerne, 2019) fremfører, at en fællesnævner for det brede udsnit af unge som vælger at tage på efterskole er, at de har brug for en tid, hvor de kan opleve en større grad af frihed, end det traditionelle uddannelses-system giver mulighed for. De peger på muligheden for at opdage nye sider af sig selv, reflektere og modnes samt muligheden for at udvikle sig personligt, socialt og fagligt (Efterskolerne, 2019., s. 4). Omdrejningspunktet er, ifølge Efterskoleforeningen, at uanset hvilken type af skole der vælges, hvor i landet den ligger, eller hvilken størrelse den har, så finder eleven et sted, hvor man er særlig optaget af værdier og fællesskab, herunder hvorfor man er sammen, og hvad fællesskabet på skolen handler om (Efterskolerne, 2019, s.8). I artiklen er vi nysgerrige på, om det beskrevne billede rent faktisk er gældende, og om det alene er skoleformen, eller om efterskolens fagområde (og i den sammenhæng stilles der her skarpt på idræt) spiller en særligt rolle for efterskoleopholdet og følelsen af fællesskab.

Artiklen bygger på resultater fra *Forskningsinitiativet for Idrætsefterskoler*, som er et samarbejde mellem *Forsknings- og Implementeringscenter for Idræt, Bevægelse og Læring* (FIIBL) og tre idrætsefterskoler. I artiklen identificeres en række temaer, der går på tværs af en større mængde indsamlet kvantitativ og kvalitativ data. Det overordnede formål er at give læseren en øget forståelse for, hvad idrætsefterskoleelever oplever som det særlige ved efterskoleopholdet. Formålet er også at komme nærmere på, hvad idrætten bidrager med i den henseende og hvilken rolle idræt spiller i skabelsen af det særlige ved efterskoleopholdet. I artiklen er der fokus på den idrætslige praksis i boldspilsrelaterede linjefagsundervisning og fællesgymnastik. Det kan samtidig tjene som afsæt for flere studier af de danske efterskoler - heriblandt idrætsefterskolerne, som hvert år tager imod og (ud)daner en stadig stigende del af grundskolens ældste elever.

FORSKNINGSINITIATIVET OG DE DELTAGENDE IDRÆTSEFTERSKOLER

Formålet med projektet: *Forskningsinitiativet for Idrætsefterskoler* var at belyse udvalgte dele af idrætsefterskolernes virke og at styrke baggrunden for yderligere forskning på området (FIIBL, a, 2020). De tre involverede idrætsefterskoler har alle fokus på idræt, men er samtidig forskellige i organisering, elevtal, linjeudbud, faciliteter etc.

Den første af forskningsinitiativets efterskoler er en af Danmarks største idræts- efterskoler med plads til 550 elever. Skolen udbyder amerikansk fodbold, cykling, håndbold, fitness, rytmisk gymnastik, basketball, dans, fodbold, parkour og spring som linjefag. Det er også muligt at vælge en kombinationslinje med flere idrætsgrene, fokusere på det boglige eller udvikle sig gennem særlige talenttræningsprogrammer. Eleverne har deres linjefag 3-5 lektioner om ugen à 90 minutters varighed, og i nogle idrætsgrene/linjefag spilles der også trænings- og turneringskampe. Eleverne bor primært i huse med 16-20 elever, drenge og piger sammen. Der afholdes et ugentligt husmøde med huslærere (1-2 stk.). Efterskolen har fælles morgensamling og fællesgymnastik, som er obligatorisk for alle elever uanset linjefag. Eleverne skal deltage i fællesgymnastik 2-3 gange om ugen à 80 minutters varighed.

Undersøgelsens anden idrætsefterskole (B) har plads til 330 elever og udbyder linjefagene 360 grader (forskellige idrætsgrene/aktiviteter), triatlon, adventure, fitness, håndbold, fodbold, badminton, dans og e-sport. Eleverne har deres linjefag 4 lektioner om ugen à 90 minutters varighed plus et idrætsligt eller kreativt valgfag en gang om ugen à 90 minutters varighed. Derudover spilles der i nogle idrætsgrene/linjefag også trænings- og turneringskampe. Eleverne bor i huse, hvor der er plads til 16 elever, og de er også blandet på tværs af køn. Hvert hus har tilknyttet 1-2 huslærere og der afholdes husmøde to gange om ugen. Efterskolen har fælles morgensamling, en ugentlig fortællertime samt fællessang.

Den tredje efterskole (C) har modsat de to andre idrætsefterskoler et mere specifikt idrætsligt fokus, der kredser om gymnastik. Skolens linjefag er spring, dans, powertumbling, rytmisk gymnastik, teamgym, parkour og fitness. Eleverne har deres linjefag 3 lektioner om ugen à 90 minutters varighed, plus valgfag med mulighed for fysisk udfoldelse eller fordybelse én gang om ugen à 90 minutters varighed. Eleverne bor på to-mandsværelser, og er organiseret i kontakthold af 8-9 elever med en fast tilknyttet kontaktlærer, som de dagligt mødes med til fælles aktiviteter. Efterskolen har desuden fælles samlinger, sangtime samt fællesgymnastik, der er obligatorisk for alle eleverne uanset linjefag. Eleverne skal deltage i fællesgymnastik 4,5 times fællesgymnastik om ugen og 25-30 opvisninger.

Fælles for de tre idrætsefterskoler er, at eleverne bor på skolen, og deres hverdag indeholder både boglige fag, valgfag og idrætslige linjefag. Derudover skal eleverne tage del i det praktiske arbejde på skolen. Det kan eksempelvis være rengøring og køkkenarbejde. Skolerne udbyder foruden linjefag en række valgfag som eleverne kan vælge mellem. Der udbydes både idrætsrelaterede, faglige samt dannelses- og kreative valgfag.

FORSKNINGSINITIATIVETS DATAINDSAMLING

Dataindsamlingen i *Forskningsinitiativet for idrætsefterskoler* har bestået af to dele: En spørgeskemaundersøgelse udarbejdet og varetaget af FIIBL, samt seks kandidatspecialer fra Idræt og Sundhedsuddannelserne på Syddansk Universitet. Dataindsamlingen fandt sted i perioden januar til juni 2019.

SPØRGESKEMAUNDERSØGELSEN

Spørgeskemaundersøgelsen havde til formål at give et indblik i elevernes baggrund, generelle trivsel, holdninger og oplevelser med det at være en del af en idrætsefterskole. Spørgeskemaundersøgelsen indeholdt spørgsmål i kategorierne: 1) *Baggrundsspørgsmål*, 2) *Valget om at tage på efterskole*, 3) *Valget af den specifikke idrætsefterskole og kendetegn ved efterskolen*, 4) *Tilknytning og relationer til lærere/undervisere*, 5) *Livsfærdigheder*, 6) *Mad- og måltidskulturer*, 7) *Personlig, social, faglig og idrætslig udvikling på efterskolen*, 8) *Trivselsspørgsmål*, 9) *Forventninger og uddannelsesparathed*. Det er primært elevernes besvarelser på *Baggrundsspørgsmål*, *Valget af den specifikke efterskole og dens kendetegn*, *Tilknytning og relationer til lærere/undervisere* og den *Personlige, sociale, faglige og idrætslige udvikling på efterskolen*, som er anvendt i denne artikel. Eleverne havde mulighed for at vælge svarmulighederne: *I høj grad*, *I nogen grad*, *I mindre grad*, *Slet ikke* eller *Ved ikke*. Enkelte steder i spørgeskemaet havde eleverne mulighed for at skrive fritekst. Det elektroniske spørgeskema blev sendt ud til alle elever på de tre idrætsefterskoler. 865 elever ud af 1020 (84.4%) mulige svarede. Spørgeskemaet blev indsamlet og behandlet gennem SurveyXact. Den enkelte idrætsefterskole havde ansvaret for, at eleverne fik mulighed for at svare på skemaet, og i de fleste tilfælde blev der afsat en klassesstime til formålet. Spørgeskemaet blev sendt ud i marts 2019, hvor eleverne var omtrent syv måneder inde i deres efterskoleophold. Tidspunktet blev valgt i samarbejde med skolerne og afspejlede et tidspunkt, hvor det vurderedes, at eleverne på den ene side havde et tilstrækkeligt indblik i efterskolelivet og på den anden side ikke kom for tæt på eksamensperiode og skoleårets afslutning.

KANDIDATSPECIALER

Forskningsinitiativets anden del bestod af seks kandidatspecialer, som alle tog fat i forskningsinitiativets overordnede mål om at belyse forskellige perspektiver af idrætsefterskolernes virke. Specialeafhandlingerne fokuserede på idrætsefterskolernes organisation og kultur, skolerne som dannelsesinstitution, udvikling af livs-kompetencer samt efterskolernes idrætspraksisser. De elleve studerende indgik i en specialegruppe, hvor de modtog vejledning af artiklens forfattere samt Lektor Lars Breum Christiansen, Syddansk Universitet. Specialerne er udarbejdet i perioden januar-juni 2019 med empiriindsamling på én eller flere af forskningsinitiati-



vets idrætsefterskoler. Samlet oversigt over specialerne findes i bilag 1.

Kritisk realisme har været det videnskabsteoretisk ståsted for fem ud af seks specialer. Et enkelt speciale tog afsæt i Hans-Georg Gadammers filosofiske fremlægning af hermeneutikken. Kritisk realisme opstod i opposition til såvel det positivistiske som det konstruktivistiske forskningsparadigme. Grundlæggende er tilgangen at betragte som et videnskabsteoretisk alternativ, der placerer sig et sted herimellem ved at anvende komponenter fra begge paradigmer (Fletcher, 2017, s. 2-3). Alle specialer er udformet som casestudier med én eller flere cases – i dette tilfælde idrætsefterskoler, og der er som minimum anvendt to forskellige kvalitative dataindsamlingsmetoder; interview (fokusgruppe og individuelle), uformelle samtaler, dokumentanalyse og observation. Der er gennemført interviews med forstandere, andre ledelsespersoner, elever og lærere. Alle interviews er fuldt transkriberet. Observationer har primært fokuseret på elevernes hverdagsliv og skolernes idrætslige praksis eksempelvis linjefagsundervisning eller fællesgymnastik. Bilag 1 indeholder en uddybning af de enkelte specialers problemstilling, teoretiske afsæt, studiedesign og dataindsamling.

ARTIKLENS METODISKE AFSÆT

I bestræbelserne på at opfylde artiklens formål kombineres, som nævnt, fundene fra spørgeskemaundersøgelsen med seks kvalitative kandidatspecialer. I artiklen analyseres og fortolkes der på tværs af specialernes empiriske fund med kritisk realisme som videnskabsteoretisk forståelsesramme. Det sker med viden om, at de enkelte specialer har haft forskellige teoretiske afsæt, som har specificeret de enkelte afhandlingers perspektiver og konklusioner. Specialernes analyse- og resultat afsnit har på den baggrund indgået i en ny fælles kodnings- og fortolkningsproces knyttet specifikt til denne artikels formål. Konkret er der gennemført en åben, induktiv og datadrevet kodning (Kristensen, 2010) af analyse- og resultat afsnit. Ud fra denne kodning fremkom et større antal koder, der blev samlet i en række temaer. De enkelte temaer med tilhørende tekstpassager blev derefter samlet i et fælles dokument. Dette for at etablere overblik med hensyn til dels volumen og tyngden af hvert tema – hvor meget og hvor ofte temaet omtales - og dels diversiteten i form af i hvor mange sammenhænge temaerne var en del af i de indbefattede specialers analyse- og resultat afsnit. Ud fra denne kodning og analyse fremkom tre temaer: *Fællesskab, Samværet med de andre elever og Relationen til efterskolelærerne*. Det har primært været de tre tværgående temaer, der har styret inddragelsen af data fra den gennemførte spørgeskemaundersøgelse.

RESULTATER

På tværs af forskningsinitiativets spørgeskemaundersøgelse og specialeafhandlingernes fund træder særligt tre temaer frem i relation til, hvad eleverne oplever som særligt ved deres efterskoleophold. Temaerne er: *Fællesskab*, *Samværet med de andre elever* og *Relationen til efterskolelærerne*. Skolerne har et fælles fokus på idræt, men deres idrætsprofiler og udbud af linje- og valgfag er forskellige. Efterskolerne befinder sig så at sige på et kontinuum fra en bred mangfoldig idrætsprofil til en mere fokuseret profil med en enkelt idrætsgren som omdrejningspunkt. Uafhængigt heraf tegner der sig et billede af, at idrætten spiller en særlig rolle i relation til de tre fremtrædende temaer og livet på efterskolen mere generelt.

TEMA I: FÆLLESSKAB

Fællesskab træder ofte frem i elevernes fortællinger om efterskolelivet. Eleverne deltager i løbet af skoleåret i mange forskellige fællesskaber – både organiseret af skolen såvel som selvorganiserede. En af de interviewede elev beskriver det sådan her:

”Du har ligesom dem [red: fællesskab], som er sat op af skolen for, at alle har noget. Du har jo huset, som er et fællesskab (...) du altid vender tilbage til i løbet af dagen. Og så har du klassen, som du ligesom er sammen med i de faglige timer. Og så har du det fællesskab, der kommer fra din linje, som du også er sammen med hver dag. Og så er der selvfølgelig dem, du har fundet udover det, som du bruger din fritid sammen med.” (Elev, Sjöberg & Sørensen, 2019, s. 55).

Generelt oplever eleverne at være en del af et stort fællesskab på efterskolen. I spørgeskemaundersøgelsen svarer 86% af eleverne, at der *i høj eller nogen grad* er et godt og stærkt fællesskab på deres idrætsefterskole (FIIBL, b, 2019). Det understøttes af fundene i de gennemførte interviews, men der tegner sig også et billede af, at det er de mindre fællesskaber, som er særligt betydningsfulde for eleverne (Knudsen, 2019; Sjöberg & Sørensen, 2019; Christensen, Christensen & Dahl, 2019; Paulsen & Wedel, 2019). Eleverne peger i særlig grad på det fællesskab, der skabes på værelset, i huset og på deres linjefag *”(...) det er ikke fordi fodboldspillere ikke kan snakke med nogle andre. Det kan vi også godt. Men vi, os fodbold drenge, vi har bare et eller andet specielt sammen.”* (Elev, Knudsen, 2019, s. 58).

Fællesskabet i huset og på værelset beskrives ofte som en lille familie, hvor eleverne har en særlig tæt relation og et stærkt tilhørsforhold:

”(...) noget af det fedeste ved at gå på efterskole er husfællesskabet. Det er sådan helt en familie på det her halve år (...). Man lærer sider af hinanden

at kende, som man måske ikke lige lærte, hvis man bare var venner. ” (Elev, Sjöberg & Sørensen, 2019, s. 55).

I citatet fremhæves husfællesskabet, hvor eleverne oplever at lære hinanden særlig godt at kende, og hvor relationerne fremstår som dybere og tættere end de venskaber, de tidligere har oplevet. I den forbindelse træder det også frem, at det er i huset og/eller på værelset, at de fleste konflikter mellem eleverne opstår. Det er typisk konflikter i relation til oprydning, rengøring eller opførsel (Knudsen, 2019; Christensen, Christensen & Dahl, 2019), da eleverne i de mindste fællesskaber ofte bliver konfronteret med eller skal gå på kompromis med de værdier og normer, som de har med hjemmefra (Christensen, Christensen & Dahl, 2019). 92% af eleverne svarer desuden, at de *i høj* eller *nogen grad* har udviklet venskaber med mennesker, de ikke troede de skulle blive venner med (FIIBL, b, 2019). Det er interessant set i relation til, at nogle elever i forbindelse med de gennemførte interviews fortæller, at de i løbet af efterskoleåret har fået brudt nogle af de fordomme, som de har haft om andre elever (Christensen, Christensen & Dahl, 2019, s. 79). I spørgeskemaundersøgelsen, svarer 93% af eleverne ligeledes, at efterskolen *i høj* eller *nogen grad* udvikler dem socialt, og i forlængelse heraf svarer 92% af eleverne, at de *i høj* eller *nogen grad* har udviklet sig i forhold til at deltage aktivt i fællesskaber (FIIBL, b, 2019). Det kunne indikere, at efterskolehverdagen er med til at udfordre eleverne socialt og personligt gennem de fællesskaber, som de deltager i – såvel de store som de mindre af slagsen.

Ifølge eleverne, så *”kræver det noget”* at blive og være en del af fællesskabet. En gruppe af elever fortæller, at de er bange for at *”gå glip af noget”* i forbindelse med deres efterskoleophold. De har forventninger til sig selv om at skulle *”være på”* og få det absolut meste ud af deres efterskoleophold (Christensen, Christensen & Dahl, 2019; Sjöberg & Sørensen, 2019). Der hersker ligeledes enighed om, at måden, man får mange venner på og bliver en del af en stor vennegruppe, er, hvis man selv tager initiativ og bidrager til det sociale liv på skolen:

” (...), men jeg tror, der er mange, der er bange for at gå glip af noget, fordi man bare har hørt at: nyd dit efterskoleår og oplev ting, og sådan noget. Så man har mange forventninger til sig selv om at skulle være på hele tiden. Og det er lidt svært at... skelne mellem hvornår man egentlig skulle det og så slappe af”. (Elev, Christensen, Christensen & Dahl, 2019, s. 77).

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at 28% af eleverne *i høj* eller *nogen grad* oplever, at det er nemt at føle sig udenfor fællesskabet på efterskolen, mens 66% af eleverne udtrykker, at der *i høj* eller *nogen grad* er et tydeligt hierarki mellem ele-

verne (FIIBL, b, 2019). Dette fund uddybes i afsnittet om fællesgymnastikken, som en stærk kropslig forankret følelse af fællesskab.

FÆLLESSKAB – FÆLLESGYMNASTIK OG LINJEFAG SOM EKSEMPLER

På tværs af empiri fra specialeafhandlingerne træder det frem, at eleverne i særlig grad oplever en stærk fællesskabsfølelse i forbindelse med deres linjefag og i fællesgymnastikken (Sjöberg & Sørensen, 2019; Christensen, Christensen & Dahl, 2019; Paulsen & Wedel, 2019; Trads, 2019). Det er også tydeligt, at der fra idrætsefterskolernes side arbejdes målrettet med at skabe stærke sociale tilhørsforhold og fællesskaber gennem idrætten. Fællesgymnastikkens praksis organiseres eksempelvis med henblik på at give eleverne oplevelsen af *“at sammen er vi stærkere”* og *“sammen kan vi noget, man ikke kan opnå som enkelt individ”* (Trads, 2019, s. 52). Der tages afsæt i øvelser, hvor relationer er i højsædet, og hvor samarbejde på kryds og tværs af linjer og køn har til formål at fremme det store fællesskab på efterskolen (Trads, 2019). Eleverne oplever fællesgymnastik som en hyggelig og legende praksis, hvor man netop får lov til at snakke med nogle, man ellers ikke ville have snakket med:

“En god hyggelig opvarmning, og nogle lege måske. Et eller andet hvor vi lige kommer i gang stille og roligt. Hvor vi også kommer hinanden lidt mere ved. Også mere end vi gør i vores hverdag.” FGE, 9: *“Også gerne noget hvor vi er tætte og rører lidt ved hinanden.”* FGE, 10: *“Og får snakket med nogle nye”* (Fokusgruppe elever (FGE), Trads, 2019, s. 32).

I den obligatoriske fællesgymnastik er fokus rettet mod aktiviteter og lege med berøring og øjenkontakt: *“For at få opbygget det her fællesskab, er det vores erfaringer, at ser man hinanden i øjnene, og får man rørt ved alle, så bliver det lidt nemmere at sige hej bagefter”* (Lærer, Trads, 2019, s. 32).

Både lærere og elever har en oplevelse af, at berøring og tæt fysisk kontakt har en positiv indvirkning på elevernes sociale relationer. På linjefagene er lærerne ligeledes meget opmærksomme på at forsøge at styrke fællesskabet og sammenholdet mellem eleverne (Knudsen, 2019; Paulsen & Wedel, 2019; Christensen, Christensen & Dahl, 2019). Det kan være i håndbold- eller fodboldtræning, hvor alle eksempelvis varmer op sammen, uanset om de spiller på første- eller tredjeholdet, fælles opstart og afslutning eller at spille anderledes aktiviteter, hvor alle elever er mere ligestillede i forhold til niveau (Knudsen, 2019; Paulsen & Wedel, 2019). Det træder ligeledes frem, at fællesskabet har en betydning for og indvirkning på elevernes motivation og fastholdelse gennem skoleåret. Eleverne bruger mange timer ugentligt på deres linjefag, og følelsen af at være en del af et fællesskab har betydning for, at eleverne ikke kører trætte i deres linjefag (Paulsen & Wedel, 2019):

"Jeg synes, at fællesskabet er noget af det vigtigste, også fordi at det er det, der gør, at man også kan få lysten til håndbold. Altså hvis [red: det] blev noget alt for seriøst noget, og man slet ikke fokuserede på et fællesskab, så træner du jo bare behårdt, fordi så er der ikke noget andet at fokusere på end håndbolden. Så jeg føler, fællesskabet det nok giver lysten til at ville komme til træningerne og ja ligesom vil yde noget" (Elev, Paulsen & Wedel, 2019, s.67).

Det samme gør sig gældende i fællesgymnastikken, hvor fællesskabet beskrives som afgørende for, at eleverne fastholder motivation og engagement i de mere "kedelige" og "trivielle" perioder eksempelvis, når der øves opstillinger til skolernes gymnastikopvisninger (Trads, 2019, s. 34).

EN STÆRK KROPSLIG FORANKRET FØLELSE AF FÆLLESSKAB ELLER DET MODSATTE

FGE, 9: *"(..) Det er verdens bedste følelse, fordi vi får lov til at stå tæt på hinanden og tage hinanden i hænderne."* FGE, 12: *"Det er virkelig en kæmpe fællesskabsfølelse, vi får der. Især det der med, at vi skal gå og holde hinanden i hænderne."* FGE, 9: *"Ja og så samles vi alle sammen inde på midten og så står vi bare vildt tæt..."* FGE, 11: *"Det er det fedeste."* FGE, 12: *"Jeg har det sådan, at hver gang vi laver det sidste og vi står der inde i midten altså. Sidst i Kalundborg. Der... der fældede jeg en lille tåre."* (Fokusgruppe elever, Trads, 2019, s. 37).

Citatet tager fat i de følelser, der går gennem en gruppe af elever, når de sammen afslutter en gymnastikopvisning med en bestemt serie (rytmisk sekvens). Det er tydeligt, at den serie har stor betydning for elevernes oplevelse af fællesskab. Det er særligt i elevernes fortællinger om fællesgymnastik, at beskrivelserne af en kropslig forankret følelse af fællesskab og samhørighed fremkommer. Det gengives som en indre følelse af ustyrlig glæde at være *"gejlet op på en særlig måde"*, *"helt hypet"*, *"fyldt med god og sprudlende energi"* og *"fuldstændig oppe at køre"* (Trads, 2019, s. 31). Det er i særdeleshed, når eleverne står meget tæt på begrænset plads, laver synkrone bevægelser og kan mærke hinandens kroppe, at de føler den stærke fællesskabsfølelse og samhørighed (Trads, 2019, s. 38). For nogle elever kan musikkens tempo og beat samt kroppens lyde for eksempel klap, tramp og stamp være med til at forstærke følelsen af fællesskab:

FGE, 11: *"ja alle klap. De rammer bare og man kan høre det larmer og det er så fedt."* FGE, 9: *"Ja man kan bare høre alle klapper, og det er på samme tid."* FGE, 10: *"Man kan høre vi er sammen på gulvet (...) Fordi ale-*

ne står man jo ikke særlig stærkt med ét klap, men det gør man altså sammen.” FGE, 9: *”Ja det bekræfter virkelig, at man er fælles om det.”* FGE, 10: *”Så klap og stamp og slag i gulvet.”* FGE, 12: *”Ja generelt bare larm.”* FGE, 10: *”Ting der siger lyde uden vi gør det, men med vores kroppe”* (Fokusgruppe elever, Trads, 2019, s. 42).

Igennem musik, lyd og sang bliver det tydeligt for eleverne, at de sammen kan noget særligt, hvilket både lærere og elever forsøger at fremhæve med klap, tramp og stamp i undervisningen, opvisningerne og i det traditionelle kampråb før en gymnastikopvisning (Trads, 2019, s. 53).

For andre elever opstår den magiske fællesskabsfølelse i forbindelse med fællesgymnastikken dog ikke (Knudsen, 2019; Sjöberg & Sørensen, 2019, Trads, 2019). På to af de tre idrætsefterskoler er fællesgymnastik obligatorisk for alle elever - også dem, som ikke har valgt et gymnastisk linjefag. Lærerne forsøger at organisere fællesgymnastikken ud fra samme præmisser som de nævnte, og der tages ligeledes afsæt i aktiviteter, som skal styrke fællesskabet på tværs. Men nogle elevers oplevelse af fællesgymnastikkens praksis er en helt anden. I citatet ses det, hvordan en elev, som ikke er særlig interesseret i gymnastik, godt ved, at det er meningen, at de skal føle et fællesskab og samhørighed, når de står tæt i fællesgymnastikken, men det ”virker” ikke på hende:

”Altså i pigedansen, der har vi meget med, hvor vi skal ind i midten og stå sammen alle sammen, og altså jeg ved ikke, om det giver sådan en fællesskabsfølelse? Det er meningen, det skal se sådan ud. Men altså jeg vil da ikke føle, at hvis jeg står sådan, at jeg kan mærke det.” (Elev, Trads, 2019, s. 45).

Den type elevfortællinger kredser om at føle sig malplaceret, udstillet og pinlig i fællesgymnastikken. Det fører til, at elever kan finde på at pjække eller er uengagerede (Knudsen, 2019; Sjöberg & Sørensen, 2019; Trads, 2019). En elev beskriver: *”Man viser jo sin gode side i fodbold. Det gør man simpelthen ikke der [red: til gymnastik]. Der ligner man simpelthen en idiot.”* (Elev, Knudsen, 2019, s. 51). Enkelte elever fortæller, at de nok får en følelse af samhørighed i forbindelse med fællesgymnastikken, men at det, som samler dem, faktisk er, at de alle er dårlige til gymnastik, hvilket gør det akavet, men også lidt sjovt (Knudsen, 2019).

Det ser dog ikke ud til, at det kun er elevernes oplevelse af at være mindre gode til gymnastik, som indvirker på deres deltagelse og følelse af samhørighed i fællesgymnastikken. I spørgeskemaundersøgelsen svarer 66% af elever, at der *i høj* eller *nogen grad* er et tydeligt hierarki mellem eleverne på efterskolen (FIIBL, b, 2019). Elevernes indstilling til fællesgymnastik kan være påvirket af det hierarki, der hersker på de undersøgte idrætsefterskoler. En lærer beskriver, at hvis fod-

bold-, håndboldanføreren og/eller basketdrengen er gode til gymnastik og er med på forreste række, så kan det have en positiv indvirkning på opfattelsen af fællesgymnastik hos de øvrige elever. Det bliver i disse tilfælde acceptabelt at lave gymnastik, fordi de populære elever gør det. Omvendt går det ud over de elever, der har interesse i fællesgymnastikkens praksis og i fællesgymnastikkens værdier, når de populære elever ikke deltager på grund af deres stolthed og frygt for at tabe ansigt (Trads, 2019). Lærerne oplever ligeledes, at indstillingen til fællesgymnastik kan præges af, at eleverne har svært ved at komme ud af deres komfortzone og er bange for udvise entusiasme for gymnastikken og derved risikere at tabe ansigt over for kammeraterne (Knudsen, 2019). I fællesgymnastikken skal eleverne udtrykke sig æstetisk gennem kroppen, hvilket kan være en større udfordring for mange og give en oplevelse af, at de kropsligt er på udebane (Lærere, Trads, 2019, s. 48-50): *“For eksempel hvis alle går ned, og man er den eneste der står op. Det lægger man ikke så meget mærke til i en håndboldkamp, hvis du løber forkert i et spil eller et eller andet.”* (Elev, Trads, 2019, s. 50). Elever fortæller, at i gymnastikken oplever de, at man er mere blottet og ikke kan *“gemme sig bag en bold”*, og at der kan opstå en følelse af at stå alene i sin egen krop med den udfordring at skulle performe foran en masse mennesker (Elev, Trads, 2019, s. 50). Foruden elevernes følelse af en krop på udebane og frygten for at blive udstillet peges der også på, at elevernes indstilling og manglende motivation for fællesgymnastik kan hænge sammen med manglende plads i hallen, hvor eleverne står meget tæt, og at lærerne har svært ved at huske de mange navne på elever, som de udelukkende har til fællesgymnastik (Knudsen, 2019; Sjöberg & Sørensen, 2019; Trads, 2019).



Foto: Vejstrup Efterskole

TEMA II: SAMVÆRET MED DE ANDRE ELEVER

Størstedelen af eleverne fremhæver venner og det sociale samvær med de andre elever, som noget af det mest betydningsfulde og vigtigste ved deres efterskoleophold: *”Altså det med venner, det er noget af helt klart det vigtigste, fordi ellers bliver det ikke et særlig fedt efterskoleophold, hvis du ikke ligesom har nogle, du kan gå til og sådan”* (Elev, Sjöberg & Sørensen, 2019, s. 44). Elevernes skildringer af, hvorfor venner er det vigtigste, kredser ofte om, at man aldrig behøver kede sig, da der altid er nogen at være sammen med, og samtidigt opleves det værdifuldt at have venner, man kan stole på, føler sig tryk ved og er fortrolig med. Enkelte elever fortæller, at ønsket om at få mange nye venner var udslagsgivende i valget af efterskole. De valgte en efterskole med et højt elevtal, så muligheden for *”at knytte sig til flere”, ”aldrig være alene”, ”få mange venner”* og *”hele tiden møde nye”* var til stede (Christensen, Christensen & Dahl, 2019; Knudsen, 2019; Sjöberg & Sørensen, 2019).

”Jeg tror også, at det vigtige er, at man har nogen, man kender rigtig godt, og at man ligesom kan åbne sig mere overfor flere og falde tilbage på nogen, hvis der er nogle ting, der ikke fungerer. At man så altid har nogen at gå til.” (Elev, Knudsen, 2019, s. 50).

RELATIONEN MELLEM ELEVERNE FORSTÆRKES OG UDFORDRES AF IDRÆTTEN

Eleverne er sammen mange timer ugentligt på deres linjefag, tager på linjefagsture og er forbundet af den samme idrætslige interesse (Knudsen, 2019; Paulsen & Wedel, 2019).

”Ja. Altså jeg synes, at sammenholdet det er sådan, det er rigtig godt på alle hold. Men jeg synes også helt klart (...) man kan godt mærke forskel - også på de små hold synes jeg, (...) f.eks. førsteholdet de... vi er sådan meget sammen også uden for banen” (Elev, Paulsen & Wedel, 2019, s. 45).

På tværs af det kvalitative materiale fremhæves situationer og tiltag i den idrætslige praksis, der har indflydelse på, hvordan der knyttes tætte bånd. Eleverne fortæller eksempelvis, at de vant til at se hinanden begå fejl, give hinanden feedback og samarbejde, hvilket påvirker udviklingen af elevernes relationer i en positiv retning. De er også trygge nok ved hinanden til at udfordre og ”drille” hinanden (Sjöberg & Sørensen, 2019; Paulsen & Wedel, 2019; Knudsen, 2019): *”Fordi så kan man gå ned i huset bagefter og sige: ’Ja, jeg tacklede dig’ eller ’Var det ikke fedt?’ eller sådan noget”* (Paulsen & Wedel, 2019, s. 74). Men der tegner sig også et billede af, at det ikke kun er positive elementer, som eleverne tager med fra idrættens verden, og ned i deres elevhuse eller på værelset:

”Altså jeg tror måske også, det var fordi, at det var to fra mit hus, hvor der er to stregspillere (...) men man kunne da godt mærke det ved, at så gad de ikke lige at snakke til hinanden, eller så nogen gange så snakker vi jo om træningen, så var der bare lidt stille. Altså der var jo ikke nogen, der lige sagde: ’Det var en god træning i dag’, fordi det vil måske være lidt mærkeligt (...).” (Paulsen & Wedel, 2019, s. 53).

De gennemførte interviews rummer fortællinger om intern konkurrence og hierarki blandt eleverne, som blandt andet er skabt på baggrund af elevernes idrætslige niveau, og som kan have en negativ indvirkning på elevernes relationer og fællesskabet – på samme vis som beskrevet i fællesgymnastikken. Det understøttes af resultater fra spørgeskemaundersøgelsen, hvor 59% af eleverne svarer, at det *i høj eller nogen grad* er nemt at blive populær, hvis man er god til sin idrætsgren (FIIBL, b, 2019). Det er i særlig grad hold- og niveauinddeling, som træder frem i elevernes fortællinger om popularitet, social positionering og hierarki. Den interne konkurrence på de undersøgte boldspilsrelaterede linjefag opstår typisk, fordi de enkelte hold ikke er fastlåste, så eleverne i løbet af skoleåret kan rykkes op og ned, alt efter deres udvikling og præstationer. Konkurrencen internt på de enkelte hold handler ofte om position på banen og spilletid i kampene (Paulsen & Wedel, 2019, s. 84). En elev fortæller, at nogle fra hendes linje sender hende blikke, fordi de ikke mener, at hun er berettiget til at være på førsteholdet, og andre beskriver, at en plads på skolens førstehold kan medføre, at andre elever automatisk antager, at man er arrogant (Christensen, Christensen & Dahl, 2019, s. 77). Holdinddelinger har også en indvirkning på elevernes position i hierarkiet, hvor de elever, som er bedst til deres idrætsgren/linjefag, også er dem med den højeste sociale position, mest taletid og indflydelse (Paulsen & Wedel, 2019, s. 85).

”Jeg tror måske, det er det der med, at de på en eller anden måde føler, at vi er bedre end dem agtig, men det er jo overhovedet (...) ikke sådan, vi tænker det. Men jeg ville selv have det sådan, hvis jeg var på det hold [red: andeholdet]. Altså så ville jeg da selv have det sådan: ’Okay, det er førsteholdsspillere, så måske jeg ikke lige skal komme med min kommentar til den her øvelse’ eller et eller andet. (...) men jeg kan godt se, at hvis vi har haft en træning, hvor vi har været opdelt, og vi kommer ind sammen, så holder de tit mund, og så er det tit os [red: førsteholdsspillerne], der siger noget, hvis man kan sige det sådan.” (Elev, Paulsen & Wedel, 2019, s. 44).

Det er dog ikke alle elever, der oplever hold- og niveauinddeling som noget dårligt. En gruppe elever fortæller, at de bliver motiveret af at kunne rykke op på et bedre hold, eller at de bliver ved med at yde deres bedste til træning for at fastholde

pladsen på eksempelvis skolens førsteholdet (Paulsen & Wedel, 2019; Christensen, Christensen & Dahl, 2019). Andre elever har erfaret, at niveau- og holdinddelinger medfører, at der er et hold til alle, hvilket kan mindske presset om at præstere på et niveau, som man ikke er i stand til. Samtidig giver det dog også mulighed for, at man bliver presset nok til at udvikle sig (Knudsen, 2019).

TEMA III: RELATIONEN TIL EFTERSKOLELÆRERNE

Efterskolelærerne opleves og beskrives som en særlig type voksen, der placerer sig et sted mellem lærer og ven. I spørgeskemaundersøgelsen svarer 86% af eleverne, at de *i høj* eller *nogen grad* oplever, at relationen mellem dem og deres lærere er venskabelig, og 87% af eleverne svarer, at deres lærere *i høj* eller *nogen grad* udviser omsorg og støtte (FIIBL, b, 2019). Det er særligt de lærere, der er tilknyttet husfællesskabet, værelset eller linjefaget, som eleverne oplever at have en tæt og fortrolig relation med:

”Jeg tror det personlige forhold, altså det forhold, som man husker tilbage på om nogle år og tænker: ‘Det var min huslærer, det var det forhold, jeg havde med den’, og ligesom skabe det her venskab på en anden måde, end man ligesom har venskaber på vores alder, men stadig føler, at det ikke bare er en lærer for mig, men også en... ja en ven helt sådan på den gode måde.” (Elev, Christensen, Christensen & Dahl, 2019, s. 68).

På efterskolen deler lærere og elever meget tid og rum. Lærerne møder eleverne i mange forskellige sammenhænge i løbet af dagen eksempelvis i huset, på linjen, i de boglige fag, til måltiderne eller fælles aktiviteter. Eleverne oplever det som betydningsfuldt for den tætte og mere venskabelige relation, at lærerne tilbringer meget tid sammen med dem, er let tilgængelige og at lærerne har mulighed for følge op på eleverne, hvis de virker kede af det eller skal noget særligt i weekenden (Christensen, Christensen & Dahl, 2019; Sjöberg & Sørensen, 2019). 81% af eleverne svarer, at de *i høj* eller *nogen grad* oplever at kunne gå til én eller flere lærere, hvis de oplever personlige problemer, og 74% af eleverne oplever, at de har en tæt tilknytning med flere lærere på deres efterskole (FIIBL, b, 2019). En elev fortæller om relationen *”[red: Der er] visse ting du ikke tør at sige til en ven eller en forældre, og så er der en kontaktlærer, du altid kan komme til”* (Christensen, Christensen & Dahl, 2019, s. 85).

Ifølge eleverne opstår den særlige relation til lærerne, fordi eleverne oplever at blive behandlet som ligeværdige. Lærerne er interesseret i dem og sætter sig ind i deres problemer (Christensen, Christensen & Dahl, 2019; Sjöberg & Sørensen, 2019; Trads, 2019). Eleverne fremhæver ligeledes det værdifulde i, at lærerne er positive og ikke er bange for at gøre grin med sig selv eller være fjollede. Det bety-

der desuden meget for eleverne, at der bliver lagt mærke til dem i hverdagen, og at lærerne – helt konkret - ved hvem de er og kender deres navne (Christensen, Christensen & Dahl, 2019; Sjöberg & Sørensen, 2019; Trads, 2019).

”Det der med... hvis de... Nu er vi jo så mange elever, altså, det der med, hvis de lige kan ens navn, og husker én sådan, og lige har lidt personligt til en, så.. Det betyder bare meget, man kan ligesom føle, at man bliver set. Især når der er så mange elever” (Elev, Christensen, Christensen & Dahl, 2019, s. 67).

LÆRERNE SOM ROLLEMODELLER OG IDRÆTSLIGE FORBILLEDER

At eleverne ser deres lærere som en anden type voksen anses som tæt forbundet med, at lærerne har deres daglige gang i husene samt underviser i såvel boglige som idrætslige fag. Ikke mindst linjefaglærere tilbringer mange timer sammen med bestemte grupper af elever, og relationen bliver ofte ganske tæt og fortrolig:

”Ja, men det [red: en tæt relation] får jeg jo oftere i det, som egentlig ikke er den boglige undervisning for eksempel. Til dels i deres linjefag, fordi det er noget de brænder for, så der går de ind i en god dialog om, hvordan de kan gøre tingene. Og så i hele det der ligger udover. Og det er lige fra rengøring, til at sige godnat og godmorgen og spise med dem og alle de der sådan mere dagligdagsting, hvor man kan sidde og snakke med dem om alt mulig andet. Der kan man få det der modspil og samspil og en forståelse af hvem de er. At det ikke bare er ham, jeg skal undervise i matematik, men at der er noget mere bagved dem.” (Lærer, Christensen, Christensen & Dahl, s. 74).

På tværs af det kvalitative datamateriale tegner der sig et billede af, at det er vigtigt for lærerne, at de er mere end ”bare” elevernes lærere, og at de også ønsker en tæt relation med eleverne (Christensen, Christensen & Dahl, 2019; Paulsen & Wedel, 2019; Sjöberg & Sørensen, 2019). En lærer formulerer det sådan her:

”(...) jeg skal ikke [red: være] ham der er træneren, der beslutter om man kommer ind at spille eller ej, det er ikke sådan, de skal se på mig. De skal se på mig som en de kan snakke med - også om andre ting, hvis de vil det.” (Lærer, Paulsen & Wedel, 2019, s. 66).

Læreren tilstræber et ret så ligeværdigt forhold til eleverne og ønsker ikke at blive set som træneren, der har magten til at fordele spilletid. De lærere, som har en ekstra synlig funktion som trænere, lader til at være bevidste om, at de via den tætte relation til eleverne fungerer som rollemodeller, der kan inspirere eleverne til at løbe en tur, hjælpe med rengøringen eller udvise engagement og glæde (Christensen, Christensen og Dahl, 2019). Det lader også til at være vigtigt, at lærerne tør

være fjollede og give den fuld gas med deres kroppe i forbindelse med den idrætslige praksis (Trads, 2019).

(...) FGE, 11: *"Det fedeste er når de [lærerne] gør grin med sig selv. FGE, 9: Ja det er SÅ fedt."* FGE, 11: *"Ja det er så fedt (!) og så sjovt at kigge på."* FGE, 9: *"Også selvironi og sådan noget, det kommer man virkelig langt med."* FGE, 10: *"Også sådan at kunne joke med sine elever, men stadig også kunne være seriøse og have dybe samtaler med dem."* (Fokusgruppe elever, Trads, 2019, s. 36).

"Hans arme sidder helt heroppe, med slap nakke og alt muligt med vilje selvfølgelig. Når man skal kopiere det, så griner alle og så er der bare god stemning. Jeg tror, det er fordi de ikke er bange for at gøre grin af sig selv, og så gør man det også lidt selv. Og lige pludselig så er der bare sådan virkelig god stemning" (Elev, Trads, 2019, s. 37).

Citatet giver indblik i en gruppe elevers oplevelse af, hvad der sker, når lærerne er skøre, sjove, åndssvage og selvironiske i forbindelse med en fælles idrætslig praksis.

På Efterskole C, hvor gymnastikken er et fælles omdrejningspunkt, fremstår lærerne i særlig grad også som idrætslige forbilleder for eleverne. Størstedelen af skolens lærere har været på verdensholdet i gymnastik, hvorfor eleverne idrætsligt, kropsligt og færdighedsmæssigt ser op til dem og spejler sig i dem (Sjöberg & Sørensen, 2019).



Foto: Vejstrup Efterskole

DISKUSSION

Fællesskab, Samværet med de andre elever og Relationen til efterskolelærerne er de tre temaer, som træder frem, når fokus er på, hvad eleverne oplever som særligt i forbindelse med et idrætsefterskoleophold. Det gælder på tværs af det kvalitative og kvantitative datamateriale. Eleverne oplever at være en del af og bevæge sig mellem forskellige fællesskaber på efterskolen. En stor del er organiseret af skolen i form af fx hus-/værelsesfællesskab, linjefag eller fællesgymnastik. Andre fællesskaber er selvvalgte. Nogle fællesskaber beskrives som familiære og betydningsfulde, andre som mere udfordrende og utrygge. Artiklens fund er interessante set i forhold til Lave og Wengers sociale læringsteori om situeret læring og tilhørende begreber til forståelse af læringens sociale dynamik: praksisfællesskaber, legitim perifer deltagelse, individuelle deltagerbaner og skiftende positionering (Ronglan, 2008, s. 28). Læring anses som en social proces, hvori individet konstituerer identitet gennem aktiv deltagelse og skiftende positionering i sociale fællesskaber. Wenger (2004, s. 64) benævner de sociale kontekster, hvori individet deler, forhandler og udvikler egen virkelighedsforståelse og identitet, som praksisfællesskaber. De individuelle deltagerbaner henviser til, hvordan individer bevæger sig inden for det enkelte og mellem flere praksisfællesskaber over tid (Ronglan, 2008, s. 29). Situeret læring er et interessant og relevant teoretisk perspektiv, som giver mulighed for at anskue elevernes liv på efterskolen som deltagelse i praksisfællesskaber, hvor læring, udvikling og forandring finder sted gennem levede erfaringer og positionering i fællesskaberne. Men hvilken rolle spiller idrætten i de tre temaer (praksis-) *Fællesskab, Samværet med de andre elever og Relationen til efterskolelærerne*? Noget tyder på, at idrætten på den ene side forstærker fællesskabet og bidrager positivt til elevernes samvær samt styrker relationerne mellem de enkelte elever og relationen til lærerne. På den anden side er der givet eksempler på, hvordan idrætten og det idrætslige niveau påvirker den sociale positionering og skaber et hierarki, som udfordrer fællesskabet og trækker tråde ud i efterskolens andre arenaer eksempelvis huset.

GLÆDEN I BEVÆGELSESAKTIVITETER

Det er interessant, at en idrætslig praksis såsom fællesgymnastikken på den ene side kan opleves som en nærmest magisk kropslig fællesskabsfølelse og samhørighed for nogle elever, mens den på den anden side opleves som fællesskabsdrænen-de og kropsligt udstillende for andre. Der er ingen tvivl om, at lærerne, på tværs af de præsenterede cases, har et engageret og brændende ønske om at give alle elever den samme oplevelse med fællesgymnastikken, og at lærerne forsøger at holde fast i tanken om at styrke "det store fællesskab" på skolen. I analyserne af den obligatoriske fællesgymnastik tegner der sig et billede af, at elevernes indstilling til og kropslige forudsætninger for at dyrke gymnastik har betydning for fællesgym-

nastikkens succes. Skarpt skåret kan det hævdes, at i de cases, hvor eleverne har valgt at tage på efterskole for at dyrke gymnastik, og hvor eleverne har et gymnastikrelateret linjefag, oplever de i højere grad fællesgymnastikken som en stærk og nærmest magisk fællesskabende idrætspraksis. Modsat står de elever, som ikke er taget på efterskole for at dyrke gymnastik, men hvor den dybe interesse er for andre typer af idrætsgrene, og som føler sig fremmede og udstillede i fællesgymnastikken. Elevernes forskellige opfattelse af den samme idrætslige praksis kunne givetvis være forbundet med, at forudsætningerne for at skabe og føle et stærkt fællesskab er vidt forskellig i de to cases. De elever, der er særligt engageret i gymnastik, har et stærkt forhold til fællesskabet om den idræt, og de ses flere gange om ugen i deres linjefag, hvormed fællesgymnastikken bliver en naturlig forlængelse af deres gymnastiske linjefag.

Denne artikel understøtter bestemt, at fællesgymnastikken kan være med til at skabe et ret særligt bevægelsesfællesskab, som indeholder potentiale til at binde fællesskaber sammen. Det er måske dels forklaringen på, at en stor del af landets efterskoler prioriterer fællesgymnastik, og dels forklaringen på, hvorfor de undersøgte skoler fastholder obligatorisk fællesgymnastik - på trods af nogle elevers opfattelse af fællesgymnastik som meningsløst. Det kan også overvejes, om fællesgymnastikken for alle elever på en stor del af landet idrætsefterskoler fastholdes ud fra en tanke om en ekstern nytteværdi omhandlende, at fællesgymnastikken er godt for og styrker det store fællesskab på idrætsefterskolen. Jensen (2018) fremhæver i artiklen *'Ståsteder i bevægelse. Hvad er meningen med bevægelse i skolen?'*, at det i sig selv skal opleves som værdifuldt at bevæge sig, og ikke være værdifuldt, fordi det har en ekstern nytteværdi (Jensen, 2018, s. 245). Bevægelsesaktiviteter skal ikke være et middel mod et mål, men bør, ifølge Jensen (2018), opleves som meningsfulde, fordi det giver mulighed for at være kropsligt sammen på en værdifuld måde. Bevægelsesaktiviteter kan således skabe et fællesskab, som er karakteriseret ved et *os* og et *dem*, hvor den lim og samhørighed, der binder fællesskabet sammen, er defineret ved en tilslutning til fælles regler, normer og værdier (Jensen, 2018, s. 247). Men betyder det, at skabelsen af stærkt fællesskab gennem fællesgymnastikken ikke kan tolkes og forstås som en ekstern nytteværdi, men som et naturligt udfald af glæden og meningsfuldheden ved fællesgymnastik som bevægelsesaktivitet? Og kunne det være en af grundene til, at de "ikke-gymnastikinteresserede" elever har en anden opfattelse af fællesgymnastikkens værdi? Boldspil og dans eller gymnastik fremhæves af Jensen (2018) som bevægelsesaktiviteter med et særligt sanseligt fællesskabspotentiale. Det er også interessant set i forhold til artiklens fund, hvor eleverne finder ét af de mest betydningsfulde fællesskaber på deres linjefag, og hvor lærerne fremhæver den fælles idrætsinteresse som et afgørende punkt for fællesskabet og de tætte relationer på linjen. Det kan i tilgift overvejes, om fællesskabsfølelsen og glæden ved at bevæge sig sammen

opstår på for eksempel boldspilslinjerne, fordi eleverne i spillet er afhængige af hinanden, og fordi den interpersonelle forståelse for hinandens bevægelser, styrker og svagheder er afgørende for at lykkes som hold? Og forstærkes modviljen til fællesgymnastikken på grund af kontrasten til fællesskabsfølelsen og trygheden samt den tætte relation til lærerne på deres linjefag? Dans eller gymnastik nævnes også af Jensen (2018) som bevægelsesaktiviteter med et særligt potentiale for at understøtte oplevelsen af at være en del af et eksistentielt meningsfuldt fællesskab. Dette begrundes med afsæt i, at de rytmiske og synkront samstemte bevægelser skaber stærke sanselige indtryk, og at processen med at gøre en gruppe enkelt-individer til et fælles udtryk rummer en stærk følelses- og fællesskabsgenerende oplevelse (Jensen, 2018, s. 248). En sådan beskrivelse vækker genklang i forhold till de ”gymnastikinteresserede” elevers fortællinger om fællesgymnastikken. Jensen (2018) understreger dog, på linje med denne artikel, at den idrætslige praksis ikke altid er en fællesskabsgenerende oplevelse. I bevægelsesaktiviteter såsom gymnastik eller dans, er der en risiko for, at nogle elever ødelægger det for resten af fællesskabet eller bliver ekskluderet. I kropslige aktiviteter, særligt dans og gymnastik, er det ofte ret synligt (Jensen, 2018, s. 248).

BEVÆGELSESDIMENSIONERS INDVIRKNING PÅ FÆLLESSKAB OG RELATIONER

Glæde kan i børn og unges lære- og væreprocesser både ses og opleves som en let, varm følelse, der gennemstrømmer og åbner kroppen. (...). Glæden kan være fællesskabende, frigivende, kreativ og forløsende. Den kan nemlig være med til at skabe tilknytning og fællesskab (Winter, 2017, s. 41). Sådan skriver Helle Winter i forbindelse med *den følelsesmæssige dimension* i hendes praksisnære bevægelsespsykologiske teori. En fremstilling af glæde, som på mange måder relaterer sig til Jens-Ole Jensens tanker om værdien og betydningen af glæde som fundament i bevægelsesaktiviteter. Winters bevægelsesteori er relevant her i forhold til ambitionen om at forstå idrættens rolle og betydning i forbindelse med et efterskoleophold. Teorien tager udgangspunkt i en helhedsorienteret kropsforståelse og søger herudfra at forstå samspillet mellem mentale, psykiske, fysiske, følelsesmæssige, sociale, kulturelle og spirituelle bevægelsesdimensioner, der spiller ind på børn og unges udvikling og trivsel i fællesskaber. Winters bevægelsesdimensioner, hvilke der givet kan og vil være overlap mellem, er interessante, fordi de giver bud på, hvordan og hvorfor bevægelsesundervisning kan have positivt udviklende elementer, åbne for flow og fællesskab i børn og unges lære- og væreprocesser (Winter, 2017, s. 38). Bevægelsesteoriens *sociale dimension* er særligt relevant i forhold til artiklens tværgående fund om idrættens indvirkning på fællesskab og elevrelationer. Dimensionen handler om det relationelle, hvor børn og unge udtrykker sig gennem kroppen. Bevægelsesaktiviteter som for eksempel lege, danseaktiviteter og

boldspil fremhæves i forhold til, at de i høj grad indeholder fællesskabende og relationsstyrkende potentialer, fordi bevægelsesaktiviteterne både indeholder mentale, psykiske, fysiske, følelsesmæssige og sociale processer. Ifølge Winter (2017) udvikler grupper ofte et bestemt hierarki, som enten inkluderer eller ekskluderer. Hierarkiet kan aflæses i, hvordan eleverne positionerer sig overfor hinanden og hvilke roller eleverne har: 'Hvem er stille?' 'Hvem er toneangivende?' Det er et interessant perspektiv, da denne form for hierarki og social positionering træder frem i artiklens fund eksemplvis mellem eleverne i forbindelse med holdinddeling på linjerne, hvor de eleverne, som er dygtige til deres idrætsgren, også er dem, som har den stærkeste sociale position og får mest taletid. Spørgeskemaundersøgelse viste ligeledes, at en stor del af eleverne havde en opfattelse af, at der eksisterer et hierarki på deres efterskole, og at det er nemt at blive populær, hvis man er god til sin idrætsgren. Den *sociale dimension* i bevægelsespsykologien beskriver ligeledes, at bevægelsesaktiviteter med fokus på fællesskab, kropskontakt og berøring kan være med til at åbne fastlåste relationsmønstre og skabe en positiv udvikling (Winter, 2017, s. 42). I artiklen træder det frem, at eleverne netop oplever at bevægelsesaktiviteter, som ikke er relateret til deres linjefag, ofte bidrager til følelsen af mindre hierarki og et stærkere fællesskab på tværs af linjefaget og de niveauinddelte hold. Billedet er mere uklart i elevernes fortællinger om fællesgymnastikken. I artiklen præsenteres det, at lærerne arbejder bevidst med at fremme fællesskabet og elevernes interne relationer i forbindelse med fællesgymnastikken, og en del elever beskriver, at de netop oplever, at kropskontakt og berøring styrker fællesskabsfølelsen og får dem til at snakke med nogle nye fra deres efterskole. Men artiklen rummer også eksempler på det modsatte, hvor elever ikke oplever, at bevægelsesaktiviteter åbner op for de fastlåste relationsmønstre, men derimod forstærker og tydeliggør et eksisterende hierarki, som bliver ødelæggende for fællesskabet fremfor udviklende.

ER EFTERSKOLEIDRÆT NOGET SÆRLIGT?

Tilbage står artiklens grundspørgsmål: Hvad – hvis overhovedet noget - bidrager idrætten i særdeleshed med og hvilken rolle spiller idrætten i skabelsen af *det særlige* ved et efterskoleophold? Professor emeritus Ove Korsgaard har nyligt fremhævet fire ingredienser, som tilsammen giver "opskriften" på den særlige danske kostskoleforms succes. Artiklen forholder sig ikke eksplicit til idræt, men derimod til det værdifulde i selve skoleformen. Blandt ingredienserne er fællesskabet, som vokser mellem lærere og elever. Et fællesskab, der rækker udover undervisningen, og som er skabt på baggrund af en dagligdag sammen. En anden ingrediens, som ligger meget i forlængelse af den første, er det værdifulde i sammenfaldet mellem skole, hjem og fritid. Korsgaard formulerer det således: "*Kostskoleformen kan virkelig noget i den bestemte fase af livet, som overgangen fra barn/ung til*

begyndende voksen er. Det kan have meget stor betydning for unge mennesker at bo sammen, leve sammen og lære sammen i den fase” (Juni, 2019, s. 27). De to resterende ingredienser, der ifølge Korsgaard indgår i opskriften på en skoleform, som byder på andet end at uddanne sig, er, at det er idébårne skoler med eget værdigrundlag, og at skoleformen har en særlig pædagogik med tråde til den Grundtvig-Koldske skoletradition og pædagogik (Juni, 2019). Ove Korsgaards fire ingredienser er i god tråd med artiklens kernefund, som også kredser om værdifulde fællesskaber og samværet mellem eleverne, der skabes på baggrund af dagligdagslivet og sammenfaldet mellem skole, hjem og (idrætslige) fritid. Desuden fremhæver denne artikel ligeledes den særlige relation mellem efterskolelærere og elever, som vurderes til at være tæt forbundet med Ove Korsgaards to resterende ingredienser: idébårneskoler og en særlig pædagogik. I den overraskende begrænsede forskningsbaserede litteratur om efterskoler generelt indgår Ulla Ambrosius Madsens PhD-afhandling, der beskriver de pædagogiske muligheder, som efterskoleformen byder på i forhold til elevernes dannelse (Madsen, 1994). Undersøgelsen er gennemført med lærere og elever på tre efterskoler uden særlige fagområder såsom idræt, men med forskelligt ideologisk afsæt - henholdsvis et grundtvigsk, kristent og socialistisk livs- og dannelsessyn (Madsen, 1994, s. 5). Et af de centrale fund i afhandlingen, der er interessant i forhold til denne artikel og spørgsmålet om idrættens rolle er, at eleverne ligeledes tillægger fællesskabet og de aktiviteter, som det udspiller sig i det fælles, *frie rum*¹, en særlig betydning. Det hænger sammen med, at eleverne i *det frie rum* har mulighed for at afprøve og eksperimentere med nye og alternative handlemønstre (Madsen, 1995, s. 178). Et andet centralt fund i undersøgelsen, som er interessant i forhold til denne artikels resultater, er den særlige relation mellem elever og efterskolelærere. Madsen (1995) beskriver efterskolelæreren som *andelshaver*, fordi lærerrollen er fundamentalt anderledes end det traditionelle lærerarbejde hvad angår opsyn og omsorg. At være efterskolelærer beskrives som en livsform, der kræver, at læreren giver en del af sig selv og sin egen historie for at kunne fungere i sammenhængen. Samtidig får læreren nye perspektiver på tilværelsen, fagligt og personligt (Madsen, 1995, s. 107). Dette fund vækker genklang i forhold til artiklens fund, men peger også på, at den særlige relation mellem elever og lærere måske i højere grad handler om skoleformen end selve idrætten.

¹ Madsen (1995) inddeler efterskolens hverdag i tre såkaldte dannelsesrum, der er opdelt i tid og placeret i sted. Det frie rum er den tid og de steder på efterskolen, som er afsat til elevernes egen relativt frie benyttelse fx værelset, gangene, fællesrummene. Det nødvendige rum er den tid og de steder, som er afsat til undervisning og formidling af formaliserede færdigheder og kundskaber fx klasseværelset. Det sidste rum kaldes det kontraktfæstede rum, hvilket er rummet, som er afsat til opdragelse i og med skolens værdier (Madsen, 1995, s. 34)

METODISKE BEGRÆNSNINGER

I artiklen anvendes elementer fra seks kandidatspecialer, der alle udspringer af det generelle mål for *Forskningsinitiativet for Idrætsefterskoler* om at belyse vigtige perspektiver af idrætsefterskolernes virke. Specialerne har haft særskilte problemstillinger, teoretiske afsæt og studiedesign, men hviler på samme videnskabsteoretiske ståsted og har alle gennemført deres dataindsamling på én eller flere af de tre idrætsefterskoler præsenteret indledningsvist. Specialernes forskellige afsæt betyder, at de tre tværgående temaer har haft varierende tyngde i de enkelte specialefremstillinger. I artiklen er det forsøgt at skabe gennemsigtighed vedrørende det forhold ved dels direkte at henvise til de specialer, hvor de præsenterede fund/temaer optræder, og dels ved oversigten i bilag 1, hvor de enkelte specialer præsenteres mere detaljeret. Artiklens kvalitative resultater er baseret på og begrænset af, hvad specialeafhandlingerne har fokuseret på i deres analyse- og resultat afsnit, hvilket har betydet, at artiklens tre tværgående fund ikke kan udfoldes med sammenlignelig tyngde og deltajlerighed. Det har heller ikke været muligt at forfølge interessante fund eller skabe dybere forståelse af resultater i spørgeskemaundersøgelsen, hvis de ikke er berørt yderligere i specialernes analyse- og resultat afsnit. Eksempelvis viser spørgeskemaundersøgelse, at 92% af eleverne i høj eller nogen grad oplever, at de bliver venner med nogen, som de ikke troede, at de skulle blive venner med. Det resultat er ikke undersøgt nærmere i de inkluderede kandidatspecialer, hvorfor artiklen ikke kan forklare eller uddybe det fund nærmere.

AFRUNDING MED FREMBLIK

Artiklen har påpeget, hvordan idræt som samværsform både kan hæmme og fremme fællesskabsdannelser, sociale relationer og dermed påvirke efterskolelivet generelt. Idrættens fællesskaber kan uden tvivl noget, men det store spørgsmål i den her sammenhæng er, om det er idrætten, der skaber den stærke følelse af *Fællesskab*, det positive *Samvær med de andre elever* og den tætte *Relation til efterskolelærerne*, eller om idrætten i højere grad er med til at forstærke det særlige ved skoleformen, hvor skole, hjem og fritid går i et? Handler det mere grundlæggende om, at elevernes er en del af et fællesskab, hvor de deler samme interesse? Og ville elever fra andre typer af efterskoler pege på lignende tematikker, som det særlige ved et efterskoleophold? Den slags spørgsmål kalder om noget på videre udforskning.

TAK TIL

Fra forfatterne skal der lyde stor tak til de idrætsefterskoler, elever og medarbejdere, der har taget del i projektet. Der skal også siges en særlig stor tak til de kandidatstuderende, som har bidraget til projektet. Det har været en fornøjelse at arbejde sammen med jer, og denne artikel var ikke blevet til uden jeres hårde og dedikerede arbejder. Sluttelig skal der siges tak til Lektor Lars Breum Christiansen, der sammen med artiklens forfattere var med til at vejlede de i alt 11 kandidatstuderende.

LITTERATURLISTE

- Buch-Hansen, H. & Nielsen, P. (2005). *Kritisk realisme*. København. Roskilde Universitetsforlag.
- Christensen, S.M., Christensen, E.M., & Dahl, J. (2019). *Altså, det er sindssygt komplekst, hvad der ligger i dannelse – Lærernes bidrag til elevernes dannelse på en idrætsefterskole – her og nu*. Upubliceret.
- Danermark, B., Ekström, M., K, Jacobsen, L. & Karlsson, J.C. (2002). *Explaining Society: Critical realism in the social science*. London. Routledge.
- Efterskolerne (2020). URL: https://www.efterskolerne.dk/da/Aktuelt/Tal_og_analyser (lokaliseret 18/09-20).
- Efterskolerne (2019). *10 klasse på efterskole – en nødvendig mulighed*. URL: https://www.efterskolerne.dk/Faglig_viden/Publikationer/10_-klasse_paa_efterskole (lokaliseret 17/12-20)
- FIIBL, a (2020). URL: <http://fiibl.dk/samarbejde/> (lokaliseret 03/09-20)
- FIIBL, b (2019). *Spørgeskemaundersøgelse blandt eleverne på de tre efterskoler*. Dele af spørgeskemaundersøgelsen er udgivet på URL: <http://fiibl.dk/wp-content/uploads/2016/02/Resultater-fra-spørgeskema-Forskningsinitiativet-for-Idrætsefterskoler-2019.pdf>.
- Frandsen, J.T, Gjersing, K.B., & Haue, H. (2012). *Mere end en skole. De danske efterskolelærs historie*. Odense. Syddansk Universitetsforlag.
- Graf, S.T. & Jensen, U.H. (2020). *Efterskolens praksis under lup. Undersøgelse af dannende undervisning og samvær*. Århus. Klim.
- Jensen, J.O (2018). Ståsteder i bevægelse. Hvad er meningen med bevægelse i skolen? In: Jensen, J.O., Jørgensen, H.T., Volshøj, E. (Red.). *Motion og Bevægelse i skolen*. s. 242-256. København. Hans Reitzels Forlag.
- Juni, M. (2019): Vi køber os fri. I: Asterisk. *Investering i mennesket*. DPU. Aarhus Universitet. 2019, nr. 92. s. 27.

- Kristensen, S. (2019): Kvalitative analyseredskaber. In: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. *Kvalitative metoder. En grundbog*. s. 447-462. København. Hans Reitzels Forlag.
- Knudsen, S.M. (2019). *Når fællesskab opstår på tværs af niveau – En kvalitativ undersøgelse på en idrætsefterskoles fodboldlinje*. Tilgængeligt på bibliotekets database.
- Madsen, U.A. (1994). *Hverdagsliv og læring i efterskolen*. Ph.d. afhandling. Danmarks Lærerhøjskole.
- Madsen, U.A. (1995). *Hverdagsliv og læring i efterskolen*. København. Forening af Frie Ungdoms- og Efterskole Forlag.
- Madsen, U.A. (2003). *Efterskolens betydning – et studie af efterskolens dannelsesprojekt & tidens unge*. Efterskoleforeningens Forlag.
- Paulsen, C. & Wedel, C. (2019). *En undersøgelse af håndboldlærernes didaktiske overvejelser og disses betydning for elevernes sociale positionering samt motivation på idrætsefterskoler*. Upubliceret.
- Retsinformation (2011). URL: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=137843#K1> (lokaliseret 08/11-19).
- Ronglan, L.T. (2008). Situert læring – om laget som praksisfællesskab. In: Ronglan, L.T, Halling, A. & Teng, G. (red). *Ballspill over grenser: skandinaviske tilnærminger til læring og utvikling.*, s. 28-39. Oslo. Akilles.
- Sjöberg, L. & Sørensen, L. (2019). *Til skue eller brug? En sammenlignende undersøgelse af tre idrætsefterskoleers værdigrundlag og elevernes oplevede kultur, ud fra et funktionalistisk perspektiv*. Tilgængeligt i bibliotekets database.
- Trads, A.B. (2019). *Kan man skabe et unikt fællesskab i fællesgymnastikken?* Upubliceret.
- UVM (2020). URL: <https://www.uvm.dk/efterskoler/om-efterskoler> (lokaliseret 18/09-20).
- Vilhelmsen, M. (2019): *Mere end mad – Et multipelt casestudie om mad- og måltidskulturer på idrætsefterskoler*. Upubliceret.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Winter, H. (2017). Bevægelse og flow i børn og unges lære-, være-, og udviklingsprocesser – introduktion til en praksisnær bevægelsespsykologisk teori. I: *Up. At bevæge sig og blive bevæget*. 2017, nr. 1. s. 37-44.

BILAG 1: OVERSIGT OVER DEN KVALITATIVE DATAINDSAMLING I FORSKNINGSMATERIALET FOR IDRÆTSEFTERSKOLER

Navn & titel	Skole	Problemformulering	Teoretiske blik	Studie-design	Dataindsamling	
					Interview	Observation
Christensen, S.M., Christensen, E.M., & Dahl, J. (2019): <i>Altså, det er sindssygt komplekst, hvad der ligger i dannelse – Lærernes bidrag til elevernes dannelse på en idrætsefterskole – her og nu</i>	B & C	Hvordan bidrager lærerne på henholdsvis efterskole B og efterskole C til elevernes dannelse?	Jan Tønnesvangs dannelsesteori om <i>Kvalificeret selvbestemmelse</i> herunder begreberne <i>Psykologisk lit, Iltende realitetskorrigeringer</i> og <i>Vitaliseringsrelationer</i> fra Vitaliseringsmodellen.	Multiple casestudie med to cases	Individuelle interviews med skolernes forstandere 4 fokusgruppeinterviews herunder: Ét fokusgruppeinterview med 4 lærere og ét med 6 elever på begge skoler. Uformelle samtaler	6 dages observation på hver skole, inkl. én overnatning på hver skole.
Knudsen, S.M. (2019): <i>Når fællesskab opstår på tværs af niveau – En kvalitativ undersøgelse på en idrætsefterskoles fodboldlinje</i>	A	Hvilke forskelle/ligheder er der på de personlige, sociale og sportslige handlegkompetencer, som bredde- og talenteleverne på fodboldlinjen på skole A oplever at udvikle i løbet af et efterskoleår? Og hvordan er fodboldlinjen med til at udvikle disse handlegkompetencer?	Helle Rønholts model <i>Handlegkompetencens struktur og kvaliteter</i> . Daniel Gould og Sarah Carsons model <i>A model of coaching life skills through sport</i> .	Casestudie med en case	4 gruppeinterviews med 3-4 elever i hvert interview. Varighed på ca. 60 min. Uformelle samtaler	4 dages observation af elevernes hverdag
Paulsen, C. & Wedel, C. (2019): <i>En undersøgelse af håndboldlærernes didaktiske overvejelser og disses betydning for elevernes sociale positionering samt motivation på idrætsefterskoler</i>	A & B	Hvordan rammesættes håndboldundervisningen didaktisk på skole A og skole B i forhold til at favne elever med forskellige niveauer? Hvilken betydning har den didaktiske rammesætning af undervisningen for elevernes sociale positionering på håndboldlinjen samt for deres motivation for at deltage i undervisningen?	Udvalgte didaktiske teorier, som bidrager til at beskrive skolernes didaktiske rammesætning. Edward Deci og Richard Ryans <i>Self-Determination theory</i> .	Multiple casestudie med to cases	5 interviews på hver skole: individuelt interview med 4 elever og ét individuelt interview med 1 lærer. Gennemført en netværksanalyse	2 observationsdage på hver efterskole.

<p>Sjøberg, L. & Sørensen, L. (2019): <i>Til skue eller brug? En sammenlignende undersøgelse af tre idrætsfeterskoler værdigrundlag og elevernes oplevede kultur, ud fra et funktionalistisk perspektiv</i></p>	<p>A, B & C</p>	<p>Hvordan stemmer værdigrundlaget på de tre idrætsfeterskoler overens med de kulturer, elever oplever at være en del af under deres efterskoleophold, og hvorledes er forholdet mellem værdigrundlag og elevernes oplevede kultur sammenligneligt for skolerne?</p>	<p>Edgar H. Scheins teori om <i>organisationskultur</i> og hans kulturmodel anvendes til at undersøge og analysere skolerens kultur med fokus på de interne processer.</p>	<p>Multiple case studie med tre cases</p>	<p>3 individuelle interviews med skolerens forstandere. 6 gruppeinterviews med elever: 2 elevgruppeinterviews pr. skole à 60 minutters varighed. Værdigrundlag og hjemmesider inddraget i analysen.</p>	<p>3 dages observation på hver skole.</p>
<p>Trads, A.B. (2019): <i>Kan man skabe et unikt fællesskab i fællesgymnastikken?</i></p>	<p>A & C</p>	<p>Hvilken betydning har fællesgymnastikkens organisering og praksis for elevernes motivation og oplevelse af fællesskab?</p>	<p>Richard Ryan og Edward Deci's <i>Self-Determination Theory</i> anvendes som specialiets grundlæggende forståelse af motivation i fællesgymnastikken. <i>Aktivitetshjulet</i> af Mads Hovgaard til forståelse af organisering og praksis. Randall Collins teori <i>Interaktions Ritual Chains</i> bruges som specialiets grundlæggende forståelse for oplevelsen af fællesskab.</p>	<p>Multiple case studie med to cases</p>	<p>3 gruppeinterviews med 4 elever (2 gruppeinterviews med elever på skole A, 1 gruppeinterview på skole B). 1 lærergruppe- eller enkeltmandsinterview på hver skole.</p>	<p>12 observationsgange af undervisningen i fællesgymnastik. Observation af 4-6 opvisninger.</p>
<p>Vilhelmsen, M. (2019): <i>Mere end mad – Et multipelt case studie om mad- og måltidskulturer på idrætsfeterskoler</i></p>	<p>A, B & C</p>	<p>Hvordan indvirker mad- og måltidskulturen på de tre idrætsfeterskoler på elevernes opbygning af handlekompeterencer målrettet sunde måltidsvalg?</p>	<p>Kirsten Hastrup: Kultur som et fleksibelt fællesskab med kulturel dialog: kultur som erfaring, kultur som færdigheder, kultur som fælles illusion og kultur som sproglig praksis. De fem perspektiver benyttes som teoretiske linser på mad- og måltidskulturen på de tre idrætsfeterskoler. Specialet tager ligeledes udgangspunkt i Bjarne Bruun Jensens teori om handlekompeterence.</p>	<p>Multiple case studie med tre cases</p>	<p>Et fokusgruppeinterview med 4-6 elever på hver skole. Et individuelt interview med en fra ledelsen på hver skole. Uformelle interviews med skolerens køkkenledere. Kostpolitikker og indhold i køkkentjanser gennemlæst.</p>	<p>Ophold af 2 dages varighed på hver efterskole – forgået i køkkenet, under køkkentjans og til alle måltider.</p>

ABSTRACT

The aim of this article is to provide insights into the singular qualities of Danish independent boarding schools. Specifically, the article explores how a focus on sport and physical activity plays a role in relation to personal development of young people attending these particular types of schools. Descriptions and analyses are based on a survey distributed to 1020 students at three independent boarding schools and empirical findings and conclusions from a total of six master theses containing in-depth investigations of the same three school units. A key finding is that the qualities of life and the activities at the schools that most strongly are underscored by students are: *sense of community, social interaction with fellow students and the relationship between teachers and students*. The article also points out that sport and physical activity can both hinder and promote the students' sense of community, their school-based social interactions, and everyday life at independent boarding schools. Finally, it is discussed whether it is physical activity, the particular type of school or a combination of both that makes the students' time at independent boarding schools a rather special experience.