

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	2
Problemformulering.....	3
Læsevejledning.....	3
Redegørende teori	3
Analyse af empiri	3
Diskussion og Konklusion	4
Redegørende Teori.....	4
Debatten	4
Hal Koch	4
Alf Ross.....	5
Wolfgang Klafki's dannelsessyn.....	5
Klafkis materielle dannelse.....	6
Ulla Ambrosius Madsen.....	7
Det moderne dannelse syn.....	8
Historiefaget (Bernard Eric Jensen, Jörn Rüsen).....	10
Metode.....	10
Analyse af empiri.....	11
Baggrund for interviewpersonerne	11
Analyse af empiri	12
Hvad er dannelse for interviewpersonerne.....	12
Efterskolernes værdigrundlag:	13
Når elever møder lærere.....	14
Historiefagets rolle på efterskolen	15
Diskussion.....	16
Første del: demokratisk dannelse	16
Anden del: Historiefaglig diskussion.....	17
Konklusion:	17
Litteraturliste.....	19
Bilag.....	20

Indledning

Folkehøjskolernes formålsparagraf lyder som følgende:

§ 1. Loven omfatter efterskoler og frie fagskoler, der tilbyder undervisning og samvær på kurser, hvis hovedsigte er livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse, og som er godkendt af ministeren for børn, undervisning og ligestilling til tilskud. Undervisningen skal have en bred almen karakter. Enkelte fag eller faggrupper kan have en fremtrædende plads, men aldrig på bekostning af det almene. Skolernes virksomhed skal tilrettelægges ud fra deres selvvalgte værdigrundlag.

Dermed sagt er det efterskolen fornemmeste opgave, at danne sine elever til at være aktive medlemmer af et demokratisk samfund. Denne dannelse, som allerede påbegyndes i folkeskolen (henholdsvis § 1, samt stk. 3), skal efterskolen således videreføre. Dog er formålsparagraffen ikke specifik om hvordan en sådan demokratisk dannelse bliver udmøntet rent praktisk, eller hvad demokrati indebærer. Selvfølgelig skal eleverne oplyses om, hvilken størrelse demokratiet er og hvilke pligter samt rettigheder, de har. Ligeledes er efterskolen en samfundsinstans, som skal forberede sine elever til at deltage som aktive medborger af samfundet. Sagen kan forstås i en snæver- og bred forstand: Forståelsen og fortolkningen af at folkehøjskoleloven er vedtaget på demokratisk manér af Folketinget, som består af en udvalgt repræsentation af folkevalgte og derfor er efterskolen i sin natur demokratisk.

En bredere forståelse vil være, at efterskolen skal, gennem sin undervisning, oplyse og danne sine elever til at være medansvarlige og medbestemmende. Efterskolen og dens undervisning bliver således en ramme, hvori elever på aktiv vis skal have medbestemmelse over valg af undervisningsmateriale og arbejdsformer.

I denne opgave vil jeg undersøge, hvordan efterskolen kan bruges til at danne og uddanne sine elever. På de fleste efterskoler har 9. klasses eleverne en lektion historie om ugen og 10. klasserne har hverken historie, samfundsfag eller religionsundervisning. Dog er det min overbevisning, at netop disse fag, specielt historie, spiller en central rolle i denne dannelse af eleven. På trods af manglen på undervisningstimer, så tilbyder efterskolen et ekstra relations rum med eleverne (Madsen, 1996, s. 81), hvilket jeg mener, man skal udnytte til at danne eleverne. Derfor stiller jeg følgende problemformulering.

Problemformulering

Hvordan kan efterskolen bidrage til elevernes demokratiske dannelse, og hvordan kan historiefaget bruges i denne sammenhæng?

Jeg vil påstå, at de fleste undervisere ser sig selv som demokratiske borgere og, at den demokratiske tilgang findes i deres undervisning, planlægning og udførelse.

Gennem forskellige observationer, både i praktik og arbejde, har jeg adskillige gange oplevet, at eleverne har været umotiverede og uforstående over for undervisningen, selvom underviseren har ladet eleverne vælge mellem noget stof. Den tilsyneladende autonomi og ligeværd, underviser og elev imellem, virker dog i realiteten ikke til at virke, da eleverne har et begrænset valg og derfor har eleverne ikke haft nogen reel medbestemmelse.

Jeg vil mene, at efterskolen har tre opgaver: *livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse* (Folkehøjskole loven § 1). Disse tre komponenter skal være tilstede i undervisningen, men også i den ekstra relations tid underviseren har med sine elever, da læreren har mulighed for bringe alle disse tre komponenter i spil.

Læsevejledning

I dette afsnit vil jeg beskrive opgavens struktur og metodiske overvejelser. Derudover vil jeg præsentere og redegøre for centrale begreber.

Redegørende teori

I dette afsnit vil jeg gennemgå og præsentere den relevante teori for denne opgave. Desuden vil der også findes faglige begreb, som vil blive brugt i forbindelse med analysen og diskussionen.

Analyse af empiri

I dette afsnit ville jeg starte med at gennemgå min empiri, præsentere min interviewguide (Bilag 1) og hvilke overvejelser, der har været i forbindelse med den samt beskrivelse af selve metoden.

Jeg har på baggrund af bogen: *"Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk"* af Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015) udarbejdet en interviewguide og foretaget 3

interviews. Disse 3 interviews var på Frijsenborg efterskole, Brøruphus efterskole og på True North efterskole.

Efterfølgende vil jeg dykke ned i analysen af mine interviews, hvor den præsenterede relevante teori kommer på spil

Diskussion og Konklusion

Slutvis vil jeg lave en diskussion, hvor jeg sammenligner den relevante teori med min empiri, samt en konklusion hvori jeg besvarer min problemstilling.

Redegørende Teori

I dette afsnit vil jeg redegøre for den relevante teori og de relevante begreber. Jeg vil komme ind på Hal Koch og Alf Ross demokratisyn, hvilket vil blive brugt som grundstenen for mit eget dannelsessyn til analysen af empirien. Desuden havde Koch og Ross korrespondance og debat omkring og efter anden verdenskrig, hvilket er vigtigt for den kontekst deres debat springer ud af. Derefter vil "*Dannelse der virker*" af Alexander Von Oettingen, Christina Hvas Andersen, Niels Buur Hansen og Leo Komischke-Konnerup og "*Hverdagsliv og læring i efterskolen*" af Ulla Ambrosius Madsen blive inddraget for at stille mere skarpt på efterskolen og dannelse i dens kontekst. Til sidst vil selve historiefaget komme i spil via Bernard Eric Jensens forståelse af historiebevidsthed.

Debatten

Hal Koch og Alf Ross var en del af den såkaldte "demokrati debat", som udsprang efter anden verdenskrig i 1945. Demokratiet fik en stor positiv fremgang efter nazismens fald og de fleste i Danmark var for demokratiet. Men demokratiet var ikke blevet så skarpt defineret, som vi kender det i dag, hvilket udløste en længere debat på landsplan. Debatten handlede om, hvordan Danmark skulle udføre sin demokratiske styreform og hvordan demokratiet skulle vægtes mellem statsligt magt og ideal.

Hal Koch

Hal Koch ser folket som en kollektiv enhed, hvori den enkelte person indgår i samfundet. Den enkelte er på denne vis en del af en helhed. Til Kochs forståelse af, hvad demokrati er, giver han et eksempel på, hvordan samfundet inkluderer det enkelte individ. Individets interesser opstår i kraft af sociale sammenhænge, som er afhængige af samfundet. Således bruger Koch sine tanker til at formulere idealer, som er for det fælles bedste og fremhæve dannelses

elementet i det demokratiske samfund. Et samfund, som er i konstant udvikling. Jævnfør Hal Koch må og kan demokratiet og de tendenser ikke koges ned til politiske instanser, da demokratiet og den dannelse indgår i al relation mellem mennesker.

I den forbindelse skriver Koch følgende:

"Det er samtalen (dialogen) og den gensidige forståelse og respekt, som er demokratiets væsen. Hvor dette glipper, vil man uvægerligt falde tilbage til magtkampen. Således forstået er demokratiet noget langt mere omfattende end en bestemt samfundsmæssig styreform. Det er, som jeg allerede har sagt i indledningen, en livsform, der gælder alle forhold, hvor mennesker har med hinanden at gøre." (Koch, 1945, s. 17)

Med dette mener Koch, at vi skal finde frem til løsninger på problemstillinger gennem dialogen og debatten, og således lade det "bedste" argument være den løsning. I denne forbindelse er det "bedste" argument defineret som en løsning, der tilgodeser alle i samfundet og ikke bestemte klasser eller målgrupper. Via dette samfundsideal, drevet af demokrati, har samfundet sine interesser og disse interesser vil således skabe fællesskab og harmoni (Koch, 1945, s. 23). Hal Koch ser derfor demokrati mere som en leveform, der skaber samhørighed mennesker imellem.

Alf Ross

Modsat den tidligere danske demokratiforståelse og debat har vi Alf Ross. Ross' tilgang til en demokratisk forståelse er anderledes fra Koch, i den forstand, at han ser samfundet som en samling af uafhængige individer. Disse individer hører selvfølgelig til nogle forudbestemte klasser (Ross, 1946, s. 144.). På denne vis er det demokratiets endelige mål at samle de forskellige klasser/interesser og finde frem til et demokratisk besluttet grundlag. Således bliver demokratiet en styreform, som balancerer magten i samfundet. Ross anskuer demokratiet som en samfundsstyret statsform og derfor er demokratiet en politisk instans. Politiske institutioner, som er demokratisk styret og valgt, skal så tage de beslutninger, som staten udfører. Ross, modsat Koch, tænker demokratiet mere aggressivt, da en beslutning, som er for det bedste af flest mulige, altid ville efterlade et mindretal, som ikke vil blive tilgodeset. Dette er også kendt som Ross' flertalsprincip. Ross fandt Hal Kochs demokratiske definition mere krævende at efterleve, da Koch mente, at alle borgere var forpligtet til at deltage og finde en fællesløsning.

Wolfgang Klafki's dannelsessyn

For at kæde Hal Koch og Alf Ross sammen med skolen mener jeg, at den tyske pædagogdidaktiker og dannelseteoriker, Wolfgang Klafki, er væsentlig. Udover hans tanker

om dannelse, både som alment begreb og i relation til skolen, har Klafki en teori om skolens plads, som en dannende institution i samfundet. Samt hans teorier om valg af materiale og dens påvirkning af eleverne i skolen.

Wolfgang Klafkis teori om dannelse udspringer sammen med hans teorier om almen dannelse og kategorial dannelse. Klafki adskiller dannelse og almen dannelse.

Dannelsen handler om individets egen dannelse og Klafki mener at disse 3 følgende grundfærdigheder er i sammenspil (Wolfgang, foredrag, 1999):

- Evnen til selvbestemmelse over sine individuelle levevilkår samt medmenneskelige, erhvervsmæssige, etiske og religiøse meninger:
- Evnen til medbestemmelse over udformningen af vores fælles kulturelle, samfundsmæssige og politiske forhold.
- Evnen til solidaritet ikke kun med andre i samfundet, men også med dem, der ikke lever i et demokratisk samfund.

Klafki mener også, at dannelse er for alle og "*i det almene som medium*", altså at dannelse eksisterer i kontekst til samfundet, hvilket også gør dannelsen til mangesidig. Så dannelsen skal hjælpe os til at forstå problemområder som: miljøproblemer, fred, en hurtigt voksende verdensbefolkning, men også spørgsmål om identitetsdannelse og ansvar og udvikling af meninger. Jævnfør Klafki skal vi udvikle bestemte *nøglekvalifikationer*, som udgør den centrale del af dannelsen. Klafki nævner følgende: "*Beredvillighed til argumentation og argumentationspraksis, beredvillighed og evne til kritik, empati, beredvillighed og evne til samarbejde, kreativitet og sammengængstænkning*" (Wolfgang, foredrag, 1999). Det er disse komponenter, som skolen skal lære sine elever for, at de skal blive aktive medborger i et demokrati.

Klafkis materielle dannelse

Ifølge Klafki bør undervisningen bestå af både "*materiale fra kulturens viden og af oplevede følelser, fornemmelser fra elevens indre*" (Brodersen og Fibæk, 2015, s. 112). Dermed skal undervisningen tilrettelægges således, at det materiale, der undervises i samt elevernes følelser og fornemmelser kommer i samspil. Desuden har Klafki, og hans teori det *eksemplariske princip*, understreget vigtigheden i, at et materiale skal være noget, som relaterer sig til eleven. Derfor skal den almene dannelse være en form for lægmandsdannelse, som eleverne skal lærer, så de kan deltage og stille spørgsmål til samfundet, som fremtidige borger i et demokratisk samfund. Denne almene dannelse er ikke blot for toppen af samfundet eller nogen bestemt elite, men som tidligere nævnt for alle.

Klafki anerkender dog, at undervisning ikke kun kan have dannelse som omdrejningspunkt men, at udviklingen af færdigheder, som matematik, fremmedsprog mm, ligeledes er vigtige.

Ved at lære disse færdigheder, vil eleverne lære dyder, såsom disciplin og koncentration, sekundært. Således kan den almene dannelse fungerer og arbejde i baggrunden og underviseren behøver ikke at gøre direkte opmærksom på den. På denne måde har undervisningen ikke blot dannelsesmæssige mål, men skal også været tilrettelagt, så undervisningen vil være alment dannende. Det er her, jævnfør Klafki, der sker en dobbeltsidig åbning undervisningen og eleven imellem (Tønnesvang, 2008, s 42).

Klafki samler de tre begreber, det fundamentale, det elementære og det eksemplariske princip. Disse tre begreber, der kommer i spil i undervisningen, er Klafkis kategoriale dannelse.

Ulla Ambrosius Madsen

I sin bog: *"Hverdagsliv og læring i efterskolen"* beskriver Ulla Ambrosius Madsen, at efterskolens formål er, i en dannelsesammenhæng, ved brugen af de tre egenskaber: know-how, know-what og know-why (Madsen, 1995, S. 69). Hun skriver: *"Det drejer sig om, at tilegnelse af de regler og normer, der ligger til grund for undervisning, værdi formidlingen og det mere autonome liv, der leves i den frie tid"* (Madsen, 1995, S. 69). Disse tilegnelser er med til at danne elevens know-how og know-what, gennem de regler og normer, som er tilstede på efterskolen, både i og udenfor undervisningen, og derved kommer eleven til at stille spørgsmål, altså know-why.

Ambrosius Madsen skelner mellem tre rum, som er følgende: nødvendighed/undervisning, kontraktfæstede rum/ideologi og frirum/ungdomsliv. Madsen har fundet disse tre kategorier på baggrund af 25 elevinterviews, lavet på tre forskellige efterskoler. Selvfølgelig med forståelse for, at hver efterskole har sit eget udgangspunkt i undervisningen (struktur, skema osv.). Igennem disse interview giver eleverne udtryk for, at undervisningen ikke fanger dem og den ikke har en stor betydning i deres hverdag. Eleverne beskriver undervisningen som et *nødvendigt onde* (Madsen, 1995, S. 74). På trods af, at eleverne generelt set føler, at de har mere medbestemmelse end de er vant til fra folkeskolen, så er det medbestemmelse i et begrænset omfang. Begrænset i form af, at eleverne kan være med til at vælge undervisningsmateriale, en bog frem for en anden, men ikke være med til at sætte dagsordenen for undervisningen.

En håndfuld af interviewede elever kommer også med en forudtaget ide om, at den undervisning, som de har haft i folkeskolen, er den undervisning, man lærer noget af. Det udspringer i, at efterskoleunderviseren bruger sine egne interesser i højere grad i undervisningen, for eksempel til valg af undervisningsmateriale eller lignende, og eleverne føler, at det svækker det faglige udbytte. Et naturligt spørgsmål vil så være "hvad vil eleverne så?". Sara, en af de interviewede elever siger: *"... vi snakkede om tid. hvad var det for noget... tid. Det var godt, for der var mange, der var med. Hun (læreren) spurgte også alle, vi fik*

ligesom svar på nogle spørgsmål af hinanden. Vi skulle selv tænke os frem til de svar, vi kunne give..." (Madsen, 1995, S. 76). Så den gode undervisning bygger i høj grad på elevernes engagement og initiativ.

Igennem sine interviews finder Madsen ud af, at eleverne ligger mere vægt på det personlige forhold, som de har til undervisningen, hvilket stammer fra, at lærer og elev har meget relationstid sammen. Eleverne føler også, at lærerne har lyst til at snakke mere med eleverne og generelt gider deres arbejde mere. Denne interesse i lærerne findes, fordi eleverne har en fascinationskraft til *"de menneskelige karaktertræk og det faglige engagement"* (Madsen, 1995, S. 77). De interviewede elever vægter således underviserens engagement højt og finder det mere inspirerende end, hvad de har oplevet tidligere, igennem folkeskolen. Dog kan den mere personlige relation til læreren godt opleves som en blokade og/eller stressende for eleverne i undervisningen, da de føler, de står mere til ansvar over for en person, de kender.

Eleverne har opfattelsen af, at den faglige undervisning er nødvendig, men ikke det vigtigste, nærmere tværtimod. Det elever fremhæver, er det frirum, som eksistere imellem elev og elev, men også mellem lærer og elev. I dette rum, også kaldet det *nødvendige rum*, opbygges relationen via oplevelser og udfordringer. Disse relationer, som eleverne opbygger til læreren, opfatter eleverne som styrke i evt. undervisning.

Det sidste rum er det kontraktfæstede rum, hvor eleverne indgår i en sammenhæng, som har rod i skolens ideologiske grundlag. Disse sammenhænge kunne for eksempel være morgensang, fortællertimer, koncerter, generelle større arrangementer på skolen eller på fællesområder, hvor både elever og lærere deltager. Disse kontekster giver eleverne mulighed for at føle sig, som en del af et fællesskab og få andre perspektiver på tilværelsen, eller stille spørgsmål til større ting; ideologisk, trosmæssigt eller andet.

Det moderne dannelse syn

I bogen "Dannelse der virker - efterskolens pædagogik" kommenterer Alexander Von Oettingen, Christina Hvas Andersen, Niels Buur Hansen og Leo Komischke-Konnerup på, hvordan den moderne efterskoles dannelse syn er i dagens Danmark anno 2011. Bogen er skrevet på baggrund af en række kvantitative og kvalitative undersøgelser.

Oettingen og Co. inddeler dannelse i efterskoleregi i fire hovedområder:

- Det første område dokumenterer og systematiserer de dannelseserfaringer, som eleverne beskriver i forhold til deres efterskoleophold.
- Det andet område ser nærmere på efterskolens historie og afdækker, hvilke dannelsestidspunkter efterskolen har udviklet sig inden for.

- Det tredje område beskriver, hvilken institutionel betydning efterskolen har i samfundet, og hvilke udfordringer den, som pædagogisk institution, må kunne svare på.
- Det fjerde område dokumenterer og systematiserer efterskolens særlige didaktik.

(Oettingen, A. V. Andersen. C. H. Hansen. N. B. Komischke-Konnerup. L. 2011, s. 12)

Tilsammen beskriver disse fire områder *efterskolepædagogik*, med et alment pædagogisk syn samt hvilke udfordringer, som er særlige for efterskolen, som dannelsesinstitution.

For at komme nærmere ind på efterskolens dannelsesproces beskriver Oettingen og Co. tre essentielle fællesskaber, som eleverne indgår i og hvordan disse fællesskaber har en dannende effekt. Disse tre fællesskaber er: *Det venskabelige fællesskab*, *Interesse fællesskab* og *efterskole fællesskab* (Oettingen et al., 2011, s. 32).

Hvert af disse fællesskaber har en vis værdi og nogle dannelsesaspekter, som eleverne oplever. Disse fællesskaber får eleverne til at samles om hinanden, deres interesser eller bare det at gå på samme efterskole. På den vis kan en elev gennem et venskabeligt fællesskab opbygge selvtillid, men også et ansvar og omsorg over for elevens fællesskab. I interessefællesskabet mødes eleverne om en fælles interesse. I denne sammenhæng er interesse ikke kun tænkt som musik, sport eller film, men også holdninger og fremtidsplaner. Gennem dette fællesskab kan eleverne hjælpe hinanden med at blive uddannelsesparate. Det sidste fællesskab er det, som efterskolen har som helhed. Det er det fællesskab, som binder de elever sammen, som ikke indgår i det venskabelige- eller interessefællesskabet. Her kan der blive delt oplevelser og minder med hinanden.

Ligesom at eleverne indgår i forskellige fællesskaber, findes der også tre former for didaktikker, som er speciel i efterskolesammenhængen: *Venskab pædagogik*, *Myndighedspædagogik* og *intergenerationelle pædagogik* (Oettingen et al., 2011, s. 107). Disse forskellige didaktiske former hjælper med at facilitere de særlige forhold, som findes i efterskoleregiet. Når vi kigger på venskabspædagogik og de didaktiske overvejelser, som findes i den sammenhæng, så pointerer eleverne (Oettingen et al., 2011, s. 159), at de søger mod efterskolen for finde et socialt sammenværd og opbygge venskaber. Ved at indgå i disse sociale venskaber, danner elever også fællesskaber, fællesskaber, som er demokratisk styret. Det venskabelige fællesskab har et demokrati og gruppen tager således fælles beslutninger på baggrund af dette fællesskab. Dette er essentiel del af at lære de demokratiske processer at kende. Oettingen og Co. pointerer også at "*efterskolen har unikke muligheder for at udvikle en pædagogik, der sætter venskaber dannelsesmæssigt i spil*" (Oettingen et al., 2011, s. 20). Desuden spiller efterskolen også en vigtig rolle med sin *myndighedspædagogik*. Her har skolen en særlig mulighed for at udvikle didaktisk viden og holder, igennem nye innovative undervisningsformer. Grundet efterskolens unikke struktur, er skolen langt mere effektiv til at håndtere de udfordringer, som eleverne har i forbindelse med uddannelsessystemet.

Derudover har efterskolen mulighed for at udnytte det generationsskifte, som er elever og lærere imellem. Gennem mødet imellem generationer, finder vi muligheden for at udvikle, ikke blot eleverne, men også lærerne. Derved opstår et fællesskab, som kan hjælpe eleverne med at få svar på eksistens og sameksistens.

Disse tre pædagogikformer danner den drivkraft, som efterskolen har svar på, både dannelses og uddannelsesmæssigt.

Historiefaget (Bernard Eric Jensen, Jörn Rüsen)

Den ovenstående almen didaktiske teori spænder godt overens med den fagdidaktiske teori, for at være dannende og bliver nødt til at fremme elevernes historiebevidsthed. I fronten for historiebevidsthed finder vi Bernard Eric Jensen. Jensen uddyber historiedidaktikken ved brug af *fortidsfortolkning*, *nutidsforståelse* og *fremtidsforventning* (Jensen. 2012). Disse begreber anvendes i et sammenspil, altså er tolkninger af fortiden påvirket af personen, der tolker forståelse af nutiden og personens forventninger til fremtiden (Pietras og Poulsen, 2011, S. 64). Når vi bruger vores historiebevidsthed, er vi altså præget af, hvordan vi, som individer forstår verden og derfor kan det selvfølgelig være vanskeligt at undervise med en historiebevidsthedsdidaktik, da en klasse jo typisk består af mellem 20-28 forskellige individer. Jörn Rüsen ser historiebevidsthed i sammenhæng med *narrativ kompetence*, altså som vores evne til at orientere os og skabe mening i tid ved at skabe fortællinger (Pietras og Poulsen, 2011, S. 44). Ifølge Rüsen realiseres individets historiske bevidsthed sig i tid på fire forskellige måder, hvoraf vi i vores undervisning har til hensigt at fremme den *genetiske type*, da denne type ser på historien som *relativ og en social konstruktion*. Hvilket indebærer en accept af, at der eksisterer flere gyldige opfattelser af fortiden. Denne tilgang har altså også en demokratisk accept af andres holdninger og meninger, hvilket er væsentlig i et dannelsesfag som historie. På denne måde kan hver enkel elev lærer kritisk tænkning, men samtidigt deltage aktivt som medborger i et samfund.

Metode

I forbindelse med denne opgave har jeg valgt at lave 3 kvalitative interviewes, som følger det semi-strukturerede format og derfor har jeg valgt den kvantitative metode fra, da jeg var interesseret i undersøge, hvordan den enkelte underviser behandler demokratisk dannelse som en del af deres undervisning. Dette valg er grundet i, at demokratisk dannelse, og hvad den kan bidrage med i en efterskole sammenhæng, er en abstrakt størrelse, som er svær at måle på. Derudover har jeg sat fokus på, hvordan og hvad underviseren implementerer i sin undervisning samt de tanker, der ligger bag disse valg. Der ligger også en overvejelse i valget af interviewpersoner, eller mere præcist, den skole de underviser på. Disse interviewes blev

udført på 3 efterskoler med den pågældende historielærer på skolen. Disse 3 efterskoler var: Frijsenborg Efterskole, Brøruphus Efterskole og True North Efterskole. Det vigtige at se på her er, at Frijsenborg og Brøruphus er af Grundtvig-koldsk tradition og True North har sit eget værdigrundlag. Disse grundlag vil blive holdt op mod hinanden senere i opgaven.

Det kvalitative forskningsinterview forsøger at forstå et subjekts synspunkt. Jvf. Brinkmann differens subjektet sig ved at være underkastet diskurser, magtrelationer og ideologier (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 19). Dvs. at interviewpersonen har nogle bestemte holdninger til et givent emne, som man gerne vil undersøge, og at interviewpersonen selvfølgelig har en bestemt baggrund, som man skal forholde sig til.

Den kvalitative metode bruges grundlæggende til at beskrive, hvordan et givent fænomen fungerer og den metode bruges derudover til at undersøge noget, som ikke er direkte målbart. Som navnet så fint antyder, så undersøger man *kvaliteten* af noget gennem kvalitative metoder. Metoden har særligt sin styrke, når man ønsker at undersøge abstrakte fænomener som klasserumskultur, inklusions- eller eksklusionsprocesser. Den kvalitative metodes styrke er dens forklaringskraft. Et velbeskrevet kvalitativt interview kan næsten *'føles som om man var der selv'* (Christensen, 2015 s. 32).

Interviewguiden (bilag 1) er centreret omkring hvad og hvordan interviewpersonen tænker demokratisk dannelse i deres undervisning. Interviewguiden har 5 hovedspørgsmål med gennemsnitlig 2 underspørgsmål. Jvf. Kvale og Brinkmann (s. 49) er det kvalitative interview en del af den fænomenologisk metode, hvilket forstås ved at kunne beskrive det *"det givne så præcist og fuldstændigt"*, hvor det efterfølgende kan forklares og/eller analyseres. Målet i dette fænomenologiske foretagende er at undersøge *"essenser"*.

Disse 3 semistrukturerede interviewes har derudover nogle udvalgte fokale punkter, som var *livsverden og mening* (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 50), da meningen med hvert interview var at få subjekts meninger om demokratisk dannelse og deres forståelse af, hvad demokratisk dannelse betyder for dem.

Analyse af empiri

Baggrund for interviewpersonerne

Som tidligere nævnt har jeg udført tre interview, på tre forskellige østjyske efterskoler, i forbindelse med denne opgave. Desuden vil jeg kort beskrive hvem interview personerne er og hvorfor de er relevante for denne opgave, samt give interviewene en kontekst.

Jens Petersen er forstander på Frijsenborg Efterskole, uddannet cand.pæd. og underviser i medborgerskab. Frijsenborg Efterskoler ligger i Farveskov kommune, hvor kommunen laver

et undervisningsforsøg i form af at undervise i faget *medborgerskab*. I dette fag har man smeltet historie, samfundsfag og kristendom sammen til et undervisningsfag. På Frijsenborg Efterskole får elever således undervisning i medborgerskab samt, at Jens Petersen afholder ugentlig *fortæller time*, som typisk ligger sig op af et relevant emne fra undervisningen, en samfundsdebat og/eller andet. Sidste nævneværdige ting er, at efterskolen har et grundtvig-koldsk værdigrundlag.

Niels Christian Jørgensen og Keld Søgaard er henholdsvis samfundsfags- og historielærere på Brøruphus Efterskole. Hver for sig har de over 20 års undervisningserfaring. Igennem deres årsplan for de to fag, prøver de at tage afsæt i emner som komplementerer hinanden og har også fællestimer på tværs af fagene, når det passer ind. Ligesom Frijsenborg, er Brøruphus også en efterskole med et grundtvig-koldsk værdigrundlag.

Kåre Ronex er historielærer på True North efterskole og uddannet lærer i 2015. På efterskolen underviser Kåre også i faget *Unlocking Potential*. Faget er ment som et dannende fag, der skal klæde eleverne på til hverdagen på efterskolen, men også ude i samfundet, både kompetencemæssigt og mentalt. True North har sit eget værdigrundlag.

Analyse af empiri

Hvad er dannelse for interviewpersonerne

Udgangspunktet for de 4 interviewpersoner, vi møder i disse 3 interviews, er relativt forskelligt, da de har varierende undervisningserfaring og undervisningsforhold. Dog er det meget interessant, at alle lagde lige vægt på, at dannelse handler om at kunne tage *det gode valg*. Dette gode valg handler om, hvorvidt eleven kan finde ud af "*vælge rigtigt*" i en given situation, men disse situationer spænder bredt. Situationen dækker således over, hvorvidt eleven kan tage ansvar for noget så lavpraktisk som rengøring af et elevværelse, men også om eleven er uddannelsesparat, hvilken retning deres liv skal tage så snart efterskoleåret er slut. Kåre Ronex siger følgende: "*Vi skal lære eleverne at tage nogle gode valg, så de kommer derhen, hvor de gerne vil hen, både personligt og også set fra samfundet. Tag det gode valg! At forstå sig selv og tag det gode valg*" (Bilag 2, tid 01.46). Ligeledes vægtes evnen til at indgå i et fællesskab også højt blandt de 4 undervisere, hvilket også er understøttet af Madsen (Madsen, 1995, S. 74), samt Oettingen og Co (Oettingen et al., 2011, s 32). Evnen til at indgå i efterskolens mange forskellige typer af fællesskaber, hvad end det er på værelse som rumbos kammerater, i vennegrupper eller efterskolen som helhed. Som en del af disse fællesskaber finder vi også en bred enighed blandt de fire undervisere om, at *pligten* er essentiel. Pligten til at have medansvar, til tage ansvar, til at deltage: "*Det med den personlige udvikling i forhold til fællesskabet og også det med at blive en aktiv medborger, der tager ansvar, og der er nogle pligter i vores samfund, man skal ind og arbejde med. Det er noget, som efterskolen er god til, for vi har en masse rutiner, både i fagene, men også uden for*

fagene, bare med rengøring. Altså alt det der, man vil opleve hvis tandhjulet ikke kører, hvis der bare er et tandhjul, der er i stykker, så er der nogle ting som ikke fungerer og så må vi tage dét op derfra. Så det der med at blive en aktiv medborger, synes jeg er vigtig ting” Siger Niels Christian Jørgensen (Bilag 3, tid 01.28).

Efterskolernes værdigrundlag:

I mine spørgsmål i forbindelse de tre efterskolers værdigrundlag beskriver både Kåre Ronex, Niels Christian og Jens Petersen, det som understøttende ting, som mest kommer til udtryk i form af den individuelle skoles daglige struktur. Jens Petersen fra Frijsenborg efterskole går i dybden og siger: *“Det grundtvigske, det er jo samtalen. Altså Hal Koch osv., altså at demokrati og forståelse for hinanden i udvekslingen af meninger og at måden at agere på, det er i en evig proces. Meget skræmt af, hvad der foregår rundt omkring i verdenen, nu kan man sige, så må vi endelig ikke forfalde til at tro, at frihed eller mange diktaturer, eller demokratiske måder at tænke på, at det er noget, som er kommet for at blive. Det er noget, der skal kæmpes for til stadighed og der er det jo fantastisk at kunne lægge sig på et grundlag, hvor at man både tager i det pædagogiske som Kold har stået for, men også den filosofiske samtale vej, som Grundtvig har fået fat i (Bilag 4, tid 04.38).* Jens påpeger at de samtaler, som findes imellem lærer og elev, samt blandt eleverne.

Desuden understøtter det også Hal Kochs tanker om demokratiet, som er mere kompromisløst, da alle de deltagende skal høres, frem for Ross' tilgang, som mere diskriminerende. Alle på skolen er del af det kollektive samfund, som nu findes på efterskolen og derfor er det samfundets pligt at inkludere alle, så selvom det er flertallet, som bestemmer, så er det vigtigt, at alle med og aktivt deltagende. Jens forsætter med: *“Det er oftest dem, som vi ekskludere, som har det største behov for at være en del af fællesskabet”* (Bilag 4, tid 0643), ikke kun refererende til elevens tagen ansvar og ønsker for og over for efterskolen, eller nærmere det kollektive demokrati, men også elevens evne til at tage ansvar for egen deltagelse. Her skal eleven og efterskolen mødes for at finde et fælles ståsted, som de begge kan være en del af. For at være en del af fællesskabet, kommer eleven også til at indgå i de forskellige typer af venskabsgrupper, som tidligere beskrevet af Madsen. Her møder eleven både venskabsgrupper på værelset, gennem undervisningen, diverse interesser osv.

“”...Om at være roomies i et helt år, og få tingene til at fungere, og hvordan vi snakke med hinanden, og hvilke pligter har vi, og hvordan tager vi ansvar i en gruppe. Og hvis jeg vil have venner, hvordan foregår det...” (Bilag 2, tid 1223) siger Kåre Ronex fra True North Efterskole om de fællesskaber, som opstår på værelserne. Med dette har eleven således et ønske om at deltage i fællesskabet, men der forekommer også visse pligter, som eleven også skal aktivt deltage i, for at være et fuldgyldigt medlem af efterskolen. Elevens evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, jævnfør Klafki, er altså essentiel i efterskolen regi.

I forbindelse med hvordan den individuelle underviser forholder sig til skolens grundlag siger Niels Christian Jørgensen: *“Det gør skolen jo i og med, at fortælling og musik, teater og kunst, og det der med at fortælle historier, det fylder jo alligevel noget. Og det oplever jeg også, at man kan bruge i undervisningen, at man kan komme igennem det med at sætte ting ind i en historisk ramme...”* (Bilag 3, tid 04.02). Keld Søgaard kommenterer efterfølgende: *“Tænk også fællesskabet i forbindelse med gymnastik og i forbindelse med fællessang og sådan nogle ting, som også er vigtige i dagligdagen. Også den måde vi griber konflikter an på og vores regelsæt, synes jeg også er præget af, at det er en grundtvig-koldsk efterskole. At man taler om tingene og ikke bare har nogle rigide regler omkring ”gør du det, så ryger du ud” men, at man taler om tingene. Altså samtalen”* (Bilag 3 tid 04.35). Igen er det kompromisløse Hal Kochske demokrati i højsæde. Selve samtalen er vigtig for forståelsen af hinanden og hvorfor skolens struktur er, som den er, hvilket også stemmer overens med Klafkis nøglekvalifikationer, hvor Klafki uddyber, at argumentationen og debatten, men også empatien er essentiel for forståelsen af hinanden og det lokale samfund, eleven er en del af, i form af efterskolen.

Når eleverne møder lærere

Når man snakker om dannelse påpeger Jens Petersen, at efterskolen har en unik mulighed for det intergenerationelle møde, beskrevet af Oettingen og Co. Altså mødet med en ældre person, som har nogle flere livserfaringer end eleven selv har. Derudover legitimerer efterskolen også dette intergenerationelle møde, som der ellers ikke er findes mange andre steder i samfundet. Jens Petersen siger det således: *“Det med at være en gammel gut, som sidder og snakker med nogle unge drenge om noget der fælles er udfordrende. Det er der ikke ret mange steder i vore samfund, hvor det er legalt, at man snakker om problemer på kryds og tværs. Det behøver jo ikke at være sådan noget lunken noget, men det er jo også om, hvordan man forholder sig til: hvis der er sygdom i hjemmet, eller mor og far skal skilles, eller at jeg ikke ved hvad jeg skal gøre med min kæreste. Det er fantastisk”* (Bilag 4, tid 11.30). Så eleverne har mulighed for at stille spørgsmål og få en vejledende hånd igennem deres undervisere, i kraft af, at mødet mellem lærer og elev kan foregå på et mere uformelt plan, altså uden for undervisningen.

“Vi jo de voksne i den situation og det er også det man lærer af, mange gange. Hvordan agerer de i nogle situationer og det er sådan lidt hjemmeligt på de tidspunkter. Det er lidt som man har set sine egne forældre har gjort nogle ting, så virker vi jo som en slags forbillede på de tidspunkter” (Bilag 3, tid 13.16) siger Keld Søgaard også i den forbindelse. Jævnfør Madsens fascinationskraft, så finder eleverne også deres undervisere spændende og interessante. Denne fascinationskraft fordrer eleverne til at spørge lærerne til råds og søge generel vejledning, fagligt, såvel som personligt.

Som efterskolelærer har man forskellige roller, i form af, at man både er elevernes undervisere, men også er en form for rollemodel og vejleder. Om sin undervisning siger Kåre Ronex følgende: *"Jeg er rigtig opmærksom på i min dialog med eleverne, at min mening og min værdi, som person, ikke er bedre end din, men jeg er interesseret i at forstå, hvorfor du har det, som du har det og hvorfor du gør som du gør. Og den måde jeg tænker demokratiet ind i min undervisning handler om, at jeg vil prøve at forstå deres meninger og ud fra dér, kan vi danne et konsensus. Der er ingen, der er i tvivl om, at det mig som leder klasserummet, men derfor kan jeg godt gøre det på en ligeværdig måde. Vi er ikke ligestillet, men vi er ligeværdige"* (Bilag 2, tid 06.31). På denne måde tager underviseren input fra eleverne og kan bruge den i sin undervisning. Det kunne for eksempel være ved valg af materialer til selve undervisningen, hvilket også er understøttet af Klafki og hans materiale dannelse. Desuden ved at få input fra sine elever, kan læreren også, gennem sit valg af materiale, vælge noget materiale, som eleverne evt. har fundet frem til på demokratisk vis. Kåre påpeger også dialogen, samtalen, som værende vigtig for forståelsen af, hvem hans elever er og hvad de gerne vil. Ved denne forståelse kan undervisningen også reflekterer det enkelte individ.

Historiefagets rolle på efterskolen

I forbindelse med det historiefaglige nævner Kåre Ronex og Jens Petersen (Bilag 4, tid 01.50), at historiebevidstheden er spændende at arbejde med i denne sammenhæng, både rent fagligt, men også for eleverne individuelt og hinanden imellem. *"eksempelvis har jeg omkring historiebevidsthed i historie, hvor de skal prøve at forstå, hvorfor folk har taget beslutninger i tid og sted, som de nu har. Og en god måde at gøre det på, er ved at tage det ud fra, hvis de (eleverne) har været i et skænderi, her for nyligt. Hvorfor var det de gjorde og sagde, som de gjorde, på det tidspunkt... Og så kan de sige "jeg sagde det her, men jeg følte det her og jeg gjorde det her"... Og gør at når vi så skal snakke historiebevidsthed, hvad vil vi så gøre næste gang. Så har de (eleverne) en model at arbejde fra, sådan at det faktisk er en måde at stilladsere på"* (Bilag 2, tid 03.50). På denne måde hjælper underviseren eleven til at forstå sig selv ind i en kontekst, som er reflekteret i en historisk kontekst. Her kommer hele Jensen og Rüsens historiebevidsthed i spil ved, at eleverne får et eksempel, som er historisk baseret og har et eksempel fra deres egen hverdag, så kan de selv komme med det mest kvalificeret bud på deres fremtidsforventninger, både historisk/samfundsmæssig og på et individmæssigt plan.

Diskussion

Denne diskussionsdel vil være delt op i to dele. Del et værende om den mere generelle dannelse, og demokratiske dannelse, som efterskolen kan bidrage med og hvordan efterskolen understøtter denne dannelse. Den anden del vil gå i dybden med historiefaget og hvordan det understøtte en demokratisk dannelse.

Første del: demokratisk dannelse

Som vi kan se ud fra de redegjorte teorier, tilbyder efterskolen nogle helt unikke muligheder for, at eleverne kan blive demokratisk dannet. Måden hvorpå efterskolen giver mulighed for eleven at tage ansvar og være medbestemmende og samtidig også evne at forholde sig til andre. Eleven, for at være en del af fællesskabet som efterskolen understøtter, bliver nødt til at indgå aktivt i de fællesskaber, som er på skolen. Disse fællesskaber, som strækker sig fra det sammenhold hele skolen har, til venskab på værelset og lignende, bliver eleven nødt til at inkludere sig i, for at være en aktiv medspiller. Gennem hele skolens struktur og hvordan hverdagen ser ud, har elever og lærere et ansvar over for hinanden for lytte, debattere og beslutte sammen i fællesskab.

”Jo men der er jo mere klart nogle andre forhold, som gør sig gældende på efterskole frem for en folkeskole. Jeg har været i folkeskolen i rigtig mange år, før jeg var på efterskolen. Og bare den tid man har sammen med eleverne gør, at der ligger meget dannelse bare i være sammen med hinanden uden for de fagfaglige sammenhænge. Der synes jeg, der ligger rigtig meget” (Bilag 3, tid 02.18) siger Keld Søgaard, underviser i historie på Brøruphus. Som både Alexander Oettingen og Co (i bogen “dannelse der virker”) og Ulla Ambrosius Madsen også påpeger vigtigheden af det faglige materiale og som ligger uden for den faglige undervisning. Disse rum, jævnfør Madsen, og måden hvorpå de kommer i sammenspil, har en enorm effekt på eleven. Derudover vil både venskabsfællesskaberne eleverne imellem, men også den intergenerationelle relation til læreren, understøtte elevens sikkerhed i, hvad eleven vil fremadrettet, når efterskole året er slut.

Igennem det intergenerationelle møde og mødet med underviserne i diverse rum bliver eleverne også styrket i deres møde med hverdagen på den anden sidste af efterskoleåret. De har mulighed for at stille spørgsmål og få input fra en lærer, som måske selv har stået med selv samme beslutning. Gennem input og indtryk for efterskolen forskellige lærer samt de fællesskaber eleverne indgår i, vil eleven være bevist om, hvad de vil fremadrettet, specielt i forbindelse med videreuddannelse. Eleven vil også have været involveret i så mange demokratiske processer igennem et helt år på efterskole, at eleven, i højre grad vil være

udrustet til at se andres holdninger og ønsker, og bedre være i stand til at tage den bedst mulige beslutning i forskellige fællesskab.

I forbindelse med det valgte interviewformat, de kvalitative interviews, er det vigtigt at nævne, at det kun er et lille udsnit, som ikke er så repræsentativt, men med al den understøttende teori, som er præsenteret i denne opgave og dens litteratur, så fungerer de tre interviews mere bekræftende og understøttende til min problemformulering.

Anden del: Historiefaglig diskussion

Retningslinjerne og måden at undervise på i faget historie, har ofte været til debat og ikke mindst ændret i form af forskellige fagformål for faget. Der har sjældent været en fællespolitisk enighed om, hvordan undervisningen i faget har skullet se ud. I dag opfattes historiefaget primært, ifølge Jens Pietras og Jens Aage Poulsen, som relativ og som et redskab/middel til hvorfor (Pietras og Poulsen, 2011, s. 64). I læreplanerne fra folkeskoleloven i 1993 blev det blandt andet fremhævet, at lærerne skulle kunne begrunde deres fags berettigelse ud over sig selv, altså skulle fagene have tydelige "*identitetsskabende og dannelsesmæssige aspekter*". Som en konsekvens af dette blev et vigtigt sigte i historiefaget "*at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet*" (Jensen, 2012). Det er også denne forståelse af historiefaget, jeg som kommende historielærer deler. Det skal dog nævnes, at der med indførelsen af kanon i historiefaget i 2009 med 29 obligatoriske kanonpunkter som eleverne skal have stiftet bekendtskab med i deres skoletid, ligger et paradoks.

Kan man både undervise i en fælles fortælling og i givet fald, hvilken fælles fortælling, samtidig med at man underviser i historiebevidsthed og identitet? Selvfølgelig skal man forholde sig til, at der eksisterer en statsstyret erindringspolitik, men da historiefaget er et dannelsesfag, bør undervisningen have sit fokus på elevernes livsverden, hvilket skal være reflekteret igennem undervisningen. Her kan efterskolen, grundet sin unikke mulighed for ekstra relationstid med eleverne og anderledes struktur fra folkeskolen, gå ind og understøtte en undervisning, som er mere livsnær for eleverne. Den mere livsnære undervisning føler eleverne så mere relevant for deres eget liv.

Konklusion:

Ved at arbejde med elever i de nye rammer, som eleverne ikke kender på forhånd, har efterskolen en mulighed for at demokratisk danne eleverne på anden vis, end en folkeskole vil have. Det mere personlige forhold til klassekammerater, lærere og muligheden for at deltage i fællesskaber, giver eleverne mulighed for at indgå og aktivt deltage i demokratiske processer. Disse processer kan være alt fra medbestemmelse på indhold i undervisningen til

rengøringstjanser osv. Specielt ved at have større tilgængelighed til lærerne, har man, lærere og elever imellem, mulighed for at tilpasse undervisningen således, at den kan ramme elevens livsverden og føles mere relevant. Ligeledes går historiefaget ind og understøtter denne rolle ved at lave en levende undervisning, som tager udgangspunkt i elevens livsverden. Her er der selvfølgelig både tale om en undervisning, som eleven kan relatere til en samfundsdebat, men også problemer, eller andet, som eleven oplever i sin egen hverdag. Denne proces er vigtig for, at eleven kan blive en aktiv medborger i et demokratisk samfund.

Litteraturliste

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Kbh.: Reitzels.

Madsen, U. A. (1995). *Hverdagsliv og læring i efterskolen*. Kbh.: Foreningen af Frie Ungdoms- og Efterskoler.

Christensen, M.V. (2015): - *Om kvantitative og kvalitative metoder i teori og praksis for lærere*. KVaN Empiri, 103.

Koch, H. (1991). *Hvad er demokrati?* Kbh.: Gyldendal.

Ross, A. (1999). *Hvorfor demokrati?* Kbh.: Nyt Nordisk Forlag.

Poulsen, J. A., & Pietras, J. (2011). *Historiedidaktik*. Hans Reitzels Forlag: Kbh.

Oettingen, A. V., Andersen, C. H., Hansen, N. B., & Komischke-Konnerup, L. (2011). *Dannelse der virker: efterskolens pædagogik*. Århus: Klim.

Brodersen, P., & Laursen, P. F. (2015). *Effektiv undervisning: didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. Kbh.: Hans Reitzel.

Tønnesvang, J. (2008). *Selvet i pædagogikken: selvpsykologiens bidrag til en moderne dannelsepædagogik*. Århus: Klim.

Wolfgang, K. (1999). *Epoketyperiske nøgleproblemer og nøglekvalifikationer – hovedpunkter for et almindelsesbegreb i en demokratisk skole*. Odense. Danmark

Jensen, B. E. (2012). *Historiebevidsthed – En nøgle til at forstå og forklare historisk-sociale processer*. Lokaliseret d. 14 april 2017 på: http://bernardericijensen.dk/wp-content/uploads/2012/01/HIN9_BEJ.pdf

Retsinformation. (2015) Lokaliseret d. 26 marts 2017 på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=183485> (den 26/03-17)

Undervisningsministeriet. (2006) Lokaliseret d. 26 marts 2017 på: <http://www.emu.dk/modul/folkeskolens-form%C3%A5lsparagraf>

Bilag

Bilag 1 – Interview guide

1. Vil du introducerer dig selv?
 - a. Hvilken skole arbejder du på og undervisningsfag?
2. Hvordan vil du definerer dannelse?
 - a. Dannelse i forhold til efterskolen?
 - b. Dannelse i forhold til dine elever?
3. Har skolen dannelsesstandpunkt fx i form af et værdigrundlag? (Dette kunne være Grundtvig-koldsk, folkekirkeligt, eller andet) ((den skole, den pågældende lærer arbejder på))
 - a. Hvordan forholder du dig til det?
 - b. Kan man se det igennem din undervisning og/eller i dit samvær med eleverne?
4. Hvordan inkorporere du dannelse i din undervisning?
 - a. Noget bestemt du gør, i forbindelse med historieundervisningen? Eller andre fag? (evt medbestemmelse eller andet)
5. Bruger du de 3. Rum som tid til at danne dine elever
 - a. Hvis ja, hvordan?
 - b. Hvis nej, hvad bruger du så tiden på?
 - i. Relations arbejde? Undervisning? andet?

Bilag 2 – Interview med Kåre Ronex (registreret af T.L. Skovgaard). Snaptun, Danmark.

Link: <https://soundcloud.com/thomas-lintrup-skovgaard/kare-ronex-true-north/s-pQqC1>

Bilag 3 – Interview med Niels Christian Jørgens og Keld Søgaard (registreret af T.L. Skovgaard). Brørup, Danmark.

Link: <https://soundcloud.com/thomas-lintrup-skovgaard/keld-sogaard-og-niels-christian-jorgensen-broruphus/s-4D8yv>

Bilag 4 – Interview med Jens Petersen (registreret af T.L. Skovgaard). Hammel, Danmark.

Link: <https://soundcloud.com/thomas-lintrup-skovgaard/jens-petersen-frijsenborg/s-ghpLD>