

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2020

Jana Černohlávková

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky a psychologie

**KONCEPT VZDĚLÁVÁNÍ V DÁNSKÉ
EFTERSKOLE A JEJÍ VLIV NA ROZVOJ
OSOBNOSTI STUDENTA**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Autor: Jana Černošávková

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – anglický jazyk,
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – francouzský jazyk

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Tomáš Komárek, Ph.D.

Hradec Králové

2020

Zadání diplomové práce

Autor: Jana Černošková
Studium: P15P0444
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - anglický jazyk, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - francouzský jazyk

Název diplomové práce: **Koncept vzdělávání v dánské efterskole a její vliv na rozvoj osobnosti studenta**

Název diplomové práce AJ: The concept of education at the Danish efterskole and its influence on a student's personality development.

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Práce se zabývá dánským typem školy jménem "efterskole." V teoretické části je práce soustředěna na obeznámení s historií školy a jejím konceptem vzdělávání. Praktická část se věnuje vývoji osobnosti studenta efterskole ve vlastnostech aktivačně-motivačních a vztahově postojových. Konkrétně se zaměřuji na oblasti samostatnosti, postoje k cizím kulturám a životních plánů a cílů. Cílem práce je pomocí kvalitativních výzkumných metod zjistit, jakým způsobem souvisí systém výuky na této škole s rozvojem osobností studentů. Výzkum je proveden formou polostrukturovaného rozhovoru s vybranými studenty po roce studia na efterskole.

BERNARD, H. Russell a Gery Wayne RYAN. Analyzing qualitative data: systematic approaches. Los Angeles: SAGE, c2010. ISBN 978-0-7619-2490-6.

FRANSEN, Johs. Norregaard, Knud Bjarne GJESING a Harry HAUE. Mere end en skole: de danske efterskoleers historie. Odense: Syddansk universitetsforlag, 2012. University of Southern Denmark studies in history and social sciences, v. 435. ISBN 978-87-7674-598-1.

HRADEČNÁ, Marie, ed. Comenius' heritage and education of man for the 21st century. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-612-0.

RÝDL, Karel. Pohledy na dánské školství, aneb putování pedagogickým rájem. Praha: Karel Rýdl, 1993. ISBN 80-238-2867-3.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

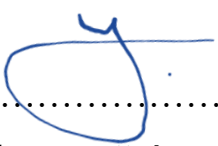
Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Tomáš Komárek, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.12.2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucího práce PhDr. Mgr. Tomáše Komárka, Ph.D. a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 11. 11. 2020

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Chtěla bych poděkovat PhDr. Mgr. Tomáši Komárkovi, Ph.D. za odborné připomínky, motivující přístup a ochotu, kterou při vedení mé práce projevil.

Mé velké díky patří i paní Lise Ramløse Hedegaard, která mi byla značnou oporou při přípravě práce a bez které by můj výzkum neproběhl zdaleka tak hladce. Taktéž děkuji studentům Ranum Efterskole College za jejich ochotu sdílet se mnou své zážitky a zkušenosti.

Acknowledgements

I would like to express my gratitude to my supervisor PhDr. Mgr. Tomáš Komárek, Ph.D. for his valuable and constructive suggestions, encouragement and kind guidance throughout the process of compiling the thesis.

My special thanks go to Lise Ramløse Hedegaard who was of a great help to me during both planning the thesis and researching the subject. Without her, my work could not go as smoothly as it did. I would also like extend my thanks to the students from Ranum Efterskole College for their willingness to participate and share their experience.

Anotace

ČERNOHLÁVKOVÁ, Jana. *Koncept vzdělávání v dánské efterskole a její vliv na rozvoj osobnosti studenta*. Hradec Králové. Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 87 s., Diplomová práce

Práce se zabývá dánským typem školy jménem „efterskole.“ V teoretické části je práce soustředěna na obeznámení s konceptem vzdělávání na efterskole, její zařazení do dánského školského systému a historický kontext jejího vzniku. Poslední kapitola teoretické části shrnuje poznatky o vlivu vzdělávání na osobnost jedince a připomíná specifika období adolescence jakožto cílové skupiny následujícího výzkumu. Praktická část se věnuje vývoji osobnosti studenta efterskole ve vlastnostech aktivačně-motivačních a vztahově postojových. Cílem práce je pomocí kvalitativních výzkumných metod zjistit, jakým způsobem souvisí systém výuky na této škole s rozvojem osobností studentů a na základě získaných výsledků vytvořit teorii. Výzkum je proveden formou polostrukturovaného rozhovoru s vybranými studenty po roce studia na efterskole.

Klíčová slova: dánský školský systém, efterskole, vliv vzdělávání, rozvoj osobnosti, adolescence

Annotation

ČERNOHLÁVKOVÁ, Jana. *The concept of education at the Danish efterskole and its influence on a student's personality development*. Hradec Králové. Faculty of Education at University of Hradec Králové, 2020. 87 p., Diploma thesis

The thesis deals with a Danish type of school called “efterskole.” The theoretical part introduces the concept of efterskole together with an overview of the Danish educational system and the historical context of efterskole’s origins. Furthermore, it summarizes the general impact of education on one’s personality and highlights some specific aspects of adolescents as the target group. The following practical part explores the students’ development in chosen areas of personality after a year at efterskole. The aim of the thesis is to identify the ways in which the concept of efterskole influences the personality development of the students involved, using a qualitative research method. Subsequently, a theory is introduced based on the findings. The research is conducted by semi structured interviews with a sample of students during the final months of their studies at efterskole.

Key words: Danish education system, efterskole, impact of education, personality development, adolescence

Obsah

Úvod	11
1 Efterskole a její místo v dánském školském systému	14
1.1 Unikátnost efterskole	14
1.2 Dánský školský systém	15
1.2.1 Charakteristika dánského školského systému	15
1.2.2 Stupně vzdělávání	16
1.2.3 Efterskole v dánském školském systému	20
1.3 Internátní školy	20
2 Původ efterskole v myšlenkách N. F. S. Grundtviga a Ch. M. Kolda	22
2.1 Dánsko v 18. – 19. století – od absolutismu k demokracii	22
2.2 Nikolai Frederik Severin Grundtvig	25
2.3 Christen Mikkelsen Kold	26
2.3.1 Koldovo pojetí folkehøgskole	28
2.4 Vývoj efterskole	29
3 Koncept efterskole	31
3.1 Organizace školy a kurikulum	31
3.2 Učitelé	32
3.3 Život v demokratické komunitě	33
3.3.1 Den na efterskole	35
4 Vliv vzdělávání na osobnost jedince	37
4.1 Obecná charakteristika vlivu výchovy a instituce školy	37
4.2 Specifika období adolescence	39
4.2.1 Tranzitivní období adolescence	40
4.2.2 Role žáka v období adolescence	42
4.3 Dílčí faktory ovlivňující formování osobnosti	43
4.3.1 Pozitivní klima a vztahy s učitelem	43

4.3.2 Sociální skupiny	44
4.3.3 Denní režim a volný čas	45
5 Metodologie výzkumu	48
5.1 Výzkumné otázky	48
5.2 Sběr dat	49
5.3 Informanti	51
5.4 Metoda vyhodnocení dat	52
6 Otevřené kódování	54
6.1 Přehled kódů	54
6.2 Rozvoj praktických dovedností	55
6.3 Prostředí efterskole	58
6.4 Strategie k učení a vliv na budoucnost	60
6.5 Sociální vazby	63
6.6 Vlastní přínos efterskole	69
7 Axiální kódování	71
7.1 Kontext	73
7.2 Kauzální podmínky	73
7.3 Intervenující podmínky	74
7.4 Strategie jednání	75
7.5 Následky	75
8 Selektivní kódování	77
8.1 Centrální kategorie	77
8.2 Odvozená teorie	78
Závěr	80
Bibliografie	83

Úvod

Efterskole je unikátní typ školy, který v současné době existuje výhradně v Dánsku. Jedná se o soukromou internátní školu, kde je výuka školních předmětů spjata s rozvíjením praktických dovedností. Činnost studentů nespočívá pouze v učení se, ale i v plnění mimoškolních povinností a podílení se na chodu školy. Původ efterskole se prolíná se vznikem demokracie v Dánsku a je spjat se jmény dvou dánských pedagogů: N. F. S. Grundtvig a Christen Kold.

Důvodem, proč jsem si vybrala téma zaměřující se na efterskole pro svou diplomovou práci, je má osobní zkušenost se školou. Během svého studijního pobytu v rámci programu Erasmus+ v Dánsku jsem absolvovala dvoutýdenní stáž na Ranum Efterskole College. Společně se svými kolegy z dánské univerzity jsem zde plnila zadání jistého projektu. Podíleli jsme se na všech aktivitách, které studenti v průběhu dne absolvují, a vyzkoušeli jsme si způsob života na internátní škole. Bez předchozího vědomí o existenci podobné školy jsem postupně objevovala koncept vzdělávání na efterskole v praxi. Nadchl mě styl výuky, široké spektrum doprovodných aktivit a pravidelná struktura dne. Právě tehdy jsem se rozhodla, že svou diplomovou práci zaměřím na téma efterskole.

Nabyla jsem totiž dojmu, že pojetí vzdělávání na efterskole a rozsah činností, ke kterým se studenti dostanou, vede k celistvému rozvoji jejich osobnosti a poskytuje jim prostor na poznání sebe sama a svých cílů. V efterskole jsem spatřovala instituci, která by neměla ve školském systému chybět. Svou hypotézu jsem se proto rozhodla ověřit výzkumem, kterému by předcházelo představení teoretických poznatků o konceptu efterskole.

Práce je členěna na dvě hlavní části: část teoretickou a praktickou. Teoretická část pojednává o konceptu vzdělávání na efterskole a předkládá teoretické podklady pro výzkum. Nejprve seznamuje čtenáře s obecnou charakteristikou školy a jejím zařazením do dánského školského systému. Pozornost je věnována také problematice internátních škol obecně, mezi které se efterskole řadí a která mají svá specifika i vyjma dánského prostředí. Následuje kapitola vysvětlující vznik a vývoj efterskole, kde jsou tedy okrajově nastíněny i dějiny Dánska v klíčových obdobích. V návaznosti na historii efterskole je podrobněji prezentován současný koncept vzdělávání včetně uvedení praktické ukázky, jak vypadá den na efterskole. Poslední kapitola teoretické části je zaměřena na vliv vzdělávání na osobnost jedince

a specifika období adolescence. Obecné poznatky jsou i zde propojeny s tematikou efterskole.

Praktická část popisuje metodologii, průběh a analýzu provedeného kvalitativního výzkumu. Výzkum proběhl formou polostrukturovaného rozhovoru s vybranými studenty ke konci jejich studia na efterskole. Rozhovory byly analyzovány metodou zakotvené teorie, jejímž výsledkem je odvozená teorie odpovídající na výzkumné otázky.

Přes řadu cizojazyčných materiálů pojednávajících o výuce na škole, dánském školském systému či vzniku efterskole jsem nenašla publikaci, která by o škole předkládala ucelený obraz zahrnující všechny zmiňované kategorie. V českých zdrojích je pak o efterskole jen prakticky zanedbatelná zmínka a publikace se většinou věnují dánskému školství obecně (například *Pohledy na dánské školství aneb putování pedagogickým rájem* od Karla Rýdla). Stejně tak jsem ani v zahraničních databázích nenalezla výzkumy, které by dokládaly vliv efterskole na osobnostní rozvoj studentů v oblastech, které jsem já spatřovala jako klíčové.

Diplomová práce je proto jedinečná způsobem zpracování teoretické i praktické části. Celistvé pojetí teoretické části mísí pro české prostředí zpravidla neznámé poznatky o efterskole a dánském školství s poznatky z obecné didaktiky a vývojové psychologie. Naopak praktická část nabízí pohled na specifické otázky v rámci zkoumání osobnostního rozvoje studentů na efterskole v návaznosti na informace uvedené v části teoretické.

Teoretická část

1 Efterskole a její místo v dánském školském systému

První kapitola se zabývá úvodem do tématu efterskole a dánského školství. Cílem je stručně seznámit čtenáře s konceptem efterskole v kontextu dánského školského systému a internátních škol.

Efterskole bude v prvním oddílu představena v obecném pojetí v rámci svého názvu, vzniku a fungování. Důraz bude zaměřen na prvky, které ji dělají unikátní institucí ve vzdělávání. V druhém oddílu nejprve krátce charakterizují dánský školský systém, poskytnu přehled jeho stupňů a zasadím efterskole do jeho kontextu. Poslední oddíl se bude věnovat problematice internátních škol, mezi které se efterskole řadí a které ve své vlastní podobě existují i na území České republiky.

1.1 Unikátnost efterskole

Název *efterskole* (množné číslo *efterskoler*) se skládá ze dvou dánských slov: „*efter*“ znamenající „*po*“ a „*skole*“ znamenající „*škola*.“ Doslovný český překlad by mohl indikovat instituci zprostředkovávající vzdělávání nad rámec každodenní školní docházky (například v odpoledních hodinách), jako je tomu u českých uměleckých škol a zájmových kroužků. Efterskole nicméně pokrývá vzdělávání po ukončení (případně v rámci ukončování) nižšího sekundárního vzdělávání (Association of the Danish 'Efterskole', b.r.). Přesnější překlad by tedy byl „*pokračovací škola*.“ Termín „*pokračovací škola*“ je ale v porovnání se specificky dánským „*efterskole*“ příliš obecný a mohl by být zavádějící. Proto bude v práci používána výhradně originální verze: efterskole.

Efterskole je unikátní typ samosprávné vzdělávací instituce v Dánsku. Její počátky se datují do poloviny 19. století. Škola svým konceptem navazuje na myšlenky Christena M. Kolda a N. F. S. Grundtviga (Johnson, 1997) a jejím hlavním cílem efterskole je všestranný rozvoj jedince. Usiluje o jeho obohacování nejen co se týče samotného vzdělání, ale rozvíjí i jeho osobnost v rámci jednotlivce a demokratického občana. Škola je určena studentům ve věku od 14 do 18 let, kteří zde mohou strávit celkem až tři roky studia v rámci dokončení nižšího sekundárního vzdělávání (Association of the Danish 'Efterskole', b.r.).

Jedním z faktorů, který odlišuje efterskole od státních základních škol, je jejich značná nezávislost a svoboda ve vzdělávání. Vyučovací přístupy, metody i volba předmětů spočívá v rukou jednotlivých škol. Proto efterskole nabízejí pestrou škálu i v porovnání mezi sebou. Vzhledem k tomu, že studenti mohou na efterskole dokončit své základní vzdělání, hlavní

rámec nabízených předmětů se v zásadě neliší od běžných státních škol. V souladu s myšlenkou všestranného rozvoje osobnosti ale mnoho efterskole poskytuje výuku specifických předmětů a aktivit v rámci např. sportů či umění (Facts about the Danish efterskole , b.r.) a některé nabízí i vícejazyčné studijní programy dostupné pro mezinárodní studenty. Filosofie rovnosti a respekt k diverzitě se zde promítá do snahy poskytnout každému příležitost k nalezení svých silných stránek a talentů, které jsou pak studenti schopni uplatnit k užitku svému i svého okolí (The Danish Efterskole, 2014).

Dalším prvkem přispívajícím k unikátnosti efterskole je blízký vztah mezi studenty navzájem i mezi studenty a učiteli. Školy jsou internátní a učitelé zajišťují kromě samotné výuky i supervizi po skončení vyučovacích hodin. Studenti zde tedy tráví většinu volného času ve společnosti nejen svých spolužáků, ale i právě učitelů. Vztah vybudovaný každodenním kontaktem nad rámec výuky je proto zpravidla velice osobní, rovný a ztrácí na formalitě (The Danish Efterskole, 2014).

Školy se obvykle nacházejí na venkově či v blízkosti menších měst. Minimální počet studentů na jedné efterskole je 120 studentů, ale velikost jednotlivých škol se různí. Popularita efterskole se za poslední čtvrtstoletí značně zvýšila, a tím i jejich počet. Dnes se v Dánsku nachází zhruba 250 efterskole a studuje na nich přibližně 20 % dánských studentů (Facts about the Danish efterskole , b.r.).

1.2 Dánský školský systém

Pro pochopení principu fungování efterskole je důležité orientovat se v dánském školském systému. Proto v následujícím oddílu shrnu obecné informace o dánském školství, představím stupně vzdělávání a zařadím efterskole do školské soustavy.

1.2.1 Charakteristika dánského školského systému

Dánský školský systém je z největší části centrálně řízen dvěma ministerstvy: *Ministerstvo pro děti, vzdělávání a genderové rovnosti*¹ (překlad vlastní) a *Ministerstvo vyššího vzdělávání a vědy*² (překlad vlastní). Národní legislativa jimi nastolená pak udává obecný rámec a cíle vzdělávání, kterými se školy musí řídit (Denmark Overview, b.r.). Přes centrálně stanovenou legislativu ale školy opanují značnou autonomií v rámci určování

¹ dánsky: *Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling*, anglicky: *Ministry for Children, Education and Gender Equality*

² dánsky: *Uddannelses- og Forskningsministeriet*, anglicky: *Ministry of Higher Education and Science*

vlastních návazných cílů, organizace školy a dalších parametrů vzdělávání (Nusche et al., 2016, s. 41).

Povinné vzdělávání trvá po dobu deseti let. Začíná srpnem v roce, kdy dítě dovrší šesti let a končí po uzavření devátého ročníku či případně po dovršení sedmnácti let. Skládá se z jednoho přípravného roku v rámci preprimárního vzdělávání a devíti ročníků v rámci primárního a nižšího sekundárního vzdělávání. Zda bude vzdělávání probíhat na státních školách nebo se rodiče rozhodnou pro školy soukromé či domácí vzdělávání, je na jejich rozhodnutí. Povinné je vzdělání, které plní národní standardy, nikoliv docházka do školské instituce. Státní školy podle výzkumů z roku 2012 navštěvovalo 82 % žáků (Houlberg et al., 2016, s.10).

Vzdělávání je financováno státem a úřady místní samosprávy. Vzdělávání na státních školách je bezplatné. Soukromé vzdělávání a některé programy pro vzdělání dospělých jsou zpoplatněny. Financování je prováděno tzv. systémem taxametrů³ (překlad vlastní), kdy školy dostávají finanční příspěvky na základě studentů úspěšných u zkoušek (The Danish Education System, 2011, s.11).

The Danish Agency for Universities and Internationalisation označuje vzdělávání v Dánsku za vysoce kvalitní, a to na všech stupních. Vysoká úroveň vzdělávání dostupná pro všechny má zajistit rozvoj společnosti vědění. DAUI uvádí několik prvků, které stanovenému cíli napomáhají a zároveň charakterizují dánské školství. Příkladem je aktivní účast na výuce: žáci a studenti jsou považováni za nezávislé osobnosti s právem na vlastní názor a diskuze je jim ve výuce nejen umožněna, ale je po nich i vyžadována. Součástí vzdělávání na všech stupních jsou také projekty, které probíhají nad rámec standardní výuky ve třídách a zajišťují propojenost předmětů (The Danish Education System, 2011, s.16).

1.2.2 Stupně vzdělávání

Preprimární vzdělávání v Dánsku obstarává několik institucí dle věku dítěte a typu instituce. Veřejné instituce se skládají z jeslí (dánsky *vuggestue*) pro děti od 26 týdnů do 3 let a návazně školek (dánsky *børnehave*) pro děti ve věku od 3 do 5/6 let. Paralelně s nimi nabízejí preprimární vzdělávání i integrované instituce (dánsky *aldersintegrerede daginstitutioner*) a domácí pečovatelská zařízení (dánsky *dagpleje*) pro děti ve stejném věkovém rozmezí, tedy 26 týdnů až 5/6 let (Organisation of Early Childhood Education and

³ dánsky: *taxametersystemet*

Care, 2019). Nultý přípravný ročník, který je součástí povinného vzdělávání, je zajišťován státními základními školami (The Danish Education System, 2011, s.3).

Státní základní školy (dánsky *folkeskoler*) pokrývají primární a nižší sekundární vzdělávání, ale nejsou na tyto stupně dělené. Kromě již zmíněného nultého ročníku umožňují *folkeskoler* navštěvovat i volitelný desátý ročník. Alternativou ke státním školám jsou školy soukromé, které musí splňovat standardy státních škol. Povinný osmý a devátý a volitelný desátý ročník školní docházky mohou žáci plnit na *efterskole* (Single Structure Education – Integrated Primary and Lower Secondary Education, 2018). V rámci hodnocení pokroků ve studiu jsou žáci v průběhu studia na *folkeskoler* testováni formou povinných národních testů z vybraných předmětů (Evaluation, Tests & Student Plans, 2017). V devátém ročníku musí žáci také projít výstupním testem. Závěrečné testy v desátém ročníku jsou volitelné. Kromě testů žáci plní týdenní projekt v rámci mezipředmětových vztahů (Examinations and Other Forms of Assessment, 2019).

Vyšší sekundární vzdělávání v Dánsku je děleno na dva základní směry: všeobecné studijní programy a odborné vzdělávání. Všeobecné studijní programy jsou zaměřeny na přípravu na terciální vzdělávání a dělí se dále na čtyři programy. Tříleté *STX* programy a dvouleté *HF* programy jsou nabízeny gymnáziím (dánsky *gymnasium*) a zaměřují se na všeobecné vzdělávání v oblastech humanitních a přírodních věd. Tříleté *HHX* programy jsou kromě všeobecného základu zaměřeny na oblast obchodu a socio-ekonomie a vyučují se na středních obchodních školách. Taktéž tříleté *HTX* programy jsou pak specializovány na technické předměty a vyučují se na středních technických školách (About the four Upper Secondary Education Programmes, 2019; Upper Secondary and Post-Secondary Non-Tertiary Education, 2019).

Odborné vzdělávací a přípravné programy směřují ke kariéře s konkrétním zaměřením. Obsahem programů je kombinace teoretické výuky ve školách a praktické přípravy ve firmách. Délka vzdělávání se liší dle programu od 1,5 do 5,5 let. Základní (standardně čtyřleté) programy jsou *EUD* pro uchazeče do 25 let a jejich varianta *EUV* pro uchazeče starší 25 let. Odborné vzdělávání v kombinaci s všeobecným *STX* je nabízeno v programu *EUX*, který standardně trvá taktéž čtyři roky. Kratší základní odborné vzdělání poskytuje program *EGU*. Kromě těchto programů existují i další specializované formy vzdělávání (Nusche et al., 2016, s. 42; Upper Secondary and Post-Secondary Non-Tertiary Education, 2019). Odborné vzdělávání a příprava jsou poskytovány ve čtyřech hlavních oblastech:

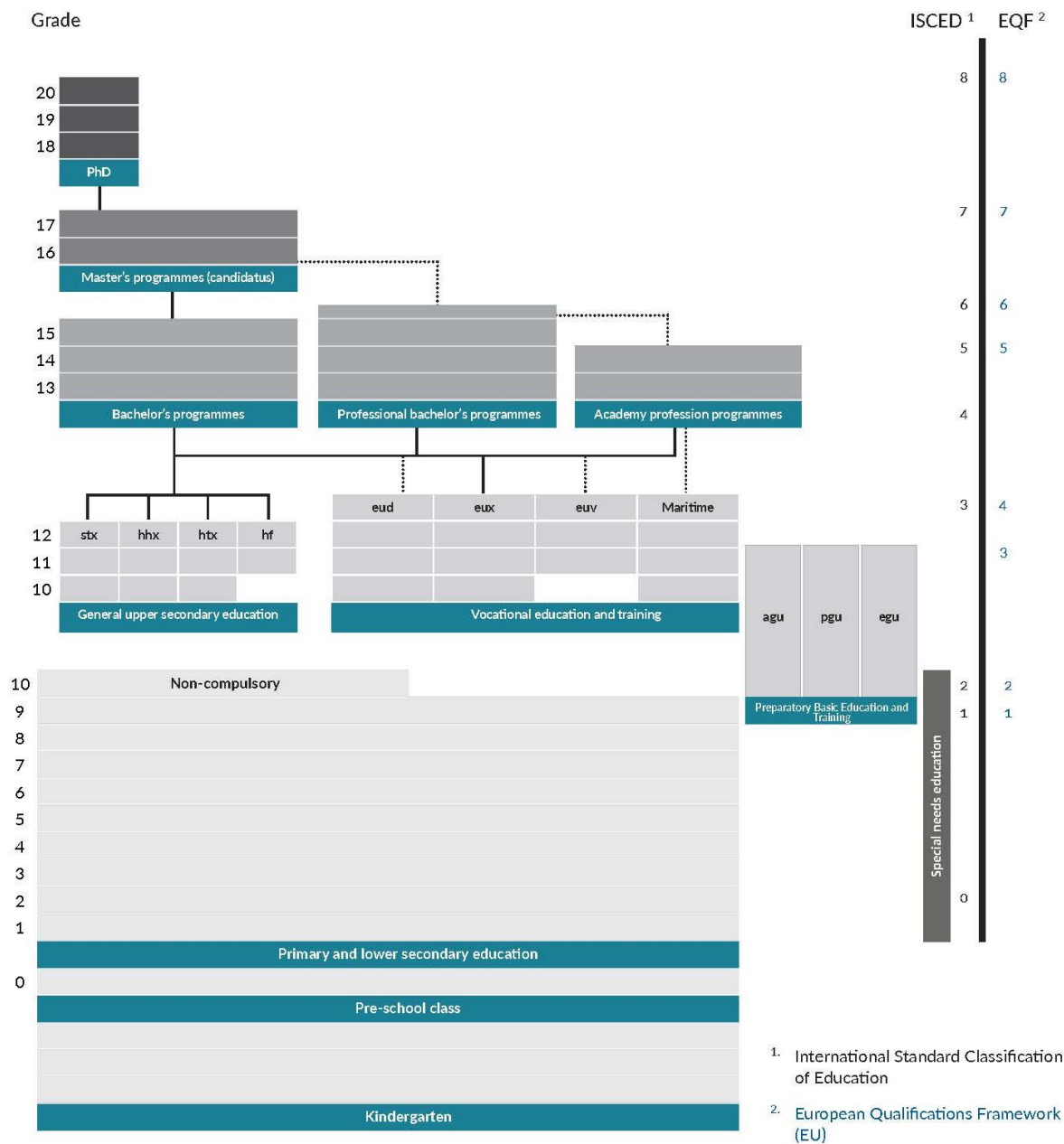
- zdravotnictví a pedagogika
- obchod a administrativa
- zemědělství a potravinářství
- stavebnictví, technologie a doprava

Programy jsou obvykle zakončeny učňovskou zkouškou (Vocational education and training in Denmark, b.r.).

Terciální vzdělávání v Dánsku probíhá na čtyřech typech institucí. Prvním jsou obchodní akademie (dánsky *erhvervsakademier*) nabízející krátké (standardně dvouleté) programy v oblastech obchodu, technologií a IT. Na závěr krátkého cyklu obdrží absolventi diplom, se kterým mohou případně pokračovat na navazující bakalářský program. Druhým typem jsou tzv. *professionshøjskoler*: instituce nabízející univerzitní vzdělání se zaměřením na praktickou přípravu k výkonu profese. Jedná se zejména o profese v obchodu, vzdělávání, inženýrství a ošetrovatelství. Absolventi obdrží profesní bakalářský titul, který je srovnatelný s univerzitním bakalářským titulem. Třetím typem jsou univerzity (dánsky *universiteter*) se standardní nabídkou univerzitních programů od bakalářského po doktorandské studium. Posledním typem jsou instituce na úrovni univerzit poskytující umělecké vzdělání (*The Danish Education System*, 2011, s. 8-9; Denmark Overview, b.r.).

V rámci popisu stupňů dánského školství je třeba zmínit i vzdělávání dospělých, na jehož dlouholeté tradici si Dánsko zakládá. Široká škála programů se dělí na formální a neformální vzdělávání. Formální vzdělávání představuje systém paralelní k popsanému hlavnímu vzdělávacímu systému. Skládá se z obecných i odborných programů, které jsou zakončeny formálními zkouškami. Neformální vzdělávání navazuje na myšlenky pedagoga N. F. S. Grundtviga a je charakteristické možností individuální volby a odstupem od známek a zkoušek (*Adult Learning in Denmark*, b.r.).

Následující schéma ilustruje přehled stupňů vzdělávání:



Obrázek 1

1.2.3 Efterskole v dánském školském systému

Z uvedeného shrnutí a schématu stupňů vzdělávání vyplývá, že efterskole je součástí nižšího sekundárního vzdělávání. Jedná se o soukromou školu, kde žáci mohou strávit až tři roky studia; buď v rámci ukončení povinného vzdělávání nebo studia nad jeho rámec před pokračováním na vyšší sekundární vzdělávání. Jinými slovy efterskole zprostředkovává nepovinné studium, jehož splnění nemá po formální stránce vliv na další vzdělávání a nezpřístupňuje širší nabídku středních škol. Přesto, jak jsem v úvodu zmiňovala, se efterskole v posledních letech stávají stále žádanějšími.

V Dánsku je běžné, že žáci před vstupem na střední školu plní nepovinný desátý ročník, který je na většině základních škol nabízen. Volba střední školy znamená krok směrem k budoucí profesi. Panuje zde proto myšlenka, že by mládež měla využít poskytnutý prostor pro nalezení svých silných stránek a zájmů (Fedorenko, 2019). Rostoucí počet žáků pro svůj „meziročník“ volí efterskole, ačkoli se jedná o školu soukromou a tedy zpoplatněnou.

Financování efterskole je z větší části kryto státem. Školné hrazené rodiči žáků tvoří pouze 33 % školního rozpočtu. Ve snaze zprostředkovat vzdělání dostupné pro všechny se nicméně výše školného různí. Odvíjí se za prvé od finančních zdrojů jednotlivých efterskoler a za druhé je dána příjmy rodičů žáka. Movitější rodiny dostávají od státu nižší příspěvek na školné a naopak. Školné se tedy v průměru pohybuje mezi pěti až devíti tisíci eur. V případě mezinárodních studentů, kteří příspěvek od státu obdržet nemohou, školné činí přibližně deset tisíc eur (The Danish Free School Tradition, 2018, s.12).

1.3 Internátní školy

Předmětem diplomové práce je vliv efterskole na rozvoj osobnosti jedince. Jelikož efterskole spadá pod internátní školy, výsledky proběhlých výzkumů ohledně vlivu internátních škol na jedince mohou být přenositelné i do problematiky efterskole. Proto nyní shrnu hlavní poznatky ze zkoumaných studií.

Pojem internátní škola popisuje vzdělávací instituci, která žákům zajišťuje ubytování a strukturovaný program v podobě vzdělávacích, společenských a fyzických aktivit po celou dobu dne. Kromě samotné výuky mezi ně tedy spadají i zájmové aktivity jako sport, umění nebo různé kluby, samostudium a konzultace, čas strávený s vrstevníky, stravování i úklid. Každá internátní škola upravuje denní řád dle svých tradic a aktuálního vedení školy, ale jmenované činnosti jsou společné prakticky všem a charakterizují koncept internátní

školy (Bass et al., 2014). Žáci zde tedy „*nejen studují, ale ve školním roce také žijí společně se svými spolužáky*“ (Kvídová, 2011).

Věk žáků se liší dle jednotlivých typů škol a legislativy daných zemí (Kvídová, 2011). Pozitivní a negativní dopady se proto mohou lišit v návaznosti na individuální případy stejně jako důvody pro nastoupení na internátní školu. Obecně vzato ale rodiče žáků věří, že internátní školy dokáží pro jejich děti zaopatřit lepší a podnětější klima, než by jim bylo umožněno v domácím prostředí a v běžné škole. Z výzkumů vyplývá, že právě samotné prostředí a struktura internátních škol má hlavní pozitivní dopady na osobnost žáků, zejména jedná-li se o jedince ze sociálně slabších rodin s nestabilním zázemím (Bass et al., 2014).

Regulovaný denní řád přináší žákům bezpečí a jistotu v podobě příležitosti soustředit se na jednotlivé činnosti dne. Množství času, který žáci tráví se svými spolužáky a učiteli je výrazně větší než na denních školách, což vede k pevnějším sociálním vazbám jak mezi žáky navzájem, tak mezi žáky a učiteli. V rámci takto intenzivní socializace jsou rozvíjeny sociální dovednosti žáků jako například rozvoj vůdčích schopností a odbourávání pocitu diskomfortu v komunikačních situacích, zvláště jedná-li se o komunikaci s dospělými. Součástí denního režimu je i čas určený k samostudiu či konzultacím, kdy se žáci věnují přípravě do školy. Oproti denní školní docházce, kdy příprava obvykle probíhá v domácím prostředí, mají žáci internátních škol možnost využít pomoci přítomných učitelů nebo svých spolužáků. Rozvoj v mimoškolní oblasti je zajištěn standardně širokou nabídkou volnočasových činností, která podporuje zájem a aktivitu žáků (Bass et al., 2014).

Koncept internátních škol a striktní denní řád ale přirozeně nemusí vyhovovat všem jedincům a přináší s sebou i negativa. Někteří žáci se mohou potýkat s negativními emocemi spojenými s dlouhodobým odloučením od rodiny, které se pak projevují v kvalitě práce ve škole i působením v kolektivu (Kvídová, 2011). Stejně tak problematický může být návrat do života v rodném prostředí po ukončení internátní školy, zvláště pokud se úroveň zázemí nebo poměry „světů“ internátní školy a bydliště výrazně liší (Bass et al., 2014).

2 Původ efterskole v myšlenkách N. F. S. Grundtviga a Ch. M. Kolda

V úvodu k efterskole zmiňuji, že se jedná o unikátně dánskou instituci. Druhá kapitola se proto zabývá obdobím a důvody založení školy v Dánsku. Historický kontext, který předložím v prvním oddílu, vysvětluje okolnosti vedoucí ke zrodu nových pedagogických myšlenek a k proměně potřeb společnosti ohledně vzdělávání. Jejich výsledkem byl zákon umožňující zakládání nového typu instituce, tzv. svobodné školy, pod kterou efterskole vznikla. Následující dva oddíly se zabývají významnými osobnostmi dánské pedagogiky – N. F. S. Grundtvigem a Ch. M. Koldem, kteří jsou neodmyslitelnou součástí svobodných škol a na jejichž hodnotách je školství dodnes stavěno. Na závěr shrnu vývoj efterskole od vzniku první svobodné školy až po současnost.

2.1 Dánsko v 18. – 19. století – od absolutismu k demokracii

Dánská společnost a návazně i školství prošly v průběhu 18. a 19. století pestrými a významnými změnami. Společnost se postupně ubírala od absolutismu k demokracii a školství od roztržitých jednotek k institucionalizaci. V následujících odstavcích představím klíčové události, které ovlivnily vývoj společnosti a směřování školství.

Koncem 17. století byla v Dánsku znovu nastolena absolutní monarchie (The history of Denmark, b.r.). Charakterizovala ji hierarchická patriarchální společnost s velkými rozdíly jak mezi bohatými a chudými, tak i mezi muži a ženami ve všech sférách života. Na žebříčku autority stál nejvýše Bůh následovaný králem a sousledně vévodou, lordem, pánem, rodinou a až na jeho konci vzhlížel k autoritám obyčejný člověk. Školství postrádalo centrální zakotvení; výuka byla zodpovědností jednotlivých učitelů, kteří sami určovali své kurikulum (Larsen, 2016; The Danish Free School Tradition, 2018, s. 5).

Osvícenství šířící se Evropou přineslo do Dánska koncem 18. století školské a zemědělské reformy a tím i změnu struktury společnosti. Dánsko zaznamenalo celkový odstup společnosti od hierarchie absolutismu a obrat k demokratickým myšlenkám rovnosti, nezávislosti a svobody. Vlivem spisů francouzské *Deklarace práv člověka a občana*, americké *Deklarace nezávislosti* a *Ústavou USA* se tak pojetí jedince postupně proměnilo z „podřízeného“ na „svéprávného,“ a to jak v rámci státu, tak i křesťanství a domácnosti (The Danish Free School Tradition, 2018, s. 5; Korsgaard, 2011, s. 14).

Vlastnictví půdy se přesunulo z rukou pánů k farmářům, čímž zemědělská vrstva společnosti nabyla na důležitosti a začala mít vlastní potřeby a očekávání od vzdělávání

jejich dětí. S opuštěním poddanství totiž získali nejen svobodu ale i zodpovědnost za své pozemky. Rozvoj zemědělství také vedl k růstu populace, tudíž bylo zapotřebí více škol. Školské reformy v letech 1780 a 1790 prosazovaly výuku nad rámec křesťanských textů a podněcovaly experimenty s metodami výuky dle vzorů z evropských zemí. Významná změna přetrvávající do současnosti se odehrála v organizaci výuky, kde byly zavedeny třídy s dětmi podobného věku a znalostí (Larsen, 2016).

Optimismus osvícenství zastínil konzervativní tendence počátku 19. století, které byly spojeny s vývojem politické situace ve Francii i ekonomickou krizí Dánska. Snahy o rozšíření obsahu výuky o historii, zeměpis a přírodní vědy jakožto samostatných předmětů byly zastaveny vládou. Odůvodněním bylo, že hlubší znalost těchto předmětů není pro zemědělce potřebná a rozptyluje je od jejich práce (Larsen, 2016).

Rok 1814 přinesl další školskou reformu, která zavedla povinnou školní docházku pro děti od sedmi do čtrnácti let a státem řízené kurikulum. Cílem vzdělávání byla výchova užitečného občana a poslušného křesťana, který bude respektovat a žít dle hodnot evangelismu. Základním zdrojem pro stanovení kurikula byla kniha Martina Luthera *Malý katechismus*. Hlavními vyučovanými předměty bylo křesťanství, čtení, psaní a počítání. Dějiny a zeměpis se vyučovaly pouze jako jejich součást. Novým prvkem bylo zavedení tělesné výchovy pro chlapce, která v nich kromě fyzické přípravy měla budovat poslušnost a učit je poslouchat rozkazy (Korsgaard, 2011, s. 27-28; Larsen, 2016).

Reforma se skládala z pěti dokumentů diferencujících vzdělávání pro venkov, obchodníky, Kodaň, Židy a vévodství Šlesvicko-Holštýnska. Navzdory odstoupení od striktní hierarchie v předcházejících dekáдах přetrvávala ve vyšších kruzích myšlenka přirozené nerovnosti, která by měla být reflektována v rozlišení úrovně vzdělání pro nižší a vyšší vrstvy. Rozsah obsahu výuky se proto lišil. Zároveň nebylo akceptovatelné, aby se děti vyšších a nižších vrstev vzdělávaly ve stejné budově. Vzhledem k povinné školní docházce vzrostl počet budov postavených či upravených za účelem výuky. Škola nyní dostala institucionalizovaný koncept, už nebyla jen odrazem jednotlivých učitelů (Larsen, 2016).

Ekonomickou krizi nahradil rozmach a stupňující se demokratické tendence v 30. a 40. letech 19. století. Společnost se začala angažovat ve veřejných debatách o školství a společnosti samotné. Chtěli opuštění od povinné školní docházky a přenesení odpovědnosti za vzdělání na rodiče dětí. Největšími kritiky reformy byla skupina kolem

Grundtviga a Kolda, kterým se nelíbila strohost výuky a její obsah, jež považovali za „mrtvý“ (Larsen, 2016).

Významnou změnu přinesla i válka s německou konfederací o Šlesvicko-Holštýnsko, která ovlivnila sebepojetí dánského národa jako celku. Odehrála se ve dvou etapách v letech 1848-1851 a v roce 1864, kdy byl konflikt obnoven německou stranou. Důsledkem války Dánsko ztratilo tři vévodství představující 40 % jeho území a bohatství. Na druhou stranu se tak stalo jednotnější a přispělo k navrácení Dánů k národní identitě a jednotnému jazyku. Právě národní jazyk a identita jsou často skloňovanými pojmy v učení Grundtviga i Kolda (The history of Denmark, b.r., The Danish Free School Tradition, 2018, s. 5).

V průběhu války také vyvrcholily demokratické tendence, když se v březnu roku 1848 vydalo 15 tisíc Dánů na protestní pochod ke králi Frederikovi VII. Dav žádal demokratickou ústavu. Aby král zabránil krveprolití, ke kterému při podobné situaci došlo v jiných evropských státech, žádosti prakticky na místě vyhověl. Své absolutní moci se dobrovolně vzdal a zaručil demokracii. Vzniklé Národní ústavodárné shromáždění vydalo v červnu následujícího roku první dánskou ústavu (Korsgaard, 2011, s. 31-32).

Důsledkem působení Grundtviga a Kolda byl roku 1855 přijat zákon o tzv. svobodných školách (dánsky *friskoleloven*). Zákon garantoval právo rodičů na rozhodnutí o vzdělávání dítěte, o které společnost začala ve 30. letech usilovat. Změna spočívala v tom, že rodiče nemuseli své děti posílat do státní školy, ale dle své volby jim museli zajistit vzdělání. Otevřela se tak možnost zakládat vlastní školy, financovat jejich náklady a volit zaměstnance. Zákon ale současně stanovil, že úroveň vzdělávání na soukromých školách nesměla být nižší než na školách státních, čehož mělo být dosaženo průběžnými kontrolami (Korsgaard a Wiborg, 2006, s. 372).

Díky zakotvení soukromých škol ve školském systému se postupně začal proměňovat obsah vzdělávání i na státních školách. Dle jejich vzoru byl orientován směrem k národu a katechismus nahradily dánské dějiny a literatura. Změny ale probíhaly pomalu a svobodné školy rychle stoupaly v oblíbenosti. Přes obvyklou konotaci termínu soukromá škola evokující jisté elitářství, dánské svobodné školy svým obsahem a formami výuky představovaly přístupnější alternativu vzdělávání ke strohému pojetí státních škol, a nikoliv prestižnější instituci (Korsgaard a Wiborg, 2006, s. 372-373).

Původ *efterskole* i aktuální pojetí svobodných škol a vzdělávání v Dánsku tedy v mnohém pramení právě v roce 1855. Země dospěla po kostrbaté cestě plné společenských a politických změn k novému konceptu výuky. Od absolutismu a katechismu došla

k demokracii a prakticky orientované výuce. Kromě historických událostí měli na její transformaci největší vliv Nikolai F. S. Grundtvig a Christen Kold, jejichž myšlenky a životy přiblížím v následujících oddílech.

2.2 Nikolai Frederik Severin Grundtvig

Příběh Nikolaie F. S. Grundtviga se stal nedílnou součástí dánské historie. Jeho jméno je úzce spjaté se sebepojetím dánského národa a principy moderního vzdělávání. Narodil se v roce 1783, Grundtvig byl dánský kněz, politik, filosof, historik a básník. Zemřel roku 1872 ve věku 89 let. Jeho myšlení bylo ovlivněno J. Lockem, anglickým liberalismem a řadou německých filosofů jako například G. W. F. Hegelem, J. G. Fichtem a J. G. Herderem (Korsgaard a Wiborg, 2006, s. 372; Korsgaard, 2011, s. 13-22).

Grundtvigova filosofie výchovy je založena na trichotomním vztahu: jedinec, společnost a svět. Grundtvig byl názoru, že člověk se stane jedincem interakcí se svou komunitou a následně se světem. Každý lidský příběh je součástí příběhu lidstva a škola by měla jeho limitovanou realitu otevřít většímu světu. Hlavním cílem vzdělávání by proto podle něj mělo být ucelené osvícenství člověka (Korsgaard, 2011).

Důležitým prvkem Grundtvigova učení byla svoboda. Jeho přístup byl inspirován anglickým liberalismem. Grundtvig tvrdil, že svoboda jedince je přímo vázána na fyzickém aspektu svobody, tedy mít moc nad svým tělem. Namísto boje o moc by stát tudíž měl vytvářet fungující rámec pro boj spirituální, protože ručitelem pravdy není stát, církev ani Bible. Idea svobody školy pak byla založena na školách nezávislých na státu, kdy za vzdělání dětí jsou zodpovědní rodiče a nikoliv stát (Korsgaard a Wiborg, 2006, s. 372; Korsgaard, 2011, s. 13-22).

Jeho myšlenky o svobodě souvisely s politickým vývojem v Dánsku i ve světě. Vzhledem k rostoucím demokratickým tendencím ve 30. letech 19. století vnímal Grundtvig potřebu vzdělávat dánské občany, zvláště pokud by se měli stát členy demokraticky orientovaných shromáždění. Chtěl vzdělání pro všechny, nejen pro elitu. Řešení viděl ve školách podporujících inkluzi lidí, nikoliv jejich exkluzi dle společenské vrstvy (Johnson, 1997; Korsgaard, 2011, s. 13-22).

Významným tématem byl pro Grundtviga i národní jazyk. Prostřednictvím jazyka lidu totiž podle něj mohl být vzdělán a osvícen kdokoli. Jelikož tehdy byly akademie postaveny na znalosti latiny, která byla pro obyčejný lid nepřístupná, vznikala mezi lidem a vzdělanou společností propast. Demokratická společnost si ale propast nemůže dovolit. Má-li lid vést

zemi, musí být vzdělaný. Má-li lid být vzdělaný, musí být vzdělávání pro lid (Korsgaard, 2011, s. 13-22). Grundtvig chtěl nahradit stávající „školy pro smrt“ (školy vyučující dle katechismu) „školami pro život“⁴ (Lawson, 1993, s. 3, překlad vlastní). Rozlišoval tři „školy pro život“ v návaznosti na tři hlavní oblasti lidského života (náboženská, společenská a akademická): církevní škola, lidová vyšší škola (dánsky *folkehøgskole*) a univerzita. Nejvíce je však známý pro svou koncepci *folkehøgskole* (Korsgaard, 2011, s. 27-31).

„Škola pro život“ dle představ Grundtviga byla založena na obratu k národní identitě. Chtěl zrušit výuku křesťanství a směřovat pozornost na dějiny a literaturu Dánska. Výuka měla být založena na živém slově v mateřském jazyce, proto zastával nepřímé narativní metody výuky jako jsou příběhy a písně. Učitel by se měl snažit proměnit monolog v dialog, aby podpořil interakci mezi učitelem a studentem ale i studenty navzájem. Nepopíral význam knih, ale zdůrazňoval rozdíl mezi psaným a mluveným jazykem. Mluvený jazyk přináší přímý kontakt duše i těla s dalším člověkem, a právě to považoval Grundtvig se svou filosofií trichotomie za klíčové (Korsgaard, 2011, s. 27-31).

2.3 Christen Mikkelsen Kold

Ke Grundtvigovi měl svými myšlenkami velice blízko Christen M. Kold. Narodil se o více než 33 let později než Grundtvig v roce 1816 a zemřel o 2 roky dříve, roku 1870. Za svůj život se podílel na založení desítek svobodných škol. Jeho vliv tak sahá až do současnosti: vytvořil model dánských svobodných škol a je oslavován jako vzor učitelů na *folkehøgskoler*. Zastával výuku formou přednášek a konverzací o univerzálních lidských tématech, opouštění od zkoušek a od zahlcování nepraktickými vědomostmi. Jeho školy fungovaly na principu rodiny, což jim dodávalo emotivní aspekt korespondující s Koldovým cílem mít zájem a dbát o každého žáka (Korgaard, 2011, s. 31-34; Kulich, 1997).

Důležitou roli nejen v jeho životě, ale i v pojetí výuky, hrálo náboženství. Ve svých mladých letech se setkal s myšlenkami revivalistů, skrz které objevil svou víru. Došel k prozření, že Bůh není jen vyšší autorita, která trestá, ale je osoba milující lidstvo a každého člověka. Svě prozření chtěl předat dalším lidem a došel k přesvědčení, že jeho posláním je být učitelem lidu – dětí i dospělých (Kulich, 1997, s. 439-444).

⁴ „Schools for Death,“ „Schools for Life“

Kold se na popud své matky stal učitelem již ve svých 15 letech. Svou kariéru započal na státní škole, ale postupně se uchýlil do role domácího učitele u rodin velkostatkářů. Během prvních let praxe navštěvoval učitelský seminář a ve 20 letech složil učitelskou zkoušku (Kulich, 1997, s. 439-442). Ve své dizertaci *Om Børneskolen*, která byla veřejně publikována až po jeho smrti, prosazoval založení soukromých škol. Měly by podle Kolda existovat společně se státními školami a poskytovat alternativní výuku dle přání rodiče. Zároveň nesměly zaostávat za rozvojem dětí ve státních školách. (Korsgaard a Wiborg, 2006, s. 372-373).

Inspiraci pro učitelské myšlenky čerpal rovněž v historických příbězích od B. S. Ingemanna. Cenil si prostého života zemědělců a svým přístupem k výuce si vysloužil přívlastek „Sokrates venkovanů.“ Jeho náboženské aktivity a vybočení od tradičních vyučovacích metod a disciplíny způsobily, že byl roku 1838 vykázán ze státních škol. Od té doby se naplno věnoval profesi domácího učitele (Kulich, 1997, s. 439-444).

Hlavním znakem Koldovy výuky jsou příběhy. Podobně jako Grundtvig zastával narativní vyučovací metody v mateřském jazyce. Již v počátcích své profese totiž zjistil, že v dětech probudí větší zájem o učení poutavým příběhem než metodou repetice faktů. Státní školy podle něj svou rigidností a soustředěním na memorizaci, knihy a testování potlačovaly v dětech sensitivní stránku osobnosti a zvědavost pro učení. Děti by měly začínat u citové podstaty, než se začnou učit fakta (Johnson, 1997). Kold dokázal vyprávět příběhy tak, že si je jeho posluchač mohl snadno představit a přijmout je za vlastní, což mu přineslo novou perspektivu na sebe sama (Kulich, 1997).

Krátce po válce o Šlesvicko-Holštýnsko začal Kold první experimenty s „vyšší školou pro venkovany,“ jak tehdy folkehøgskole nazýval. Setkal se s Grundtvigem, který mu pomohl s hledáním financí. Z jeho sbírky a vlastních úspor pak v roce 1851 otevřel první školu v Ryslunge. Škola je považována za první svobodnou školu a předchůdce dnešní efterskole. Po založení řady dalších škol se začal věnovat i kurzům pro učitele. Snažil se o založení efterskoler a folkehøgskoler pro vzdělávání budoucích učitelů, ale z mnoha důvodů byly jeho snahy neúspěšné. Rozhodl se proto pro pořádání letních kurzů (Kulich, 1997).

Kold je často považován za následovníka Grundtviga, který proměnil jeho myšlenky o folkehøgskole ve skutečnost. Přes podobné aspekty výuky a společné myšlenky ale označení následovníka není přesné. Oba považovali děti i dospělé za nezávislé

přemýšlivé osobnosti (Johnson, 1997). Oba se také odklonili od „mrtvého“ světa knih a katechismu ve snaze probudit lid pomocí „živého“ světa. Nicméně zatímco Grundtvig se snažil dosáhnout probuzení vedoucí k naplnění lidského potenciálu žáků a jeho cílem byl „osvícený občan,“ Kold se snažil o spirituální probuzení, které sám prožil. Jeho cílem tedy byl „praktikující křesťan.“ Se svými folkehøgskoler došel Kold k výsledku, který se blíží hodnotám Grundtviga v podobě praktické a živé školy. Jejich cíle ale byly odlišné (Kulich, 1997, s. 444-446).

2.3.1 Koldovo pojetí folkehøgskole

Budova Koldovy první školy v Ryslinge byla tvořena jednou vyučovací místností, společenskou místností, kuchyní a obytnou částí na půdě. Zpočátku zde vyučoval čtrnáct žáků ve věku 14-20 let. S výukou mu pomáhal jeho přítel Anders Ch. P. Dal. Každodenní život se podobal životu na farmě a žáci s učiteli fungovali jako rodina. Žáci se podíleli na chodu domácnosti a měli k dispozici příslušenství pro tvorbu map, vázání knih a tesařinu, které mohli využívat ve svém volném čase. (Kulich, 1997, s. 446-450).

Kold si cenil života a práce zemědělců. Byl názoru, že školy nemají studenty odcizit od jejich domova a práce na venkově, ale v době setrvání na škole je obohatit o znalosti a dovednosti. Vyučování probíhalo po dobu pěti zimních měsíců, kdy byly děti doma nejméně potřeba pro pomoc s prací na farmě. Výuka byla rozvržena od rána až do večera šest dní v týdnu. Třikrát týdně navíc Kold pořádal večerní sezení pro žáky i návštěvníky, kde vyprávěl příběhy ze severské mytologie a předčítal dánskou literaturu (Kulich, 1997, s. 446-450).

Kurikulum bylo sestavené podle Grundtviga. Předměty tvořily dějiny světa a Dánska, severská mytologie, dějiny křesťanství, zeměpis, dánská literatura a výuka základních dovedností čtení, psaní a počítání. Vyučoval jazykem srozumitelným pro venkovany, používal ilustrace a příběhy spojoval s životem svým i jeho žáků, což dělalo jeho výuku přístupnější. Hlavní metodou byl dialog: komunikace by neměla probíhat jednostranně, protože se učíme od sebe navzájem. (Johnson, 1997; Kulich, 1997, s. 446-450).

Proto Kold vyzdvihoval význam internátních škol. Přinášely větší možnost interakce a trávení společného času například během jídla nebo ve společenských místnostech. Právě v takové interakci spočívá klíčový učební potenciál – učíme se z ní o životě. Důraz kladl i na komunitu, kterou tvoří všichni členové školy – žáci, učitelé i zaměstnanci. Všichni členové jsou pak za svoji komunitu zodpovědní stejně jako sami za sebe. Jedinec má právo

na vlastní volbu a individuální rozvoj, ale se svobodou přichází zodpovědnost (Johnson, 1997).

Obsah vzdělávání se časem mírně odchýlil od Grundtvigova pojetí v důrazu na dějiny světa oproti dánským a bližším propojením s křesťanskými hodnotami sebeobětování a tvrdé práce. Vliv na proměnu obsahu měl i nový zákon z roku 1856, který zavedl kontroly plnění státních standardů na svobodných školách. Na jeho základě byly přidány předměty fyzika, chemie a zeměměřičství. Od dubna 1863 rozšířil Kold výuku na své škole dívkám a ženám. Do fungování školy zapojil svou sestru, která měla na starosti vedení domácnosti a výuku domácích prací pro ženy. Kromě nich se ale kurikulum pro dívky a chlapce nelišilo (Kulich, 1997, s. 446-450).

2.4 Vývoj *efterskole*

Po založení *folkehøgskole* v roce 1851 a přijetí zákona o svobodných školách se v 70. letech začaly po Dánsku rychle rozšiřovat další školy podobného typu. Důvodem byla také ztráta dánského území roku 1864 v důsledku zmiňované války o Šlesvicko-Holštýnsko. Dánský národ se navrátil k sobě samému a došlo k rozvoji národního jazyka a myšlenek Grundtviga a Kolda. Za pouhých sedm let bylo založeno přibližně 50 škol. Jejich koncept se poté šířil dále do Skandinávie (Korsgaard, 2011, s. 31-34).

Postupně se od sebe svobodné školy začaly diferenciovat a rozdělily se dvěma hlavními směry: jednoleté *efterskoler* pro mládež ve věku 15-18 let a *folkehøgskoler* nabízející kurzy různé délky pro mladé lidi starší 18 let. Základní myšlenky nicméně zůstaly stejné: respektovat jedince a rozvíjet jeho kvality. Školy byly prakticky orientované, zaměřovaly se na výuku dovedností, osvětlení v nejširším slova smyslu a výchovu k občanství. Snažily se ve studentech vzbuzovat vzájemný respekt a smysl pro komunitu. Z mladých farmářů dělaly právoplatné členy společnosti, kteří si byli vědomi svého hlasu a síly. Díky nim byli Dánové v následujících dekádách schopni tvořit zemědělské celky a družstva a konkurovat tak dováženému zboží (Korsgaard, 2011, s. 31-34; The Danish Free School Tradition, 2018, s. 6).

Budovy prvních *efterskoler* byly zpravidla spojené s *folkehøgskoler* nebo jinými svobodnými školami. Dnes je většina *efterskoler* samostatných. Do roku 1947 bylo na území Dánska 68 *efterskoler* s přibližně 1000 studentů. Roku 1996 jejich počet vzrostl na 230 škol s 20 000 studentů. Ještě do 70. let 20. století pocházela většina studentů z venkovských

oblastí a farem. Právě proto se i dnes nachází většina efterskoler na venkově. Prostory škol se často skládají z někdejších státních škol, farem či jiných institucí (Johnson, 1997).

Jedním ze základních principů svobodných škol je umožnění společenským menšinám vzdělávání založené na jejich hodnotách a kultuře. Od roku 2002 ale musí soukromé školy ze zákona připravovat své studenty k životu ve svobodné a demokratické společnosti. Dodatek začal být projednáván v souvislosti s nacisticky orientovanými školami v období před a během druhé světové války a islámskými školami ve 21. století, které vzbuzovaly pochyby, zda připravují studenty pro život v demokratickém Dánsku (Korsgaard a Wiborg, 2006, s. 377-378).

3 Koncept efterskole

Možnost studia na efterskole vyplňuje propast mezi základními a středními školami a poskytuje mládeži rok pro nádech před skokem do další životní etapy. Období adolescence představuje přechod od dětství k dospělosti; od známého k neznámému. Ve školním životě se jedná o období ukončení povinného vzdělávání, které může být značně stresující. Žáci čekají povinné závěrečné zkoušky a často nelehké rozhodování o volbě střední školy, chtěli-li se studiem pokračovat. Rok na efterskole jim dává prostor pro dočasné opuštění dřívějšího života a získání odstupů pro rozhodnutí o dalších plánech (Johnson, 1997, s. 173-174).

Kapitola *Koncept efterskole* podrobněji pojednává o pojetí vzdělávání a životě na efterskole. Nejprve představím formální stránku školy z hlediska jejího řízení a obsahu výuky. Následně se budu zabývat komunitou na efterskole, která tvoří její charakteristický rys. Zaměřím se na roli učitele, specifika jejich práce a jejich vztah se studenty. Poté se budu věnovat způsobu fungování života na efterskole, který prakticky prezentují na ukázce běžného dne ze života studenta.

3.1 Organizace školy a kurikulum

Aby vzdělávací instituce dle zákona naplnila kritéria efterskole, musí se jednat o soukromou internátní školu, která poskytuje vzdělávání pro mládež ve věku od 14 do 18 let. Zvolený ředitel musí být schválen státem a stejně tak stát stanovuje standardy pro pozemky, budovy a vybavení školy. V neposlední řadě musí být kurikulum školy schváleno ministerstvem školství (Johnson, 1997, s. 171).

Nicméně – jakožto svobodná škola – efterskole má značnou volnost z hlediska řízení školy i obsahu výuky. Její svoboda je zakotvena v legislativě, která zaručuje mimo jiné nezávislou volbu kurikula, vyučovacích metod a management rozpočtu dle potřeb školy. Široká nabídka efterskole s odlišnou ideologií a zaměřením dokládá, že zákonem daná svoboda je reálně využívána. Je-li obsah výuky v souladu se státními standardy a demokratickými hodnotami, stát do kurikula efterskole nijak nezasahuje a neupravuje ho (Johnson, 1997, s. 171-172; The Danish Free School Tradition, 2018, s. 6).

Většina svobodných škol ctí odkaz Grundtviga a Kolda a navazuje na jejich hodnoty a cíle vzdělávání. Výuka je orientována směrem k praktickému životu a klade důraz na učení jakožto na celoživotní proces. Blízký vztah mezi studenty a učiteli napomáhá jejich

vzájemnému učení a posouvá jej nad akademický rámec: studenti se neučí jen znalosti a dovednosti ze studovaných předmětů, ale i žít a vytvářet citové vazby. Neméně důležitý je aspekt rovnosti a respektu, který odráží zrod svobodných škol souvisle se zrodem demokracie (The Danish Free School Tradition, 2018, s. 6). Odklon od Grundtvigova a Koldova pojetí však lze spatřit v konání státních závěrečných zkoušek, které většina efterskole nabízí. Svobodné školy původně studenty nijak netestovaly (Johnson, 1997, s. 172).

V návaznosti na možnost plnění státních závěrečných zkoušek jsou na efterskole standardně nabízeny povinné předměty vyučované na veřejných školách. Nabídka je ale rozšířena o specializované předměty, které obvykle souvisejí se zaměřením a ideologií školy (The Danish Free School Tradition, 2018, s. 12). Johnson tvrdí, že žádné dvě efterskole nejsou stejné (1997, s. 170). Jeho poznámka se týká jak samotného kurikula, tak i školního areálu. Zaměření školy se odráží v jejím vybavení, a proto lze na jejich pozemcích najít hudební sály, tělocvičny různého typu nebo prostory pro ruční práce. Ať už škola nabízí jakýkoliv předmět, má pro něj vybudované či zpřístupněné zázemí (Johnson, 1997, s. 171-172).

3.2 Učitelé

Široká nabídka specializovaných předmětů vyžaduje učitele se specializovanými kompetencemi a vášní pro svůj obor. Ředitel školy si volí své zaměstnance dle vlastního uvážení a stejně jako on, nemusí mít ani učitelé formální kvalifikaci (Johnson, 1997, s. 172). Přesto byla v roce 1949 založena akademie pro přípravu učitelů na svobodných školách, což dokazuje odlišná očekávání od učitelů na státní škole (The Danish Free School Tradition, 2018, s. 6). Dle Johnsona, 74 % učitelů prošlo formální přípravou (1997, s. 172). Vzhledem ke specializovaným předmětům je také zcela běžné, že učitelé mají dvojí kvalifikaci. Kromě pedagogického vzdělání jsou často vyučeni v konkrétním oboru – například tesařina (Johnson, 1997, s. 172). Stejně tak mohou být jako učitelé najatí například profesionální sportovci či hudebníci (The Danish Free School Tradition, 2018, s. 12).

Učitel na svobodné škole by v očích Grundtviga měl být vzdělaný jak na rovině intelektuální, tak i na rovině praktických dovedností. Svobodné školy jsou školy pro život orientované praktickým směrem a učí studenty praktické dovednosti. Proto by ani učitelé neměli být pouze akademicky zaměřeni. Role učitele navíc není omezena na vyučujícího. Společně se studenty se učí i učitel. Kold zastával podobný přístup. Adaptoval myšlenky

dánského filosofa Sorena Kierkegaarda, který do primárních kompetencí učitele řadil schopnost porozumět studentovi. Aby mohl učitel učit, musí nejprve získat přehled o studentových znalostech a na nich poté stavět (Johnson, 1997, s. 172-173).

Jak jsem již krátce zmínila v úvodní kapitole o unikátnosti efterskole, vztah mezi učiteli a studenty je významně bližší než na státních školách. Rozsah práce učitelů pokrývá nejen vyučovací hodiny a případně vedení mimoškolních aktivit, ale i supervizi v době volna studentů. Učitelé se střídají dle daných směn a jsou studentům k dispozici po celý týden. Pomáhají jim s přípravou během jejich studijního volna, ale studenti za nimi mohou přijít, kdykoliv mají problém. Kromě pomoci se studiem spočívá jejich činnost při supervizi i v dalších aktivitách. Učitelé mohou se studenty hrát hry, povídat si či jinak trávit společný čas. Vazba mezi nimi tak časem nabývá na neformálnosti a vytváří se pevné pouto, vzájemný respekt a porozumění. Blízký vztah má pozitivní dopad na výuku. Učitelé rozumí svým studentům a studenti si jsou vědomi jejich péče a zájmu. Mohou tak společně pracovat na vytyčených cílech (The Danish Free School Tradition, 2018, s. 12).

3.3 Život v demokratické komunitě

Když Kold zaváděl své pedagogické myšlenky do praxe svobodných škol, komunita tvořena všemi členy školy byla jedním z klíčových aspektů. O téměř 200 let později jí stále zůstala. Solidarita, pospolitost a právoplatné místo v komunitě charakterizují život v efterskole. V rámci života v komunitě se tak student společně s rozvíjením akademických dovedností učí o praktickém světě, společnosti i sobě samém (The Danish Free School Tradition, 2018, s. 12). Běžné roztříštěné oblasti školního, pracovního a osobního života jsou na efterskole propojeny do jednotného celku a student je jako jednotný celek rozvíjen (Johnson, 1997, s. 175).

Docházka na vyučování a mimoškolní aktivity nejsou jedinými povinnostmi studentů. Každý student je zodpovědný za řadu činností v rámci péče o sebe samého i celé komunity. Úklid vlastního pokoje, sdílených prostor či pomoc v kuchyni jsou nedílnou součástí konceptu efterskole. Zatímco péče o vlastní osobu a majetek leží v rukou jednotlivců, práce pro komunitu probíhá kolektivně. Studenti jsou děleni na menší skupiny (tzv. kontaktní skupiny), které se střídají ve službách jako například příprava snídaně pro zbytek školy. Za pomoci zaměstnanců školy se tak starají o přípravu stolů, jídla i úklidu po snídani. Cílem je vybudovat ve studentech smysl pro odpovědnost za kolektiv – nesplním-li svůj díl práce, spolužáci a učitelé nebudou mít snídani. Zároveň kolem sebe mají skupinu kamarádů,

se kterou odpovědnost sdílí a navzájem si pomáhají (The Danish Free School Tradition, 2018, s. 12).

Vytváří se tak „žijící učící komunita“⁵ (Johnson, 1997, s. 175, překlad vlastní), ve které studenti sdílí veškeré aspekty svého života. Komunita představuje místo, kde „pracují, jedí, baví se, nudí se, řeší problémy, jezdí na exkurze a výlety, pořádají večírky, plní domácí povinnosti... vše spolu. Místo, kde se každý den všichni učí od sebe navzájem“⁶ (Johnson, 1997, s. 175, překlad vlastní). Skrz komunitu si uvědomují hodnotu jedince ve společnosti, ale i hodnotu vědění.

Komunita, kterou studenti s učiteli vytváří, jim přináší pocit jistoty, bezpečí a užitku. V bezpečné atmosféře se pak mohou lépe učit. Proces učení navíc probíhá nad rámec vyučovacích hodin. V širším kontextu každodenního života se význam vědění přesouvá ze získávání dobrých známek na jeho praktické použití, což byl záměr Kolda v opuštění od zkoušek na jeho školách. Přestože některé efterskole studenty testují, díky procesu učení probíhajícímu mimo standardní výuku mají studenti možnost uvědomit si širší perspektivu: cílem nejsou skvělé výsledky, ale umět aplikovat nabyté znalosti (Johnson, 1997, s. 175-176).

Upevnění školní komunity je podpořeno organizováním pravidelných školních shromáždění a schůzek personálu i studentů. Náplň shromáždění se liší dle jednotlivých škol, ale obecně se jedná o čas a prostor určený pro sdílení, předávání novinek, oznamování programu školy, vyprávění příběhů či zpívání. Nastane-li na efterskole nějaký problém, školní shromáždění pak poskytuje půdu pro jeho řešení. Shromáždění jsou zpravidla povinná a účastní se jich všichni studenti i učitelé.

Demokratický chod školy je opřen o kolektivní rozhodování. Každý týden se učitelé setkávají s ředitelem a projednávají proces výuky, rozvoj studentů a postup školního programu. Některá rozhodnutí ohledně školy spočívají pouze v rukou ředitele, ale většina je uskutečněna kolektivně. Kromě schůzek samotného personálu si mohou formální setkání organizovat i studenti, ať už pouze mezi sebou či se zapojením některých učitelů popřípadě vedení školy (Johnson, 1997, s. 173-175).

⁵ „Living, learning community“

⁶ „(...) working, eating, having fun, being bored, being busy, working out crises, going on field trips, partying, doing chores... all together. A place where everybody learns from everybody every day.“

3.3.1 Den na efterskole

Efterskole je škola pro život. Její koncept je unikátní ve skloubení akademického a praktického světa a propojení rozličných sfér života. Propojení je umožněno prostředím internátní školy, kde studenti tráví svůj veškerý čas 24 hodin denně. Právě struktura každodenního života hraje klíčovou roli v dosahování cílů efterskole. Proto, abych prakticky přiblížila pojetí vzdělávání na efterskole, popíši nyní běžný den na jedné z nich. Zdrojem harmonogramu je video vytvořené studenty Ranum Efterskole College doplněné o vlastní zkušenost s chodem školy (En dag på Ranum Efterskole 18/19, 2019).

Den začíná v 6:45, kdy studenty probouzí centrálně řízený budík. O 30 minut později se studenti vydávají na ranní rozcvičku, při které je třeba obejít všechny budovy školy a zaregistrovat se na nich prostřednictvím čipu. Někteří studenti pojmu rozcvičku jako klidnou procházku a popovídání s přáteli, jiní jako příležitost pro sport. Tempo a způsob je libovolný, důležité je se ve stanoveném čase registrovat na všech místech, ať už si zvolí chůzi, běh či jízdu na kole. Po rozcvičce následuje snídaně.

Dopoledne se skládá z výuky, shromáždění a svačiny. První vyučování probíhá od 8:00, kdy studenti dochází na jeden ze zvolených akademických předmětů. V 9:30 se studenti přemístí do auly na školní shromáždění, po kterém se mohou občerstvit v jídelně. Studenti poté pokračují s výukou dalšího akademického předmětu v 10:10, kde jsou až do doby oběda v 11:40.

Po obědě se studenti setkávají se svou kontaktní skupinou nebo mají vyhrazený prostor pro úklid pokojů. Ve 13:00 začíná odpolední vyučování. Studenty nejprve čeká další ze zvolených akademických předmětů. Ve 14:30 následuje po přestávce na svačinu výuka jednoho ze specializovaných předmětů. Některé dny se jedná o sportovní aktivity, jiné o kulturně orientované předměty. Od 16:00 do 17:30 mají studenti volný čas, během kterého mohou sportovat, relaxovat či se projít do městečka.

Večeře v 17:30 otevírá večerní část harmonogramu. Od 18:15 je vyhrazena tzv. tichá hodina pro samostudium, během které by studenti měli být na pokojích či ve společenské místnosti a věnovat se přípravě do školy. Poté se mohou účastnit jedné z večerních aktivit organizovaných učiteli ve službě. Účast je ale dobrovolná a velká část studentů dává přednost vlastní zábavě s přáteli. Ve 21:00 je podáváno večerní občerstvení, po kterém se studenti musí nahlásit u učitele na večerní prezenci. Od 22:00 už mohou být studenti pouze na svých pokojích. Den končí večerkou ve 23:00.

Struktura dne je znázorněna v následujícím obrázku převzatém z oficiální brožury Ranum Efterskole College. Nepatrně se liší od režimu uvedeného výše, hlavně dopolední shromáždění zde chybí. Na rozdíl od videa a mých zkušeností, brožura je publikována roku 2020 pro následující školní rok (tedy 2020/2021) a úpravy přikládám opatřením spojeným s pandemií COVID-19, která se dotkla i života na efterskole.

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
07:00-07:40	Morning walk	Morning walk	Morning walk	Morning walk	
08:00-09:20	Teaching	Teaching	Teaching	Teaching	Teaching
09:30-09:50	Cleaning	Cleaning	Cleaning	Cleaning	Cleaning
09:50-10:30	Break	Break	Break	Break	Break
10:30-11:40	Teaching	Teaching	Teaching	Teaching	Teaching
11:40-12:30	Lunch/Break	Lunch/Assembly	Lunch/RTG time	Lunch/Break	Lunch/Cleaning
12:30-14:40	Teaching	Teaching	Teaching	Teaching	Teaching
14:40-14:50	Break	Break	Break	Break	
14:50-16:00	Profile/Culture Subject	Activity Subject/ Efterskole Activity	Profile/Culture Subject	Profile/Culture Subject	

Obrázek 2

4 Vliv vzdělávání na osobnost jedince

Tématem mé diplomové práce je kromě samotného konceptu efterskole i její vliv na osobnost jedince. Přestože se jedná o cíl mého výzkumu a budu se jím tedy zabývat v praktické části, chtěla jsem poslední kapitolu teoretické části věnovat shrnutím poznatků z obecné didaktiky a vývojové psychologie pro vytvoření teoretického rámce vlivu vzdělávání na osobnost, do kterého pak svůj výzkum zařadím.

Aby kapitola nebyla odtržena od efterskole, zaměřím se pouze na oblasti, které budu zkoumat v praktické části a ve kterých tak vidím spojitost napříč oběma tématy. V první řadě stručně charakterizují vliv výchovy a instituce školy obecně, kde se budu věnovat i funkcím školy a složkám výchovy. Následně představím specifika období adolescence, jelikož adolescenti představují účastníky mého výzkumu a období se vyznačuje mnohými změnami klíčovými pro rozvoj osobnosti. Na závěr uvedu vybrané dílčí faktory ovlivňující formování osobnosti. Zařadím mezi ně pozitivní klima a vztahy s učitelem, sociální skupiny a rozeberu také význam denního režimu a volného času.

4.1 Obecná charakteristika vlivu výchovy a instituce školy

Vliv vzdělávání na osobnost jedince je nepopiratelný a stran funkčnosti společnosti je nezbytný. Jak uvádí autoři Kapitola ze základů pedagogiky (Janiš et al., 2008, s. 3), *„budoucnost každé společnosti, ať ji chápeme z hlediska ekonomické prosperity, kulturní vyspělosti a nebo její mravnosti, je velmi úzce spjatá s úrovní a kvalitou výchovného působení na mladou nastupující generaci.“* Působení výchovy (a tím pádem i školy jakožto jednoho ze zprostředkovatelů výchovy), je přitom záměrné, komplexní a ovlivňuje celou osobnost vychovávaného (Janiš et al., 2008, s. 21; Skalková, 2007, s. 27).

Dle Vágnerové (2001) je škola místem rozvoje poznávacích procesů, socializace a v neposlední řadě i zdrojem náročných situací. *„Škola je první institucí, do níž dítě vstupuje a jejíž požadavky musí plnit. (...) Školák se s nimi musí naučit vyrovnávat a hledat přijatelné a účinné způsoby jejich zvládnutí“* (Vágnerová, 2001, s. 207). Docházka do školního kolektivu společně s požadavky na žáka kladenými ho povede k rozvoji sociálních dovedností a osobnostních vlastností. Setká se zde s novými sociálními rolami, které bude postupnou orientací a adaptací přijímat a v jejich rámci se nadále rozvíjet (Vágnerová, 2001, s. 215-217).

Škola svým prostředím, požadavky a celistvým vlivem na jedince zajišťuje rozvoj osobnosti jedince tak, aby byl připraven vstoupit do světa dospělých a schopen stát se právoplatným členem společnosti. Čáp (1983, s. 45) nachází podobný vliv i v samotném učení: „*Učení přizpůsobuje jedince k společenským podmínkám a požadavkům, připravuje jedince pro život ve společnosti.*“ Potvrzuje tak zmíněný výrok autorů Kapitól ze základů pedagogiky o významu výchovného působení.

Funkce školy

Vágnerová (2001, s. 222) uvádí, že „*škola je institucí, která reprezentuje postoje, hodnoty a normy majoritní společnosti, které musí jedinec přijmout, aby zde získal přijatelnou pozici.*“ Pro naplnění svého potenciálu, musí škola plnit hned několik funkcí.

Mezi hlavní funkce školy patří dle Janiše et al. (2008) funkce *kvalifikační, selekční a integrační*. Kvalifikační funkce školy spočívá v přípravě jedinců pro uplatnění na pracovním trhu a ve společnosti. V rámci vzdělávacího procesu zároveň dochází k jisté selekci žáků, například prostřednictvím hodnocení či přijímacích zkoušek při vstupu do dalšího vzdělávání. Celistvost vlivu školy na jedince se projevuje v její integrační funkci, kterou se škola „*podílí na tom, aby se žák co nejlépe uplatnil v dalším profesním i osobním životě*“ (Janiš et al., 2008, s. 102).

Další dělení uvedené v téže publikaci zdůrazňuje funkce *personalizační a socializační*. „*Škola je formovatel lidských bytostí podle určitých norem a hodnot*“ (Janiš et al., 2008, s. 102). Jakož taková by měla respektovat, podporovat a dále rozvíjet žáka v rámci jeho individuálních rysů osobnosti a kompetencí. Pro úspěšné začlenění a uplatnění jedince ve společnosti je nezbytná socializační funkce školy. Škola je součástí „*životního prostředí dětí*“ a její socializační funkci naplňují např. „*školní rituály, klima třídy či školní řád*“ (Janiš et al., 2008, s. 102).

Složky výchovy

Obsah výchovy vedoucí k naplnění jejích cílů se v teoretickém rámci dělí na složky výchovy. Obvykle jsou děleny do následujících kategorií: rozumová, pracovní, tělesná, estetická, mravní. Někdy je uváděna i světonázorová výchova, do které spadá výchova náboženská a filosofická. Rozumová výchova se zaměřuje na rozvoj poznávacích procesů a vědomostí jedince. Pracovní výchova si klade za cíl předat pracovní dovednosti a návyky jak v teoretické, tak praktické rovině. Tělesná výchova přesahuje rámec stejnojmenného

předmětu. Jejím cílem je zdokonalování duševní i tělesné stránky jedince a podporování pozitivního přístupu ke zdravému životnímu stylu, kam spadají i návyky tělesné hygieny. Estetická výchova se zaměřuje na vnímání a prožívání krásna v rámci umění i života samotného. Mravní výchova v jednicích kultivuje a rozvíjí mravní hodnoty dané společností, čímž se stává klíčem pro výchovu demokratického občana. Všechny složky společně kultivují osobnost jedince a měly by být v rámci vzdělávání propojené (Janiš et al., 2008, s. 53-56).

Představená role školy v životě jedince, její funkce a složky výchovy, které poskytuje, podtrhuje komplexnost vlivu na osobnost. V každém vývojovém stupni se jednotlivé aspekty jejího vlivu stupňují či ubývají na významu. Následující oddíl pojednává o adolescenci a blíže představí roli (nejen) školního prostředí v tomto období.

4.2 Specifika období adolescence

Období dospívání lze vymezit ze sociálního, biologického a psychologického hlediska. Dle definice se jedná o „*zvláštní úsek mezi dětstvím a dospělostí*“, který je „*ohraničený na jedné straně prvními známkami pohlavního zrání a na druhé straně dovršením optimální reprodukční schopnosti a dokončením tělesného růstu*“, a který se vyznačuje „*ohlášením nových silných pudových (sexuálních) tendencí a hledáním způsobu jejich uspokojování a kontroly. Zároveň je pro toto období typický rozvoj vyspělého (formálně abstraktního) způsobu myšlení*“ (Langmeier et al., 1998, s. 86-87).

Souhrnně vzato se jedinec v období adolescence připravuje na vstup do světa dospělých a přejímání rolí s tím spojených. Ač je začátek a konec adolescence individuální pro každého jedince, období přibližně kopíruje náctiletost. Během deseti let adolescent podstupuje nesčetně změn na biologické, psychické i sociální úrovni, včetně změn spojených společenskými normami a zákony jako je například nástup na střední školu (Macek, 2003, s. 35-36).

Adolescenci je obvykle dále dělena na tři dílčí etapy: časná, střední a pozdní adolescence. Pro spojitost s efterskole je klíčová etapa střední adolescence, která odpovídá období ve věku od 14 do 16 let. Macek (2003, s. 36) ji označuje za „*období hledání osobní identity*“, kterou charakterizuje potřeba jedinců odlišit se od svých vrstevníků a nalezení vlastního životního stylu.

4.2.1 Tranzitivní období adolescence

Jak jsem již zmínila, jedinec prochází v průběhu adolescence řadou změn. Budu se nyní zabývat jejich stručným shrnutím a jejich vlivem na psychiku jedince. Podrobně se zaměřím na oblast emocionality, socializace a identity.

Některé ze změn pro adolescenta znamenají zcela novou životní situaci, na kterou se musí adaptovat. Zda bude jedinec vnímat změnu pozitivně jako výzvu, nebo zda se pro něj stane matoucím a stresujícím aspektem, záleží na konkrétní situaci, jedincově zázemí a celkovém rozpoložení. Četnost změn koncentrovaných do období adolescence nicméně dle výzkumů značně nahrává zhoršení psychického stavu jedince (Macek, 2003, s. 42).

Mezi základní změny, které adolescenta čekají, patří puberta a kognitivní změny. Fyzické změny, které puberta přináší, jsou častým obsahem sebereflexe jedince. Adolescent ale reflektuje nejen samotné tělesné změny, ale i fakt, jak je vnímají a hodnotí jím uznávané osoby a instituce (Macek, 2003, s. 44-45).

Stran kognitivních změn se jedná hlavně o nástup abstraktního myšlení. Macek (2003, s. 46-47) ho nazývá obdobím „*utváření formálních operací*“ kdy se „*zvyšuje schopnost uvažovat o aktuálních možnostech, variantách řešení problému a také vědomí kompetence a efektivnosti při řešení problémů.*“ Abstraktní myšlení poskytuje adolescentům možnost nahlížet na minulost, přítomnost i budoucnost z jiné perspektivy, čímž jedinec nabývá pocitu větší autonomie (Macek, 2003, s. 46-47).

Emocionalita

Období dospívání je běžně spojováno s emoční nestabilitou. Rozšiřuje se citová reakce na podněty a prožívání jedinců se prohlubuje. Na vině je změna hormonů, citového rozpoložení a také zvýšená pravděpodobnost vegetativních poruch jako je únava a zhoršení soustředění. „*Období bouří*“ a „*krizí*“ se tak stalo obecně užívaným příviskem adolescence (Langmeier et al., 1998, s. 91).

Rozsah emoční lability se nicméně liší v rámci kulturně-sociálního zázemí, pohlaví i věku. V průběhu střední adolescence dochází již k pomalému ustálení emočních výkyvů. Jedinci jsou méně impulzivní a zvětšuje se množství silných prožitků, které nyní jedinec dokáže lépe zpracovat a začlenit do svého života. Na významu nabývají hlavně prožitky spojené se sexualitou, estetikou a prohlubuje se také mravní citění (Macek, 2003, s. 48).

Macek ve své knize spojuje střední adolescenci s obdobím „*prvního vystřízlivění*“, které definuje jako stav jedince „*při konfrontaci reality všedního dne se svými vysněnými představami a ideály (např. v souvislosti s volbou střední školy či profese, ve vztahu k rodičům (...) a sexuálních vztazích)*“ (2003, s. 48).

Socializace

Socializace je přirozenou součástí lidského života. Období adolescence je specifické množstvím nových situací a životních změn, které přináší nové sociální role. „*Mezi hlavní vývojové úkoly (...) patří v období dospívání zejména: 1. emancipace od příliš úzké závislosti na rodině, 2. navazování vztahů k vrstevníkům stejného i opačného pohlaví, 3. hledání vlastního postavení (své „role“) ve společnosti i hledání smyslu vlastní existence*“ (Langmeier et al., 1998, s. 91).

Bližící se etapa dospělého života znamená postupné osamostatnění od rodiny. Citové vazby se naopak stupňují mezi vrstevníky. „*Závislost na podpoře dospělé autority je nahrazována vazbou na vrstevníky, s nimiž dospívající sdílí obdobné problémy*“ (Vágnerová, 2001, s. 272). Dle slov Macka (2003, s. 57) mají vztahy mezi vrstevníky „*instrumentální povahu*“. Jsou cvičištem komunikace, nástrojem hledání sebe sama a zdrojem modelů chování. Společně s vrstevníky se adolescent snaží nacházet svůj směr a dívá se na život z nového pohledu. Přichází také nové neznámé, ať už v oblasti budoucnosti jedince nebo percepce jeho osoby. Svůj podíl na tom má již zmiňovaná sebereflexe a následná seberegulace, kterou psychický vývoj v adolescenci přináší (Langmeier et al., 1998, s. 91-92; Macek, 2003, s. 49-58).

Mezilidské vztahy jsou sice budovány komunikací, ale zároveň ji rozvíjí. Rozvoj komunikačních dovedností se tak pro vývoj adolescenta stává klíčovým aspektem a prostředkem k osamostatnění se a získání sebedůvěry.: „*Zvládne-li adolescent dovednosti jako např. zdvořilost, vyjádření vlastního názoru, dovednost položit otázku (...), nemá takové problémy s vnitřním napětím (...). Cítí se také jistější při navazování blízkých osobních vztahů, což vede k větší sebejistotě, (...) vědomí sociální prestiže (...) a podporování pocitu vlastní hodnoty*“ (Macek, 2003, s. 52-53).

Identita

Nacházení vlastní identity je mnohými autory považováno za jeden z hlavních úkolů adolescence. Ve sledovaném období je pro hledání sebe sama klíčový pohled jedince okolí – zvláště pak vrstevníků. Jedinec se potřebuje cítit akceptován svou sociální skupinou, ale

zároveň být dostatečně nezávislý. „*Podstatné je vědomí vlastní jedinečnosti, neopakovatelnosti a ohraničenosti vůči druhým*“ (Macek, 2003, s. 62-63). Autor zmiňuje i důležité otázky spojené s hledáním identity: „*Kdo jsem?*“ a „*Kam patřím?*“ (Macek, 2003, s. 63).

Střední adolescence odpovídá tzv. druhé etapě utváření identity – fázi zkoušení a experimentování (věk 14-15 let). Jedinec se aktivně snaží zbavit a soupeřit s autoritami v jeho okolí, neboť nabývá pocitu, že zná sám sebe nejlépe a nejlépe ví, co potřebuje. Jeho pohled je ovšem standardně omezen na události v dohledné budoucnosti, širší perspektivy ještě není zcela schopen. Právě to může být problematické vzhledem k volbě střední školy. Určité usmíření s autoritami nastává hned v následující etapě (16-17 let), kdy jedinec objevuje nové normy a hranice v rámci jeho vztahu s autoritami. Uvědomuje si odpovědnost za své jednání a důsledky, které přináší (Macek, 2003, s. 62-65).

„*Proces utváření identity v adolescenci je mnohvrstevnatý. Kromě odpovědi na otázku „kdo jsem“ je důležitou kvalitou i vědomí vlastní stability, kompetence a pohody*“ (Macek, 2003, s. 65). Může být podpořen nebo naopak zkomplikován „*zkušenostmi a příležitostmi nabízenými konkrétním sociálním prostředím a kulturou*“ (Macek, 2003, s. 65). V souvislosti s efterskole a školami obecně je tedy na místě snaha o poskytování prostoru pro objevování zájmů, kvalit a rozvoj dovedností žáka. Volba střední školy či povolání se tak může stát snadnější.

4.2.2 Role žáka v období adolescence

„*V době dospívání dochází ke změně postoje k roli žáka. Pubescent uvažuje o jejím obsahu a smyslu. V závislosti na rozvoji poznávacích procesů chápe její význam pro budoucnost, pro svou profesní roli*“ (Vágnerová, 2001, s. 244). Význam přípravy pro budoucí profesi se stává hlavním motivátorem výkonu ve škole. Širší perspektiva rozšiřování vědomostí mu uniká a stejně tak ztrácejí na váze dobré známky. Jedinec je zaměřen na užší a ideálně osobně stanovené cíle (Vágnerová, 2001, s. 244-245).

Změna v přístupu k práci, která pro adolescenta potřebuje být smysluplná, se projeví i v jeho vztahu k učiteli. „*Dospívající se stává kritičtější k požadavkům učitele i ke školním normám. (...) Starší žák už není ochoten akceptovat názory či rozhodnutí učitelů zcela automaticky,*“ protože adolescent potřebuje „*znát konkrétní smysl takového jednání*“ (Vágnerová, 2001, s. 245). Nebude-li vidět smysl v učitelových požadavcích, žák zaujme

k práci a případně učitelů samotnému odmítavý postoj. Důležitým faktorem je zde i zmiňovaný odklon od formálních autorit. V rámci jejich odmítnutí si adolescent snaží o „*udržení sebeúcty a potvrzení vlastní hodnoty*“ (Vágnerová, 2001, s. 246). Má-li učitel zůstat žákovi autoritou, musí mu nabídnout více než formálně danou moc. Adolescent ocení učitele, který mu bude vzorem či prostředkem k pochopení sebe sama (Vágnerová, 2001, s. 246-248).

Postoj adolescenta k roli žáka koresponduje s přístupem Kolda a Grundtviga, kteří chtěli opustit od známkování a teoretické memorizace znalostí. Vzdělávání praktikovali komunikativními metodami a zaměřovali se poutavost výuky a praktické dovednosti. Žáci tak zůstali i ve škole propojeni se svým běžným životem a výuka pro ně dostala hlubší hodnotu. Dnešní koncept efterskole se oproti původním myšlenkám lehce posunul, jak jsem vysvětlila v předchozí kapitole. Hlavní myšlenky ale zůstaly a smysl výuky a konkrétnost cíle, které adolescent hledá, jsou zde naplněny s větší pravděpodobností než na běžných základních školách.

4.3 Dílčí faktory ovlivňující formování osobnosti

„Formování osobnosti závisí (...) na množství činitelů společensko-historického vývoje, širšího i nejbližšího společenského prostředí, výchovy i tělesného vývoje; závisí však také na autoregulaci a sebevýchově“ (Čáp, 1983, s. 355). Uvedené tvrzení zdůrazňuje víceúrovňovost vlivů na osobnost jedince. Cílem podkapitoly je představit jejich dílčí faktory, které jsou provázané se školním prostředím obecně a zároveň představují charakteristické rysy efterskole.

4.3.1 Pozitivní klima a vztahy s učitelem

Klima v nejbližším okolí jedince, tedy v rodině, škole a ve skupině kamarádů, hraje velkou roli při vývoji jeho osobnosti. Je-li klima pozitivní, roste celková životní spokojenost a s ní motivace k učení. *„Emocionální podporu ze strany učitelů můžeme chápat jako významný prediktor sociálních dovedností a akademické výkonnosti žáků“* (Komárek, 2017, s. 73). Učitelé, u kterých studenti cítí podporu a kteří svým žákům poskytují osobní hodnocení, napomáhají zvýšení výkonu žáků a jejich akademické úspěšnosti (Komárek, 2017, s. 73-76).

Zlepšení akademické dovednosti žáků má pak pozitivní vliv na jejich celkovou percepci školního prostředí a klima ve třídě (Komárek, 2017, s. 73-76). Dalo by se tedy říci,

že jedincova životní spokojenost, výkon ve škole a pozitivní klima jsou navzájem propojené a navzájem se ovlivňují. Středem tohoto trojúhelníku je právě učitel, který svým jednáním zasahuje do všech tří faktorů. Vzhledem k tomu, že školní prostředí může vynahrazovat nefungující rodinné zázemí, pozitivní klima ve škole se pak stává klíčovým faktorem pro zdravý vývoj osobnosti.

Vliv učitele by ale neměl být přeceňován, neboť, jak upozorňuje Čáp (1983, s. 242) „*výchovné působení učitele je jen jeden z mnoha vlivů na formování žákovy osobnosti.*“ Na druhou stranu, třídní učitel a ostatní školní pracovníci mohou prostřednictvím adaptačních kurzů a team-buildingových aktivit významně přispět ke vztahům ve třídě. Zvláště na efterskole, kde spolu studenti tráví veškerý čas a společně s učiteli fungují jako rodina, je ale vliv učitele neodmyslitelný a oproti státním školám nabývá na významu.

4.3.2 Sociální skupiny

V oddílu pojednávajícím o období adolescence jsem se krátce zabývala významem vrstevníků v životě adolescenta. Vzhledem ke společenské povaze člověka mají sociální skupiny vliv na osobnost jedince v každém věku. V rámci interakce s lidmi, zvláště pak v malých sociálních skupinách, se „*formuje i jeho vztah k lidem a další vlastnosti charakteru*“ (Čáp, 1983, s. 259). Kvalita a průběh vztahů se promítají do celkového psychického rozpoložení jedince, do jeho sebereflexe i sebedůvěry. Sociální skupina působí na jedince různými prostředky, a to pozitivními: „*působení lákavými cíli a uspokojováním rozmanitých potřeb*“ i negativními, kterých skupina může užít pro regulaci členů z hlediska jejich fungování v ní (Čáp, 1983, s. 262).

V souvislosti s adolescenty je možné rozlišit minimálně tři typy sociálních skupin, se kterými se frekventovaně stýká, a které mají rozlišný vliv na jeho osobnost. Jedná se o *formální skupinu, referenční skupinu a skupinu vrstevníků*, která často spadá pod referenční skupinu. Formální skupina, do které patří například nová školní třída, se vyznačuje organizovaným vznikem a nevyhraněnými vazbami mezi jedinci. Do takové skupiny vstupuje adolescent na střední škole či student efterskole na začátku prvního (a často jediného) roku studia (Čáp, 1983, s. 261).

Referenční skupina se od formální liší tím, že se k ní jedinec řadí z vlastní vůle a na náležitosti ke skupině mu záleží. Jedinec přejímá vnitřní i vnější rysy skupiny: její názory, postoje i způsob vzezření. Má na něho tak neodmyslitelný vliv, který může být v případech

problematických sociálních skupin nežádoucí. V případě adolescentů převyšuje efektivita vlivu vrstevnické skupiny vliv rodiny či školy. Pomáhá zdravému vývoji jeho osobnosti (hlavně ve vztahu k ostatním lidem či volných vlastnostech) a oprostít se od přílišné závislosti na rodičích (Čáp, 1983, s. 261-266).

Kontaktní skupiny, ve kterých fungují studenti na efterskole, se blíží přirozené tendenci adolescentů setkávat se ve větších skupinách, tzv. *crowds* (Macek, 2003, s. 57). V rámci jejich fungování se student učí praktickým dovednostem jako je vaření, uklízení a spolupráce a naplňuje tak svůj úkol emancipace od rodiny.

4.3.3 Denní režim a volný čas

Aspekt denního režimu by v souvislosti s rozvojem osobnosti jedince a konceptem efterskole neměl být opomenut. Pravidelná skladba činností během dne má pozitivní vliv na výkon a zdraví jedince. Opakováním činnosti v určitou dobu se vytváří repertoár nervových procesů a jedinec je tak ve správné chvíli naladěný na práci, stravování či odpočinek. Vytváří si tak návyky, které mu usnadňují danou činnost vykonat: *„Návyky jsou důležitým činitelem ve vztahu člověka k práci a v dalších rysech charakteru, ve volném jednání, v morálních aspektech jednotlivce i sociální skupiny“* (Čáp, 1983, s. 278-279).

Zvláštní význam v průběhu dne pak mají volnočasové aktivity. *„Volný čas pomáhá lidem obnovit pracovní schopnost, (...) může zvýšit jejich kvalifikaci, (...) může vést (...) ke kulturnímu rozvoji a k obohacení osobnosti, ale také ke stagnaci nebo i k činnosti v antisociálně zaměřených skupinách“* (Čáp, 1983, s. 288). V klíčovém období adolescence, kdy vrstevnické skupiny nabývají na váze, je proto volba volnočasových aktivit velmi důležitá pro zdravý rozvoj jedince a předcházení patologickým jevům.

Volný čas nabízí příležitosti k objevení *„různých druhů činností a oblastí života společnosti, což je důležité z hlediska přípravy pro povolání (...), k formování vědomostí, dovedností a schopností, zájmů, volných i dalších rysů v zájmových činnostech“* a *„k tomu, aby se mladý člověk naučil (...) vhodným způsobem využívat volného času, k upevnění tělesného i duševního zdraví, (...) k vnitřně bohatému životu a rozvoji osobnosti“* (Čáp, 1983, s. 293).

Volnočasové aktivity hrají na efterskole důležitou roli. Školy se snaží o komplexní rozvoj osobnosti a internátní forma vzdělávání s možností struktury denního řádu jim k tomu poskytuje více příležitostí, než mají státní školy.

. . .

Cílem teoretické části bylo seznámit čtenáře s pojmem efterskole a v teoretické rovině mu nastínit možnosti rozvoje osobnosti, které škola poskytuje. Představila jsem efterskole v kontextu dánského školství, její původ v myšlenkách N.F.S. Grundtviga a Ch. Kolda a spojitost s kořeny demokracie v Dánsku. Na závěr jsem uvedla celistvé shrnutí vlivu vzdělávání na osobnost jedince a připomněla některá specifika období adolescence.

Teoretické poznatky z předchozích kapitol budou nyní využity a aplikovány do praktické části. Jejich znalost by tak měla umožnit lepší orientaci ve výzkumné otázce a ve výsledné teorii. Na kapitoly v teoretické části se budu při analyzování dat průběžně odkazovat a uvádět je do souvislosti s informacemi získanými v rozhovorech.

Praktická část

5 Metodologie výzkumu

Praktická část mé diplomové práce zkoumá vliv efterskole na rozvoj jedince ve vybraných aspektech osobnosti. Výzkum jsem se rozhodla provést na Ranum Efterskole College, protože jsem měla díky své stáži kontakty na tamní vyučující, která mi pomohla s hledáním účastníků výzkumu. Znalost prostředí a průběhu výuky mi také umožnila lepší porozumění odpovědím informantů a mohla jsem konkretizovat své doplňující otázky.

V následujících oddílech představím vytyčené výzkumné otázky, popíši metodu a průběh sběru dat, charakterizují informanty výzkumu a v neposlední řadě uvedu metodu vyhodnocení dat.

5.1 Výzkumné otázky

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, jak a v čem konkrétně ovlivňuje koncept vzdělávání na efterskole rozvoj osobnosti studenta. Zaměřovala jsem se hlavně na aktivačně motivační a vztahově postojoyé vlastnosti osobnosti. Zkoumala jsem je v oblastech, které jsem pokládala za klíčové jak z hlediska období adolescence, tak z hlediska efterskole.

Mým předpokladem bylo, že praktické pojetí školy, multikulturní zázemí a široká nabídka aktivit včetně cestování vede studenty k samostatnosti v každodenním životě, otevřenosti vůči cizím kulturám a poskytne jim příležitost lépe poznat sebe sama, čímž usnadní volbu střední školy či dalšího plánování budoucnosti.

Hlavní výzkumná otázka zněla:

- *V jakých oblastech osobnosti jedince dochází k rozvoji po roce studia na efterskole?*

Díličí podotázky jsem poté stanovila následující:

- *Stává se student více samostatným v každodenních povinnostech?*
- *Je schopen si lépe organizovat čas?*
- *Přispívá efterskole k rozhodování o budoucnosti?*
- *Dochází k posunu v postoji k cizím kulturám?*

5.2 Sběr dat

Vzhledem k charakteru výzkumné otázky jsem se rozhodla pro kvalitativní výzkum formou polostrukturovaného rozhovoru. Spíše než množství odpovědí mě zajímaly konkrétní situace, ve kterých k nějakému posunu dochází (pokud opravdu nastane) a co k němu vede. Interakce, kterou rozhovor přináší, mi poskytla možnost průběžně reagovat na odpovědi studentů, doptávat se na potřebné informace a upravovat své otázky pro jednotlivé informanty, bylo-li to třeba.

Za získání informantů pro můj výzkum vděčím Lise Ramløse Hedegaard, jedné z vyučujících na Ranum efterskole. Byla mi velkou pomocí i ve fázi přípravy mé práce a zorientování se v informacích o efterskole, ale sběr dat proběhl zcela díky ní. Věděla jsem, že vzhledem k tématu výzkumné práce budu potřebovat vykonat rozhovory na závěr školního roku, aby studenti měli kompletní obraz o roce na efterskole. Kontaktovala jsem tedy Lise s mou představou o rozhovorech a ujistila se, že je možnost video rozhovorů se studenty reálná a legitimní. Po vytvoření struktury otázek jsem ji poprosila o kontakty na studenty, které nabídka zaujala.

Vybráni byli dva chlapci a čtyři dívky. Všem jsem napsala e-mail, kde jsem vysvětlila formu a cíl rozhovorů, způsob jejich zpracování a upozornila na nutnost rozhovory nahrát. Odpovědělo mi pět studentů a s každým jsme se individuálně domluvili na termínu a on-line prostředí. Rozhovory probíhaly prostřednictvím video hovorů na aplikaci Skype nebo přes Facebook v období května a června roku 2019.

Jak jsem již psala, forma rozhovorů byla polostrukturovaná. Měla jsem připravené otázky, kterých jsem se více či méně držela a případně se doptávala na informace, které mě zaujaly. Na začátku rozhovorů jsem se vždy představila, zopakovala, co se bude dít a o čem je má práce a na úvod požádala i samotné studenty, aby o sobě řekli pár slov. Také jsem se zeptala, proč se rozhodli studovat na efterskole. Chtěla jsem tak informantům i sobě poskytnout prostor pro uvolnění a vycíkat případné technické potíže.

Samotné otázky jsem rozdělila do tří okruhů mířících na oblasti osobnosti, které jsem chtěla zkoumat: **1) volní vlastnosti a samostatnost, 2) postoj k cizím kulturám a 3) životní plány a cíle.** Na závěr jsem studentům položila souhrnnou otázku, co si z efterskole odnáší. Také jsem jim před ukončením rozhovorů dala možnost zeptat se na cokoliv mě. Všichni studenti možnost využili a zajímali se jak o mou práci, tak o mé zkušenosti z Dánska.

Připravená struktura otázek vypadala následovně:

Úvod

- a. Řekni něco o sobě.
- b. Proč ses vlastně rozhodl studovat na ES?

Volní vlastnosti a samostatnost

1. Kdyby ses měl nějak definovat, popsat se vlastnostmi, jaké by to byly?
 - a. Myslíš, že by jednou z tvých vlastností mohla být i samostatnost?
Proč ne/Při jakých situacích si připadáš samostatný?
2. Pomohla ti efterskole (ES) nějak k rozvoji samostatnosti? (Jak?)
 - a. Kdybys měl ohodnotit svou samostatnost před ES od 1 do 10 (1 nejméně, 10 nejvíce), jak by ses ohodnotil?
 - b. Jak by ses na stejné škále ohodnotil teď, po roce na ES? V jakých oblastech pozoruješ změnu?
3. Co se týče studia, podporuje tě efterskole v samostudiu? Jak/Proč ano/ne?
 - a. Jak jsi na tom s přípravou do školy a časovým managementem? Vidiš nějaký rozdíl po roce na efterskole?

Postoj k cizím kulturám

1. Jaký je tvůj postoj k cizím kulturám?
 - a. Kde se setkáváš s lidmi jiných národností, z cizích kultur?
 - b. Změnil se nějak v průběhu studia tvůj pohled na cizí kultury? (Jak?)
2. Přemýšlel jsi někdy o studiu/práci v zahraničí?
 - a. Proč bys to (ne)chtěl zkusit?
3. Jaké jsi měl na efterskole možnosti rozvíjet znalost cizích jazyků?

Životní plány a cíle

1. Jaké jsou tvé koníčky?
 - a. Měl jsi možnost se jim věnovat při ES?
 - b. Našel sis v průběhu studia nějakou novou zálibu? (Chtěl by ses jí v budoucnu věnovat?)
2. Rok na ES se blíží ke konci. Co plánuješ po něm?
 - a. Měl jsi před ES stejné plány? (Co vedlo ke změně?)

Závěr

- a. Kdybys měl vyzdvihnout jednu věc, kterou ti rok na efterskole dal, které si ceníš nejvíce, co by to bylo?

Rozhovory probíhaly v příjemné neformální atmosféře a za dodržení etických principů. Trvaly v rozmezí 30-50 minut podle délky odpovědí jednotlivých informantů. Během rozhovorů jsem sledovala připravené otázky, abych na žádný bod výzkumu nezapomněla, a psala jsem si poznámky, když mě v odpovědích něco zaujalo. Komunikačním jazykem byla angličtina.

Rozhovory jsem přepisovala až s odstupem a ponechala jsem je v originálním jazyce. Citace z rozhovorů uvedené v následujících kapitolách jsou vlastním překladem odpovědí studentů, který jsem vykonala dle svého nejlepšího svědomí a vědomí. Při překladu jsem se snažila napodobit mluvu informantů, zachovat spisovné a nespisovné tvary a přiblížit se způsobu vyjadřování jejich českých vrstevníků. Nebylo to vždy snadné, ale věřím, že výsledek působí dostatečně autenticky.

5.3 Informanti

Všichni studenti byli velice ochotní a komunikace probíhala bez větších potíží, přestože měli v době rozhovorů ve škole závěrečné zkoušky. Jednalo se o studenty anglického programu IGCSE (International General Certificate of Secondary Education), kteří na efterskole trávili svůj první a jediný rok. Pro zachování anonymity jsou při práci s daty použita fiktivní jména.

Martin

Martin popisuje sám sebe jako introverta a cítí se být šťastný, energický a milý. Je dlouholetým členem skautské skupiny a v dřívějších letech se věnoval i bojovým uměním a plavání. Na základní škole měl v posledním roce problémy se známkami a cítil se unavený. Po rozhovoru s rodinou se rozhodl pro studium na efterskole. Shodli se, že změna prostředí a stylu výuky by mu mohla přinést motivaci a soustředěnost na studium. Vliv na rozhodnutí měla i pozitivní zkušenost jeho sestry s efterskole.

Katka

Katka působí jako velmi entuziastická osoba, samu sebe nazývá „*bubbly*“ (anglicky veselý, živý). Cítí se šťastná a ráda se učí něčemu novému, ať už se jedná o předměty, kultury či lidi. Co se zájmů týče, je všestranně zaměřená. Aktivně se věnuje sportům jako běhání či fitness, ale má ráda i umění. Rozhodnutí přihlásit se na efterskole bylo v jejím případě poněkud spontánní. Chtěla si vyzkoušet něco nového a jiného a lákala ji myšlenka bydlení

s přáteli. Ze všeho nejvíc se jí ale líbilo, že efterskole není škola, kde den začíná a končí vyučováním.

Lucie

Lucie se popisuje jako šťastná a kreativní osoba, která má ráda dobrodružství. Je velice aktivní a věnuje se hned několika sportům a tvořivým činnostem. Pro efterskole se rozhodla po poradě se supervizorem a učiteli. Měla pocit, že potřebuje vyzkoušet něco nového a na Ranum Efterskole ji zaujala společnost mezinárodních studentů a možnost studia v angličtině.

Adéla

Adéla se stejně jako Martin označuje za introvertní osobu. Působí jako velice milá a nápomocná slečna. Její kořeny sahají do Grónska a Afghánistánu a o svém původu a rodinné situaci ráda otevřeně hovoří. S oblibou se věnuje kreativním činnostem a hraje na ukulele. Na efterskole se původně hlásit nechtěla, ale šla na ni většina jejích spolužáků. Začala tedy hledat školu, která by jí vyhovovala a Ranum Efterskole ji zaujala možností cestování. Uvědomila si, že na střední školu nemusí spěchat a rozhodla se využít příležitosti vyzkoušet nové prostředí, studium a poznat nové lidi a země.

Jakub

Jakub je sympatický mladík, který se popisuje jako zvědavý, přátelský a (slovy ostatních) štedrý. Jeho zájmy jsou spojeny se zvědavou povahou. Rád objevuje nová místa, dozvídá se o cizích kulturách a jednou by chtěl procestovat svět. Také se mu velice líbí technická stránka různých předmětů jako třeba výroba hodinek a s oblibou poslouchá hudbu. Pro Ranum Efterskole se rozhodl na základě nabízených předmětů a cestování, které je s nimi spojené.

5.4 Metoda vyhodnocení dat

Výzkumu se účastnilo celkem 5 informantů. Rozhovory jsem nahrála, přepsala a následně analyzovala. Po zvážení různých metod analyzování kvalitativních výzkumů jsem se rozhodla pro metodu *zakotvené teorie*, která se skládá z otevřeného, axiálního a selektivního kódování. Zvolila jsem ji z důvodu dobré aplikovatelnosti na moji oblast výzkumu a také vzhledem k dostupné literatuře, která práci s ní popisuje.

„Cílem výzkumu, který vychází ze strategie zakotvené teorie, je návrh teorie pro fenomény v určité situaci, na niž je zaměřena pozornost výzkumníka. Vznikající teorie je zakotvená v datech, získaných během studie“ (Hendl, 2005, s. 125). Očekávaným výstupem mého výzkumu je tedy návržení teorie, která odpovídá na výzkumnou otázku a popisuje, jak a v čem se projevuje vliv konceptu eferskole na osobnosti studenta.

6 Otevřené kódování

Prvním krokem analýzy výzkumu metodou zakotvené teorie je otevřené kódování. Spočívá v pročitání rozhovorů a přiřazování kódů k jednotlivým slovům, větám či odstavcům výpovědí. Probíhá v několika kolech, kdy se výzkumník snaží o konceptualizaci kódů a jejich řazení do abstraktnějších kategorií, které poté snadněji použije při vytváření teorie. Výzkumník může ke kódování přistupovat induktivně, deduktivně či oba přístupy zkombinovat. Induktivní varianta znamená vstupovat do výzkumu bez jakýchkoliv předpokladů. Deduktivní varianta se naopak opírá o předem nastudovanou teorii. Analýza kvantitativního výzkumu nemá striktní pravidla. Řídí se hlavně tématem výzkumu a osobním stylem výzkumníka (Hendl, 2005, s. 247-248; Hájek, 2013, s. 68-69).

Vzhledem k polostrukturované formě rozhovoru se v mém případě nabízelo zkombinovat induktivní a deduktivní přístup. Některé kódy vyplynuly již z výzkumných otázek, ale zároveň přinesly volné odpovědi informantů kódy nové. Než jsem tedy rozhovory začala kódovat, očekávala jsem nalezení určitých kategorií. Zároveň jsem ale dávala pozor, aby mě mé předpoklady příliš neomezovaly a všímala si nových kódů.

6.1 Přehled kódů

Kód 1: Škola pro život

Kód 2: Rozvoj samostatnosti na efterskole

Kód 3: Volnočasové aktivity a zájmy

Kód 4: Prostředí efterskole

Kód 5: Struktura dne a „tichá hodina“

Kód 6: Dánské státní školy vs. efterskole

Kód 7: Strategie k učení a vliv na budoucnost

Kód 6: Souvislost mezi prostředím efterskole a přípravou do školy

Kód 8: Volba střední školy a plánování budoucnosti

Kód 9: Sociální vazby

Kód 10: Kontakt s cizími kulturami/vztah k cizím kulturám

Kód 11: Cizí jazyky

Kód 12: Komunita

Kód 13: Rodina

Kód 14: Vlastní přínos efterskole

6.2 Rozvoj praktických dovedností

Vzhledem ke konceptu efterskole zaměřujícím se na rozvoj nejen znalostí, ale hlavně praktických dovedností a přípravou „pro život,“ mě zajímalo, v jakých oblastech pociťují informanti rozvoj. Při kódování se kategorie nabízela jako zastřešující zejména pro kódy *Rozvoj samostatnosti na efterskole a Volnočasové aktivity a zájmy*. Ačkoliv k osobnostnímu rozvoji docházelo i v jiných oblastech, při kategorizaci vyplynulo podrobnější dělení a další kódy jsem se rozhodla rozčlenit do konkrétnějších kategorií. Kategorie *Škola pro život* tedy shrnuje data týkající se konceptu vzdělávání a rozvoje osobnosti jedince samotného tak, že výsledky vlivu školy se mohou odtrhnout ze sociálního kontextu a aplikovat na situace obecnějšího charakteru.

Na osobnostní rozvoj naráželi informanti v průběhu rozhovorů často. Někdy se k němu dostali nepřímo, když vzpomínali na svůj rok na efterskole a co jim přinesl, a někdy jsem je k němu navedla svými otázkami. Stejně tak se stalo, že jsem téma např. samostatnosti navodila já, ale informanti se k němu v průběhu rozhovorů ještě několikrát vrátili a dodávali další příklady nebo téma připomněli při shrnutí přínosu efterskole.

Rozvoj samostatnosti na efterskole

Jedním z mých základních předpokladů založeném na konceptu vzdělávání bylo, že jedinec pocítí určitý vliv školy na jeho samostatnost. Ptala jsem se tedy informantů, jestli a v jakých situacích se cítí být samostatní. Všichni uvedli, že se za samostatné považují. Společným příkladem všech informantů byla zmínka o plnění každodenních povinností jako je například úklid pokoje. Katka, Lucie a Jakub také mluvili o samostatnosti v souvislosti s cestováním. Jinak se konkrétní situace a příklady u jednotlivých informantů většinou lišily.

Zajímavé bylo také číselné porovnání vlastního pocitu samostatnosti na škále od 1 do 10 (kdy 1 je nejméně a 10 nejvíce) před a po studiu na efterskole. Všichni informanti uvedli pokrok a někteří ho i samovolně okomentovali. Martin se posunul z 6 na 8. Katka ke svému posunu z 6 na 8-8,5 podotkla: „*stále se cítím závislá na rodičích, ale už ne tolik jako dříve.*“ Lucie se před efterskole ohodnotila číslem 5-6 a posunula se na 8. Adéla se vždy vnímala velmi samostatná, což dokazuje její umístění sebe sama na 9-10. Jak sama řekla, „*můžu se jen zlepšit,*“ takže na závěr efterskole se cítí být na čísle 10. Jakub uvedl počáteční číslo ze všech informantů nejnižší, a to 2-3. Sám ale navázal, že nyní se cítí být na čísle 6-7,

což je také v porovnání s ostatními největší posun. Pomohlo mu cestování mezi rodným městem a Ranum, které si v průběhu roku začal zařizovat sám, a stejně tak pravidelný úklid pokoje a starání se o sebe sama.

Martin vnímá rozvoj ve vnímání a organizaci času: „Obvykle jsem žil *„ze dne na den“* (...). *Nyní se opravdu dívám do diáře.*“ Navykl si na strukturovaný režim dne, který mu pomohl orientovat se v jednotlivých činnostech a přiměl ho tvořit si vlastní plány. Zmiňuje také důležitost úklidu při sdílení prostor s jinými lidmi a převzetí odpovědné role, kterou mívával doma jeho starší bratr: „*Obvykle bych zůstal v posteli, dokud mě můj starší brácha nezbudil, když přišel ze sprchy. Teď se budím sám a budím i svoje spolubydlící, takže jsem vlastně já ten, kdo vstává první.*“

Katka si dle jejích slov pocit samostatnosti užívá: „*zbožňuju, když můžu dělat věci sama za sebe a být za ně zodpovědná.*“ Samostatnost spojuje s disciplínou a rozhodováním. Zmiňuje, že na spoustu činností už nepotřebuje pomoc rodičů – zvládne se o sebe starat a často sama cestuje (například za kamarádkou do Thajska). Rozvoj vidí hlavně ve zvládnání „*drobností každodenního života*“ a soužití s ostatními lidmi: „*myslím, že člověk taky dost dospěje, protože bydlí s dalšíma lidma a tak nějak si vypěstuje to rodičovský „můžeš prosím uklidit tohle“ a tak...*“

Lucie se cítí samostatná hlavně v oblasti cestování a plánování. K rozvoji dle jejího názoru vedlo opuštění známého rodinného prostředí, nutnost samostatného dojíždění do školy přes poměrně velkou vzdálenost a bydlení s novými lidmi: „*(efterskole) mi pomohla hodně, protože je to na opačném konci Dánska, takže toho dost naježdím, abych se sem dostala. Taky jsem tady nikoho neznala, než jsem nastoupila, takže to byl docela velký krok. Hlavně na začátku je to poměrně velký sousto, být sama s dalšími mladými lidmi... Je to jako zkouška před tím, než se opravdu odstěhujete od rodičů.*“

Adéla považuje samostatnost za součást její osobnosti, a to hlavně kvůli složitému rodinnému zázemí, ze kterého pochází: „*vždycky jsem byla docela nezávislá, protože jsem kolem sebe neměla vždycky lidi, na které jsem se mohla spolehnout.*“ Přesto spatřuje určitý rozvoj své samostatnosti v rámci studia na efterskole, a to hlavně v každodenních povinnostech: „*nejsou tu žádní rodiče, aby ti pomohli s úklidem a tak... Takový ty základní věci, na který je člověk zvyklý. (...) musíme pomáhat i v kuchyni a máme další povinnosti tady kolem na škole.*“ Důležitým bodem je pro ni i sociální stránka samostatnosti, kdy zmiňuje samostatnost v rámci řešení konfliktů. Dle její zkušenosti, neustálá přítomnost přátel a kontinuum „*školního prostředí*“ vyžaduje okamžité řešení problémů, a nikoliv jejich

odklad. Stejně tak je motivuje ke snaze je vyřešit bez pomoci učitele: „*Být na obyčejný základce, člověk může prostě odejít domů a říct: »tohle dneska řešit nebudu a třeba se to nějak samo vyřeší, až zítra přijdu.« Ale tady to tak docela udělat nejde. Člověk je pořád se téma stejnejma lidma, což ho naučí čelit problémům.*“

Jakub zaznamenal v rozvoji své samostatnosti velký pokrok, jak dokládá jeho umístění se na nabízené škále. Několikrát v rozhovoru zmínil, že efterskole připravuje mladé lidi na dospělý život. Stejně jako ostatní, Jakub zmiňuje samostatnost v rámci každodenních povinností, které dříve obstarávali jeho rodiče: „*není tady žádnéj táta, kterej by ti vypral nebo ustlal postel. Musíš to udělat sám. (...) Poprvý v životě si vyzkoušíš, jaký to je být dospělej a myslím, že efterskole se o tohle postará fakt dobře.*“ Stejně jako Katka a Lucie také vnímá posun ve schopnosti cestovat sám, protože některé z cest si museli plánovat sami a sám si také zařizuje cestování po Dánsku. Samostatnost spojuje i s hospodařením s penězi: „*Člověk musí šetřit peníze, co dostane od rodičů (...) a neutratit je všechny hned první den.*“ Jakub ale zdůrazňuje, že díky efterskole je převzetí odpovědnosti postupné a učí se společně se svými kamarády: „*není to jako, že se najednou odstěhuješ od rodičů a seš na všechno sám.*“

Volnočasové aktivity a zájmy

Jedním z charakteristických prvků efterskole je rozmanitost aktivit a předmětů, které školy standardně nabízejí. Jak uvádím v pododdílu 4.3.3 *Denní režim a volný čas*, volnočasové aktivity mají v životě člověka důležitou funkci, zvláště pak jedná-li se o adolescenta. Zajímalo mě tedy, jak efterskole reálně přispívá k rozvoji koníčků svých studentů. Z rozhovorů vyplývá, že informanti měli nejenom příležitost věnovat se svým původním zájmům (měli-li nějaké konkrétní), ale objevili alespoň jednu novou činnost, které by se chtěli i nadále věnovat.

Martin po mnoho let působil u skautů. Efterskole mu sice znemožnila aktivní účast na skautských akcích, ale měl možnost vybrat si předmět, který je svou náplní skautům podobný. Také se dříve věnoval bojovým uměním a na efterskole si vybral předmět Asijská kultura, v rámci kterého navštívil Asii a seznámil se s Taichi a Jiu-Jitsu. Mezi své nové koníčky by zařadil potápění.

Katka je všestranně založený člověk. Má ráda hudbu, divadlo a ráda se věnuje i různým sportům jako gymnastika, kick-box a fitness či tancování. Její široké spektrum zájmů díky možnostem na efterskole rostlo dál: „*Myslím, že bych mohla jmenovat další a další aktivity.*“

Když chceš něco dělat, prostě zepteáš učitele a můžeš. Vyzkoušela jsem toho tady na efterskole už tolik. Je to boží.“ Jejím novým koníčkem se stalo surfování, které dotáhla na profesionální úroveň a udělala si certifikát.

Adéla je kreativní osoba. Má ráda kreslení a malování. Také hraje na piano a ukulele. Se svými zájmy mohla na efterskole pokračovat v rámci předmětů či odpoledních aktivit. Jeden z předmětů, který si zvolila, se jmenoval Asijská kuchyně a podívali se s ním do Hong Kongu. Asijská kuchyně ji zaujala natolik, že ji označila za svůj nový koníček, který by chtěla nadále rozvíjet.

Jakub má rád poznávání nových kultur a objevování nových věcí a míst, což odpovídá jeho popisu jakožto „zvědavého“ jedince. Stejně tak má v oblibě různá umění a řemesla a rád poslouchá hudbu. Myslí si, že efterskole poskytuje nové příležitosti a lidi, kteří se mohou stát zdrojem nových zájmů. On sám začal během studia hrát na piano, v čemž by se chtěl nadále zdokonalovat. Na rozdíl od ostatních informantů, kteří nové koníčky objevili hlavně v rámci zvolených předmětů a organizovaných aktivit, Jakub se ke hraní na piano dostal volně mimo „školní“ činnosti (po budovách školy je rozmístěno hned několik pian a dalších předmětů, které studenti mohou volně používat).

6.3 Prostředí efterskole

Stejně jako kategorie *Osobnostní rozvoj* se i problematika *Prostředí efterskole* prolíná napříč výzkumem. Bez specifického prostředí, které efterskole nabízí, by samostatnost ani zájmy nebyly rozvíjeny zdaleka v takové míře a stejně tak sociální vazby by nedostály svého osobitého charakteru. V rámci rozboru rozhovorů jsem ale kategorii vyčlenila z jejího obecnějšího kontextu a cílím na užší rozměr orientovaný vzdělávacím směrem. Kódy, které jsem do kategorie přiřadila, tedy souvisejí s konceptem školy a výukou samotnou, nikoli s plošným vlivem prostředí efterskole.

Struktura dne a „tichá hodina“

Informanti se v rámci popisu způsobu přípravy do školy často zmiňovali o struktuře dne a roli „tiché hodiny.“ Struktura dne je striktně daná a stanovuje, kdy se budou odehrávat jednotlivé činnosti. Jsou tak podpořeny poznatky, které jsem popisovala v teoretické části v poddílu 4.3.3 *Denní režim a volný čas*, kdy tvrdím, že pravidelným opakováním určitých činností vznikají návyky usnadňující výkon dané činnosti.

Informanti v rozhovorech mluvili nejčastěji o ranní rutině, úklidu a „tiché hodině.“ Ranní rutinu v podobě obcházení budov školy, kdy se musí registrovat pomocí čipu, konkrétně zmiňovala Lucie. Zjistila, že být po ránu aktivní ji vyhovuje: *„Někdy je docela otravný vstávat brzo, ale i tak je to dobrý, protože seš pak víc svěží během dne, když vstaneš brzo a jdeš ven se na ranní procházku, a tak, a to se mi docela líbí.“*

Lucie se vyjádřila i k úklidu a službám ve škole, na kterých se podílejí v rámci kontaktních skupin: *„Dvakrát do týdne máme hodinu, kdy musíme uklízet naše pokoje a část školy jako třeba třídu, ale není to nic velkého. A pak máme velkou kuchyň, kde máme... máme skupiny po 8 nebo 10 lidech, který musí týden pomáhat v kuchyni. Jako třeba s úklidem nebo vařením.“*

Posledním nejčastěji zmiňovaným bodem byla „tichá hodina.“ Každý den mají studenti vyhrazený čas, kdy musí být v klidu na svých pokojích nebo ve společenské místnosti s učitelem a měli by se věnovat přípravě do školy. Kromě „tiché hodiny“ se přípravě mohou věnovat i v průběhu odpoledne, ale ve stejnou dobu probíhají i odpolední aktivity.

Podrobněji se jednotlivým částem dne a jejich vlivu na osobnost věnuji v analýze ostatních kódů, protože informanti o nich většinou mluvili rovnou v návaznosti na vlastní osobu. Přišlo mi ale nezbytné určit kód Struktura dne a „tichá hodina“ jako samostatný, jelikož představuje podmínky, ze kterých rozvoj osobnosti pramení.

Dánské státní školy vs. Efterskole

Všichni informanti kromě Jakuba v průběhu rozhovorů minimálně jednou porovnali zkušenost z efterskole se státními školami. Mé otázky k porovnání nesměřovaly, takže se jedná o kód, který vyplynul až z analýzy rozhovorů a který jsem neočekávala. Oblasti, kterých se porovnávání týkalo, se dají rozdělit do tří hlavních skupin: aspekt internátní školy, charakteristika učitelů a obsah a forma výuky.

Přidanou hodnotu efterskole jakožto internátní školy vnímá Katka. Chtěla studovat někde, kde bude škola „více než jen škola“ a právě proto se pro efterskole rozhodla: *„Chtěla jsem být v prostředí, kde škola je jakože část dne, ale kde je zároveň přes den víc aktivit než jenom škola. Když chodíš do normální školy, tak je to prostě tak, že vstaneš, jdeš do školy, skončíš a pak ti ten den vlastně tak nějak už skončil.“*

Důležitou roli učitelů a jejich specifický přístup zmínili Martin, Katka i Lucie. Martin zdůrazňuje faktor mezinárodní komunity učitelů a cení si jejich kritického přístupu k výuce:

„Máme učitele z Británie i jiných zemí, kteří učí každý svým specifickým způsobem. Kdežto učitelé v Dánsku všichni postupují podle toho stejného kurikula.“ Pozitivně vnímá ale i dánské učitele na efterskole, kteří mají dle jeho názoru díky každoročně se měnícím studentům a multikulturnímu prostředí školy široké spektrum učitelských strategií.

Katka a Lucie se při porovnávání učitelů zaměřovaly hlavně na jejich přátelský přístup a rovinu vztahu. Katka vnímá zapálení učitelů pro svou profesi, zdůrazňuje velikost a náročnost úvazku, který učitelé podstupují a také vztah, který si se studenty vytvoří – podobně jako s kamarády tráví i s učiteli mnoho času a poznají se v různých situacích *„Myslím, že spousta učitelů na normálních školách v Dánsku nemají svou práci vyloženě rádi. Kdežto na efterskole, a zvláště pak na Ranum, je to tak daleko od všeho a ti učitelé se přesto rozhodnou tady pracovat, protože to milují.“* Taktéž Lucie oceňuje přátelský charakter vztahu s učiteli: *„Učitelé tady jsou trochu jiní než na normálních školách. Jakože... člověk s nima má jiný vztah. Vždycky jsou tady pro tebe, když potřebuješ pomoci a... vlastně si vytvoříte hezký přátelský pouto.“*

V neposlední řadě se informanti dotkli náplně vyučování. Zvláště možnost studia programu IGCSE, který je v angličtině, jim poskytla nový pohled a zkušenost se vzděláváním. Martin podotýká jeho náročnost, kterou vnímá jako výzvu: *„Zvolil jsem si některé z nejnáročnějších předmětů, abych si rozšířil slovní zásobu a celkově to беру jako výzvu. Myslím si, že by mi to mohlo v budoucnu pomoci na gymnáziu...“* Lucie zjistila, že studium v cizím jazyce je pro ni více motivující: *„Všechny moje předměty jsou teď v angličtině (...) a jsem teď víc ochotná dělat úkoly a celkově mě škola víc baví.“* Adéla zase zmiňuje širší záběr obsahu výuky: *„My tady taky děláme akademický věci, ale stejně... můžeme dělat i spoustu kreativních a dalších věcí, který bychom na tradiční škole dělat nemohli.“*

6.4 Strategie k učení a vliv na budoucnost

Kategorie pokrývá rozvoj v oblasti přípravy do školy a v plánování budoucnosti. Zajímalo mě, jakým způsobem se studenti na efterskole připravují do školy a jaký vliv na jejich přípravu má pravidelný denní režim. Kód Souvislost mezi prostředím efterskole a přípravou do školy je tedy propojený s kategorií prostředí efterskole a navazuje na poznatky v ní získané. Stran plánování budoucnosti mě zase zajímalo, jak se zkušenosti se různými činnostmi, cestováním a navázanými kontakty projeví ve volbě střední školy a dalšího plánování.

Souvislost mezi prostředím efterskole a přípravou do školy

Z rozhovorů vyplynulo, že hlavním motivátorem pro přípravu do školy je striktní a pravidelná struktura dne. Informanti popisovali, jak je návyk na studium v určitou dobu ovlivnil ve vytváření návyků a v organizaci času. Někteří informanti mluvili v souvislosti s přípravou do školy také o pozitivích a negativích prostředí internátní školy, kde jsou neustále obklopeni vrstevníky.

Stanovený harmonogram vnímají všichni informanti pozitivně a zmiňují jeho kladný vliv na soustředěnost na studium. Martin dokonce říká, že by si do budoucna chtěl zachovat pravidelnou dobu určenou ke studiu: „*Mít přesný čas, kdy mám začít studovat a opravdu začít. (...) To by pomohlo, (...) že bych jako - joo, teď se budu učit a nebudu dělat nějaký blbosti s kámošema nebo jen odpočívát.*“ Podobnou myšlenku má i Adéla: „*Fakt bych chtěla v něčem pokračovat. Jako třeba chodit spát stejně brzo jako teď a nechat si čas před nebo po večeři pro dělání úkolů a dohnání všeho, co potřebuju udělat.*“

Lucie si myslí, že je tichá hodina dokonce nezbytná, aby se studenti věnovali přípravě do školy dostatečně. Sama pocítuje určitý návyk, který si za rok vypěstovala: „*Bez té hodiny, kdy máme být na svých pokojích, by lidi podle mě nedělali úkoly a jen pobíhali kolem a prostě... Vlastně člověk tak nějak začne myslet na školu, takže dost pomáhá mít každé den tu jednu hodinu, kdy musíme být na pokojích a dělat úkoly.*“ Dle slov Jakuba však ani vyhrazený čas nemůže zaručit, že se studenti opravdu budou učit, ale sám je za možnost věnovat se studiu rád: „*(...) musíme být potichu a dělat úkoly. Ale spousta lidí je nedělá. Ale je to dobrá příležitost to udělat, jakože... udělat, co máš mít hotovo a připravit se na hodiny.*“

Jakub i Adéla také vidí posun ve zvládnutí prokrastinace. Oba tvrdí, že dříve sice práci do školy zvládli splnit včas, ale většinou ji dělali na poslední chvíli. Adéla svůj posun přisuzuje právě vyhrazenému času pro studium: „*Tady, tady máme určitý pravidla. Jakože... musíme chodit spát v určitou dobu, před večeří máme čas vyhrazený ke studiu... (...) Neznamená to nutně, že se tou dobou fakt budu učit, ale dává mi to určité čas pro »teď se budu učit a teď jdu jíst« a pak se můžu rozhodnout, jestli chci ještě dělat úkoly nebo se socializovat.*“ Jakub jako motivující vnímá i náročnost studia, která prokrastinaci prakticky znemožňuje: „*Máme hodně úkolů a když moc prokrastinuješ, tak už to nikdy nedohoníš.*“

Množství domácí práce a omezené doby, kdy se studiu mohou plně věnovat, spojují Jakub a Katka s nutností stanovit si priority. Oba se shodují, že nemohou za určenou dobu vše stihnout a musí si volit, co pro ně má v danou chvíli přednost. Katka si takové zkušenosti cení „*Myslím, že jsem se naučila lépe využívat svého času. Hodina denně pro studium mě*

naučila vybírat si, co budu dělat a jak to udělat rychle a zároveň dobře. (...) Příští rok na střední taky nebudeme mít tolik času na učení, (...) takže myslím, že co jsem se naučila o časovém managementu mi určitě hodně pomůže.“

Kromě vyhrazené doby ke studiu poukazují Katka a Jakub i na aspekt společného bydlení s dalšími vrstevníky. Zatímco Katka vnímá jejich společnost až rušivě: *„Myslím, že prostředí školy je pro dělání úkolů docela náročný, protože má člověk kolem sebe pořád kámoše,“* Jakub oceňuje možnost vzájemné pomoci a spolupráce: *„Je tady dobrý prostředí, kde si studenti můžou pomáhat třeba s úkoly. Můžeme sedět v bufetu a prostě »Hele, dělal jsi tohle?« a »Můžeš mi prosím tě pomoci s tímhle?« a... Vyměňovat si informace a pomáhat si, když tam zrovna není žádný učitel k dispozici.“*

Volba střední školy a plánování budoucnosti

Jedním z mých základních předpokladů pro výzkum bylo, že rok na efterskole pomůže studentům s rozhodnutím ohledně střední školy. Jak jsem psala v teoretické části a jak mohu říct i z vlastní zkušenosti, volba střední školy není pro adolescenty snadná a často si nejsou jistí, čím by se chtěli v budoucnu zabývat. Možnost opustit na jeden rok známé prostředí a systém, žít v kolektivu dalších mladých lidí, cestovat a rozvíjet se nejen po akademické stránce jsem vnímala jako ideální příležitost poznat sebe sama a zjistit, kam chci dál směřovat. Z rozhovorů jsem se také dozvěděla, že v Dánsku mají všichni studenti možnost supervizora, který jim s volbou střední školy pomůže. Samotné rozhodnutí ohledně volby střední školy ale nebylo efterskole ovlivněno tolik, jak jsem očekávala.

Kromě Jakuba plánují všichni informanti nastoupit na gymnázium. chtěl jít Jakub původně také na gymnázium, ale v průběhu supervize a návštěvy různých středních škol zjistil, že ho baví tesařina a rozhodl se tedy pro odbornou střední školu: *„Na začátku roku tady byli lidi, kteří mluvili o různých možnostech a taky jsme se jeli podívat do všelijakých středních škol, abychom si vyzkoušeli různé činnosti. A já jsem se toho účastnil a zjistil, že se mi tohle líbí, a tak jsem se rozhodl si to vybrat.“* Jakub už přemýšlí i o vysoké škole, ale nemá jednotnou představu: *„Buď budu studovat na architekta nebo právníka. (...) Obojí je zajímavý. Nebo půjdu do armády. Ještě uvidím.“* V budoucnu by také chtěl cestovat a jeho práce snů je být ambasadorem.

Supervize pomohla najít cestu i Lucii, která si před nástupem na efterskole nebyla volbou střední školy jistá. Lucie měla na střední školu specifické požadavky, aby si byla jistá, že se tam bude cítit dobře: *„Škola mě dost unavuje – jakože sedět na hodinách*

a poslouchat učitele. Takže jsem chtěla školu, kde bude hodně aktivit a pohybu, možná i cestování. Takže jsme našli školu, kde je hodně sportu a atletiky.“ Jedná se o dvouletou formu gymnázia. Po jeho dostudování se nejspíš vydá cestovat po světě se svojí rodinou.

Ostatní respondenti si také zvolili studovat gymnázium, ale byli pro něj rozhodnutí již před nástupem na efterskole. Martin by se rád zaměřil na mořskou biologii. Přes předcházející kritiku dánských škol a učitelů teď vyzdvihl učitele ze základní školy jakožto zdroj inspirace: *„Měl jsem dobrého učitele biologie, díky kterému mě ten předmět začal fakt zajímat, takže bych chtěl zkusit studovat mořskou biologii a možná se v tom specializovat.*“ V budoucnu by rád studoval v zahraničí.

Katka si svými plány jistá není, jen ví, že nastoupí na gymnázium: *„Půjdu na gymnázium v Kodani a nejspíš si seženu nějakou brigádu... a to je tak nějak všechno, uvidím, co bude dál.*“ Zvažuje ale studium univerzity v zahraničí a do budoucna ví, že by chtěla hodně cestovat a žít alespoň ve třech zemích.

Adéla taktéž nezměnila pohled na volbu střední školy, ale přiznává vliv efterskole na její budoucnost: *„Měla jsem určitě stejné plány. Ale myslím, že efterskole mi dodala jistotu, že to zvládnou udělat.*“ Není si jistá, co bude dělat po gymnáziu. Zvažuje možnost pauzy ve studiu a využití času k cestování nebo práci v zahraničí, ale s dalšími rozhodnutí si jistá není: *„Vím, co mě zajímá, ale nejsem si jistá, co chci přesně dělat.*“

6.5 Sociální vazby

Socializace patří mezi hlavní funkce školy. Je tedy logické, že se téma sociálních vazeb objevilo i v mém výzkumu. Stejně jako jsou předchozí dvě kategorie propojené se zbylými, tak i vliv sociálních vazeb se promítá do osobnostního rozvoje a hraje svou roli ve vnímání a formování podpůrného školního prostředí. I zde se proto budu zaměřovat na užší pojetí kategorie a zařadila jsem pod ni kódy vztahu k cizím kulturám a s nimi spojenými cizími jazyky, roli komunity a rodiny. Zatímco téma cizí kultury bylo součástí mých připravených otázek, role a vlastně samotný termín „komunita“ se objevil až v odpovědích informantů. Stejně tak informanti sami začali mluvit o své rodině, což dokládá důležitost obou kategorií v jejich životě.

Vztah k cizím kulturám

Všichni informanti uvedli, že mají a měli kladný vztah k cizím kulturám. Všichni rádi cestují a poznávají nové kultury, což byl mnohdy důvod, proč si zvolili Ranum pro své

studium. Během roku se účastnili celkem tří cest do zahraničí dle předmětů, které si zvolili. Teoretický rámec výuky je tak obohacen praktickou zkušeností a studenti mohou využít své znalosti. Na plánování některých cest či zařizování aktivit na místě se dokonce z velké části podíleli sami informanti. Multikulturální prostředí studenti zažívají i v rámci efterskole samotné, protože kromě již zmiňovaných učitelů z různých zemí mohou na škole studovat i zahraniční studenti. Dánští studenti tak často navštěvují hodiny společně s vrstevníky z Taiwanu, Ameriky či jiných zemí.

Informanti vnímají cestování a poznávání nových kultur jako příležitost dozvědět se něco nového, rozšířit obzory a získat novou perspektivu. Katka například říká: „*Hrozně ráda poznávám nové kultury a učím se o nich. A úplně miluju mluvit s lidma z různých zemí, protože mi přijde zajímavý, jak moc odlišný svět je podle toho odkud člověk pochází a kde vyrůstá.*“ Adéla vnímá cestování jako zdroj poznání: „*Dánsko mám moc ráda (...), ale stejně si myslím, že se všichni hodně učíme a získáváme, když vyjedeme ven a poznáme, jak ostatní lidé žijí, jaká je jejich země, kultura.*“ Podobný přístup má i Jakub, který cestováním získal určitý nadhled: „*Miluju Dánsko. Ale Dánsko je jen tak velké, jak je. Svět má tolik co nabídnout a je tady osm miliard lidí a každý má svůj příběh.*“

Přestože vztah informantů k cizím kulturám neprošel výraznou reformou, většina pociťuje prohloubení svého postoje díky přímému kontaktu s cizinci, ke kterému se v rámci studia dostali. Hodnotu přímé zkušenosti dávají do kontrastu s teoretickou rovinou učení se o cizích zemích. Katka říká: „*(...) naučila jsem se toho spoustu o nových kulturách. Jen jsem se to nenaučila ve škole, ale mluvila jsem a sprátelila se s lidma z Asie, US... Takže myslím, že můj pohled se změnil, protože jsem mluvila s těmi lidmi místo toho, abych si to jen našla na internetu.*“ Jako příklad uvádí svou cestu do Nepálu: „*O některých zemích v Asii jsem nic nevěděla. Nebo takhle – věděla jsem o těch zemích, ale nevěděla jsem nic o těch lidech. Ale teď, co jsem si vyzkoušela žít s rodinou v Nepálu, naučila jsem se toho tolik o tom, jak žijí. Ne čtením o tom, ale doopravdy si to zažít člověku docela otevře oči.*“ Cizí kultury se jí tak staly bližší, více představitelné a svět se pro ni v tomto pojetí zmenšil.

Přímá zkušenost s cizími kulturami na cestách i v Dánsku samotném posunula Lucii: „*S jednou z cest od školy jsem se dostala do Ománu (...) a bylo to všechno tak jiný. A mě se to moc líbilo – jakože mám ráda svoji kulturu a chtěla jsem se vrátit, ale bylo moc zajímavý tam být. (...) Myslím, že jsem teď víc otevřená cizím kulturám. Zvlášť teď v Dánsku přibývá imigrantů a já si nikdy nebyla jistá, jaký k nim mám přesně postoj. Ale teď jsem jim otevřená a učím se, jak se k nim chovat a jaký mají oni důvody být v naší zemi.*“ K této konkrétní

změně vedla pozitivní osobní zkušenost s imigranty, kteří bydlí ve městečku a které potkávala každý den.

Důležitým faktorem, který přímý kontakt s lidmi z cizích kultur přinesl, bylo i navázání přátelství s vrstevníky z různých zemí. Martin například zmiňoval kamaráda v Japonsku i kontakty z jiných zemí, což považuje jako skvělou příležitost pro cestování: *„Když má člověk kontakty po celém světě, tak s nima může mluvit a třeba i něco naplánovat. Takže mu to dá nejen budoucí kulturní perspektivu, ale může je i navštívit.“* Taktéž Jakub získal během cest mnoho kontaktů a známých, se kterými nadále komunikuje: *„Když člověk cestuje, získává nejenom nové perspektivy, ale i kamarády po celém světě.“* Díky autentické zkušenosti a kontaktu s vrstevníky z cizích zemí věří, že mohl cizí kultury poznat hlouběji.

Adéla označuje samu sebe jako dítě třetí kultury, přestože se vnímá jako Dánka. Možnost studia v mezinárodní komunitě pro ni znamenalo komfortní prostředí, kde mohla poznat lidi jako ona sama: *„V mé staré škole jsme byly jen dvě s odlišnou barvou vlasů (...) pocházející z jiného než dánského etnika. Bylo skvělé přijít sem a vidět tady tolik lidí, kteří nevypadali jako typický Dánové. (...) Je tady tolik mezinárodních lidí, (...) kteří mají každý úplně jiný příběh a jsou taky dětmi třetí kultury. (...) Je úžasné se o všech něco dozvědět a sdílet můj vlastní příběh.“* Během pobytu na efterskole si však uvědomila si, že komunikace s lidmi s cizích kultur v rámci každodenního života vyžaduje vystoupení z komfortu vlastní kultury a jazyka. Studium na Ranum také vnímá jako ideální kompromis mezi studiem v zahraničí, o kterém přemýšlela, a studiem na dánské škole.

Cizí jazyky

Cizí jazyky přirozeně souvisejí s tématem cizích kultur. Informanti o hledisku cizí řeči občas mluvili sami například v souvislosti s jejich cestováním nebo náplní studia. Na některé informace jsem se doptávala. Všichni informanti studují na efterskole program IGCSE a jejich předměty jsou tedy vyučovány v angličtině. Kromě angličtiny mají možnost studia i dalších jazyků a na základní škole je druhý cizí jazyk povinný. Z informantů ale na efterskole pokračovala s další řečí (v jejím případě němčinou) jen Katka. Na výběr dále mají španělštinu, francouzštinu a mandarínštinu.

Vzhledem k mezinárodnímu složení studentů i učitelů na efterskole, je angličtina běžnou součástí dne i těch studentů, kteří si IGCSE nezvolili. Adéla právě toto hledisko povedeně komentuje: *„Další výhoda, kterou všichni ti mezinárodní studenti efterskole přinášají, je, že si můžeme procvičovat jazyk prostě tak, že spolu mluvíme. (...) Byla jsem*

podporována, abych angličtinu neustále procvičovala, protože, víš co... mluví na nás tak ve škole a taky s těmi mezinárodními studenty a tak dál.“

Z informantů mají všichni k angličtině velice pozitivní vztah a pro některé je dokonce motivujícím faktorem studia. Martin dokonce říká: *„Navykl jsem si mluvit anglicky, tady na škole... Takže obvykle, když jsem pak přijel na víkend domů, byl jsem dost špatnej v dánštině (...).“* Angličtinu tedy vnímá jako podstatnou část života. Na druhou stranu představa učení dalších jazyků (alespoň na efterskole) pro něj znamená velkou zátěž. Lucii studium v angličtině velmi vyhovuje a další zlepšování v jazyce je pro ni rozhodujícím faktorem při volbě školy v zahraničí, měla-li by tam někdy studovat: *„(...) nejspíš by to byla nějaká anglicky mluvící země, abych se zlepšila v angličtině (...), možná US nebo Austrálie.“*

Kromě angličtiny informanti uznávají hodnotu znalosti cizích jazyků obecně. Měli možnost se o jejich významu přesvědčit během svých cest, kdy se někteří ocitli v situaci, že jejich hostitelé anglicky neuměli. Katka se o něm zmínila i v rámci mluvení o své budoucnosti, kdy by chtěla žít v zahraničí a naučit se tamní jazyk: *„Lákají mě hlavně ty kultury. Nechci jet jen na dva týdny na dovolenou, ale opravdu tam žít, poznat rodiny a přátele, naučit se jazyk a tak. (...) Myslím si, že jazyky pomáhají přiblížit se těm lidem.“*

Komunita

Kapitola 4 *Vliv vzdělávání na osobnost jedince* pojednává hned v několika částech o významné roli vrstevníků a sociálních skupin v období adolescence. Četnost zmínek o přátelích a komunitě na efterskole v rozhovorech s informanty korespondují s fakty uvedenými v teoretické části. Jak jsem již zmiňovala, termín *komunita* se objevil až v odpovědích informantů. Sama jsem k tématu otázkami nemířila, pouze v několika málo případech jsem se na některé informace doptala. Z rozhovorů vyplývá, že si informanti cení možnosti sdílení svých radostí, starostí i povinností s přáteli. Mohou si navzájem pomáhat a v rámci společného bydlení a cestování se důvěrně poznat. Všichni informanti také zařadili aspekt přátelství do své odpovědi na moji poslední otázku *„Kdybys měl/a zdůraznit jednu věc, kterou tě efterskole přinesla a která je pro tebe nejdůležitější, co by to bylo?“*, což znovu dokládá jeho význam.

Martin ve své odpovědi zdůrazňuje motivující efekt přátelství se spolužáky: *„Na každém předmětu, který jsem letos měl, byl někdo, kdo byl fakt rád, že sedí vedle mě a baví se mnou. Můžeme být vážný a můžeme jakože spolupracovat a to bylo taky něco, co mě motivovalo.“* Zároveň poukazuje na pozitivum internátní školy v bydlení s kamarády:

„Vždycky tady je možnost nějakýho kontaktu, můžeš prostě jít za nima do pokoje, protože je to doslova hned za dveřma.“

Katka si váží hloubky vztahu, které měla na efterskole možnost navázat: *„To, že člověk bydlí s přáteli, je fakt super a člověk pozná ty lidi tak nějak jinak... Jinak než kdyby se s nima potkával jen 5 hodin denně ve škole, protože se s nima vidí doslova pořád. (...) A vidí se s nima i ve chvílích, kdy jsou jakoby víc zranitelný.“* Popisovala v tomto kontextu i svoji cestu do Nepálu, kde se svými dvěma nejbližšími kamarádkami bydlela uprostřed hor s rodinou, která neuměla anglicky. V rámci mluvení o hloubce vztahu se dostala i k porovnání kvality vztahu s přáteli z efterskole a přechozích let: *„Poznala jsem tolik nových kamarádů, a to takových kamarádů, se kterými jsem si hodně blízko – bliž než s lidmi, které znám deset let, protože jsem s nima žila. Rozhodně si myslím, že to jsou přátelé na zbytek života.“*

Lucie vnímá bydlení s přáteli jako náročnou výzvu, ale zároveň velké plus a většinu času oceňuje, že má přátele nablízku: *„Je to jako bydlet se sourozencem. Jsem za svoji spolubydlící moc ráda, ale občas je trochu otravný, když si třeba přivede kamarády a pak je tady spousta lidí, který seděj na mojí posteli nebo je tu prostě hluk. Ale i tak je to fajn, protože... Doma tuhle možnost moc nemám, aby ke mně chodili kamarádi, a tak si musím připomínat, že je potřeba si těch lidí a toho sociálního života tady užívat. Že můžu prostě jít ven a s někým si popovídat, když chci.“*

Stejně tak oceňuje přítomnost přátel při plnění služby v kuchyni, kdy díky nim je spojena zábava a povinnosti: *„Jsem tam se svými kamarády, s kontaktní skupinou a děláme to společně. Občas (...) to může být trochu otrava, ale zároveň je to sranda a je nás tam hodně, takže si prostě pustíme hudbu a umejeme to nádobí a vlastně je to skvělý.“*

Při ohlédnutí se na rok na efterskole zmiňuje i Lucie množství přátel, které získala po celé zemi: *„Když jde člověk na efterskole, získá hrozně moc kamarádů a kontaktů. A to nejenom v tom místě, kde měl školu, ale mám kontakty jakože po celým Dánsku. (...) Takže bych řekla, že společenský život tvoří rozhodně velkou část tohodle roku.“*

Adéla si společnosti vrstevníků také cení, zvláště pak multikulturní komunity, kterou jsem už rozebírala v předchozí kategorii. Zdůrazňuje ale potřebu mít svůj vlastní klid a je ráda, že sdílí pokoj jen s jednou osobou: *„(...) pořád se tu něco děje (...) a pořád jsou tu lidi, se kterými se můžeme bavit. A to je určitě dobře hned z několika důvodů, ale může to být tak nějak příliš, zvláště v těch prvních měsících.“* Proto je ráda za možnost „tiché hodiny“ nejen z hlediska přípravy do školy, ale i příležitosti na chvíli vypnout.

Podobně jako ostatní informanti pocíťuje, že se díky bydlení s přáteli může navázat hlubší vztah, ale zároveň říká, že měla možnost poznat samu sebe: „*Člověk se toho dozví spoustu o ostatních lidech, ale dozví se toho spoustu i sám o sobě. Sice mám jen jednu spolubydlící, ale i tak nám to musí fungovat. (...) Uvědomila jsem si, jak bych se měla chovat.*“ Měla tak příležitost zvědomit si své reakce, když se dostane do nekomfortní situace a naučila se s nimi pracovat.

Jakub vyzdvihuje diverzitu studentů na efterskole: „*Například tady na škole může člověk poznat spoustu přátel které by normálně... lidi se kterými by se normálně nebavil, ale je to jedna velká – jak se to jmenuje – komunita. Všichni se baví se všemi, (...) je to tak nějak přátelský, všichni.*“ Když refletoval rok na efterskole, cenil si nejvíc dobrých přátelství, která měl možnost si vytvořit: „*Myslím, že ta blízkost, kterou na škole máme a všichni ti dobří kamarádi. Jdeš prostě na konec chodby a máš tam dobrého kámoše. (...) Vždycky tady je někdo, kdo se přidá na nějakou zábavu, a to je něco, co opravdu chci zdůraznit. Že je to hodně hodně důležitý aspekt tohoto roku a já si toho fakt vážím.*“

Rodina

Většinu roku na efterskole tráví studenti mimo své rodiny. V souladu s vývojem osobnosti v období adolescence, přejímají hlavní roli jejich vrstevníci. Přesto ale zůstává rodina pro informanty důležitým aspektem, jak dokládá fakt, že všichni informanti kromě Katky svou rodinu minimálně jednou zmínili, aniž bych se na ni ptala. Informanti nejčastěji mluvili o rodině v rámci převzetí odpovědnosti za každodenní povinnosti nebo v souvislosti s volbou efterskole a dalšího plánování budoucnosti.

Martin, jak jsem psala už v kategorii *Osobnostní rozvoj*, převzal roli svého staršího bratra, se kterým doma tráví hodně času sám bez rodičů. Jeho rodiče jsou velmi zaměstnaní, a tak starší bratr hraje v jeho životě důležitou úlohu, které se na efterskole částečně chopil pro své spolubydlící.

Kladný vztah Lucie k její rodině naznačují budoucí plány, kdy by se společně se svou rodinou chtěla vydat na plavbu po světě. Lucie také zmiňovala svou rodinu v rámci koníčků, kterým se dříve věnovala: „*Dříve jsem jezdila na koni, protože moje mamka miluje koně.*“

Taktéž Jakub se k tématu rodiny dostal skrz koníčky, protože rád vaří a jeho sestra vlastní restauraci, takže se hodně naučil od ní. Zároveň zmiňoval své rodiče v souvislosti s převzetím každodenních povinností. Otce dále považuje jako jeden ze vzorů pro svoje budoucí zaměstnání: „*Můj táta je právník a myslím, že já to chci dělat taky.*“

Adéla o své rodině – biologické i pěstounské – mluvila nejvíce. O komplikovaných rodinných vazbách a svém původu byla ve svých výpovědích velice otevřená. Na biologickou rodinu se odkazovala nejčastěji v rámci mluvení o cizích kulturách, zatímco na adoptivní poukazovala v souvislosti s volbou školy a současného života. Obecně ke své minulosti přistupuje pozitivně a vnímá ji jako zdroj hledání vlastní cesty, identity a nezávislosti.

6.6 Vlastní přínos efterskole

Kategorii *Vlastní přínos efterskole* osobně považuji za nejvýznamnější a nejzajímavější. Dokládá totiž, proč by vůbec škola jako efterskole měla existovat a proč se na ni studenti hlásí, i když pro ně mnohdy znamená prodloužení celkové doby studia o jeden rok. Informace týkající se této kategorie jsou kombinací odpovědí informantů na různé otázky v průběhu rozhovoru, kdy sami zdůraznili nějaký aspekt, který je ovlivnil a ponese si s sebou dál do života, a dále odpovědí na moji otázku „*Kdybys měl/a zdůraznit jednu věc, kterou ti efterskole přinesla a která je pro tebe nejdůležitější, co by to bylo?*“

Shrnu-li informace získané z rozhovorů, mezi hlavní body patří 1) získané sociální vazby, 2) možnost zažít a poznat nevšední situace a místa a 3) poznání sebe sama a osobnostní rozvoj. Některé odpovědi (hlavně týkající se sociálních vazeb) jsem už rozebrala v rámci předchozích oddílů, což dokládá širokosáhlý dopad, který efterskole na informanty měla. Nebudu zde tedy informanty znovu citovat, pouze shrnu jejich myšlenky a případně ocituji nové pasáže.

Všichni informanti si cení přátel, které během efterskole získali. Jakub si navíc díky školní komunitě uvědomil, že se ve společnosti skupiny lidí cítí dobře: „*Myslím, že se člověk naučí víc si vážit společnosti dalších lidí. Naučí se vážit si tu pospolitost, jak říkáme na škole.*“ Sociální aspekt je neodmyslitelnou součástí roku života na efterskole a z rozhovorů vyplývá, že rozvíjí informanty hned v několika ohledech. Poznali své kamarády na jiné úrovni než na státní škole, kde spolu trávili čas pouze v rámci školy a případně mimoškolních aktivit. Zároveň ale skrz druhé poznávali i sami sebe a rozvíjeli si tak sociální dovednosti, jako popisovala například Adéla v rámci jejího soužití se spolubydlicí.

Možnost poznat sami sebe a rozvíjet se měli informanti nejen v rámci socializace, ale i díky cestování a pestrosti předmětů. Lucie vnímá pomoc efterskole v nalezení toho, co ji baví, díky aktivitám nabízených školou. Jakub zase oceňuje akademickou stránku.

Konkrétně zmiňuje jeden předmět, jehož náplní byla práce se zdroji a kde pochopil důležitost kritického myšlení: „*Vždycky jsem to věděl, ale teď jsem si to fakt uvědomil, že člověk musí používat zdroje a být kritický vůči tomu, co na internetu najde (...).*“

Adéla a Katka se díky zkušenostem z cestování zase cítí jistější samy sebou. Katka dokonce říká, že se naučila čelit svým strachům: „*Myslím, že jsem taky poznala spoustu svých strachů. (...) Hodně jsem se zlepšila v různých oblastech svého života a spoustu jsem se toho naučila a dozvěděla jsem se toho spoustu sama o sobě. (...) Teď už vím, že můžu svůj strach překonat a můžu to udělat racionálně, že si prostě řeknu »To dokážu. To dokážu!« a to je něco, co si s sebou určitě odnesu dál do života.*“

Informanti také zmiňují dlouhodobý dopad organizované struktury dne. Martin si například z efterskole odnáší převzetí odpovědnosti a zlepšení ve vnímání a organizaci času, v čemž vidí výhodu pro další studium. Lucie by si chtěla zachovat ranní rituál a být aktivnější, protože zjistila, že se pak cítí lépe.

Katka shrnuje rok na efterskole slovy: „*Myslím, že člověk během roku na efterskole získá více zkušeností než za celý zbytek života.*“ Nepovažuje proto rok studia „navíc“ za nevýhodu. Podobný postoj získala Adéla: „*(...) uvědomila jsem si, že nemám kam spěchat. (...) že je v pořádku dát si rok pauzu a dělat něco trochu víc alternativního, než co by člověk dělal na klasické a tradiční základce.*“ Obě tedy pokládají zkušenosti a zážitky, které na efterskole získaly, za podstatnější než fakt, že si o rok prodloužily studium. Uvědomují si, že příležitosti a možnosti, které efterskole nabízí, by se jim jinak nedostaly. Katka tento fakt konkrétně spojuje s cestou do Nepálu, kterou celkově považuje za nejvíce formativní zážitek: „*(...) jsem vděčná, že jsem to mohla zažít, protože nebýt Ranum, nezažila bych to. Takže myslím, že je úžasný, že nám Ranum poskytuje takovýhle příležitosti.*“

7 Axiální kódování

Podstatou axiálního kódování je hledání vztahu mezi kategoriemi nalezenými v otevřeném kódování. Strauss a Corbinová používají pro označení vztahů následující pojmy: *fenomén*, *kontext*, *kauzální podmínky*, *intervenující podmínky*, *strategie jednání* a *následky* (Hendl, 2005, s. 250). Výzkumník k nim poté přiřazuje nalezené kategorie a zkoumá vztahy, které mezi nimi působí. Graficky je může následně uspořádat do paradigmatu, kde jednotlivé kategorie uvede již rozřazené dle navržených pojmů a graficky vyznačí objevené vztahy (Hendl, 2005, s. 248-251).

Fenoménem je koncept zastřešující celý výzkum a často se shoduje se sledovaným výsledkem (Hendl, 2005, s. 250). Pro svůj výzkum jsem tedy za fenomén označila *Vliv efterskole na rozvoj osobnosti studenta*.

K ostatním pojmům jsem přiřadila kategorie následovně:

Kontext = Prostředí efterskole

Kauzální podmínky = Rozvoj praktických dovedností

Intervenující podmínky = Sociální vazby

Strategie jednání = Strategie k učení a vliv na budoucnost

Následky = Vlastní přínos efterskole

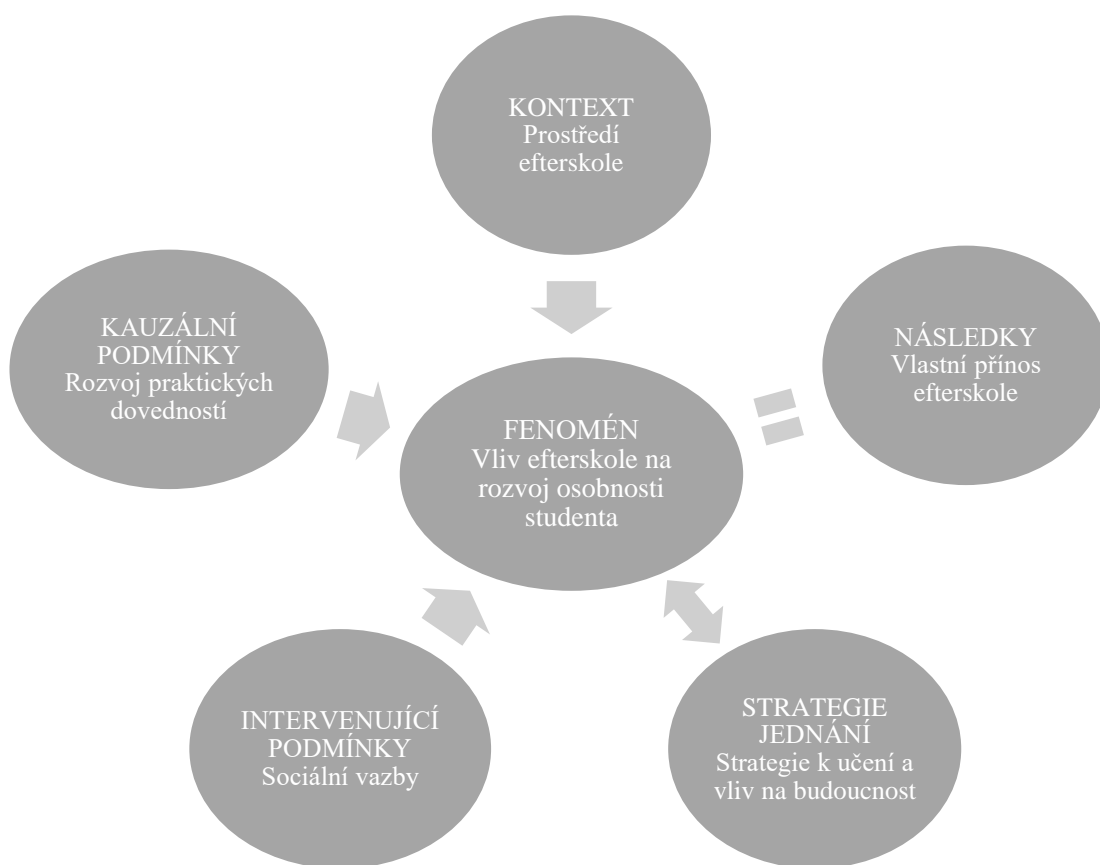
Po prozkoumání vztahů mezi kategoriemi jsem našla, že všechny přímo působí na fenomén. Na rozvoj osobnosti informantů tedy mělo vliv prostředí efterskole, koncept efterskole jako školy pro život, sociální vazby informantů, osvojené strategie k učení a rozhodnutí ohledně budoucnosti a stejně tak individuální rozměr přínosu efterskole. Míra vlivu jednotlivých oblastí se samozřejmě lišila v návaznosti na charakter jedinců. Někteří do školy vstupovali například s větším pocitem samostatnosti, protože byli zvyklí se o sebe starat. Jiní zase zaznamenali větší posun v jejich postoji k cizím kulturám než ostatní informanti, protože až na efterskole se s nimi dostali do přímého kontaktu.

Zároveň jsem mezi některými kategoriemi našla vztah dvojího charakteru. Kategorie *Strategie k učení a vliv na budoucnost* je s *fenoménem* vzájemně propojena a působí jedna na druhou. Strategie, které si informanti osvojili, vedly k rozvoji jejich osobnosti například

v rámci dovednosti časového managementu a tento rozvoj je bude nadále ovlivňovat při jejich dalším studiu v budoucnosti.

Stejně tak vztah mezi *fenomémem* a kategorií *Vlastní přínos efterskole* není pouze jednosměrný. V mnohých případech se popis informantů, co jim efterskole přinesla, může považovat za popis, v čem škola ovlivnila rozvoj jejich osobnosti. Můžeme zde proto uvažovat vztah rovnosti.

Dle vzoru Strausse a Corbinové jsem pojmy převedla do paradigmatu, které vztahy mezi pojmy znázorňuje graficky.



Tabulka 1

Jednotlivé pojmy nyní podrobněji rozepíšu a uvedu důvody, proč jsem k nim vybrala danou kategorii. Při jejich popisu vycházím z publikace Hendla s názvem *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace* (2005).

7.1 Kontext

Pojmy *kontext* a *kauzální podmínky* si jsou svým obsahem poměrně blízké a jejich rozlišení spočívá v rukou výzkumníka. Pod *kontext* se řadí specifika prostředí, která ovlivňují *strategie jednání*. *Kauzálními podmínkami* by pak měly být příčiny vzniku či vývoje *fenoménu*. Po zvážení obsahu kategorií *Prostředí efterskole* a *Rozvoj praktických dovedností*, jsem se rozhodla zařadit *Prostředí efterskole* pod pojem *kontext* a *Rozvoj praktických dovedností* pod *kauzální podmínky*.

Prostředí efterskole jakožto internátní školy umožňuje aplikovat do života studentů pevnou strukturu dne, která jim napomáhá vytvářet si návyky pro jednotlivé činnosti. Informanti v rozhovorech zmiňovali ranní rutinu, pravidelnou povinnost úklidu a „tichou hodinu.“ Strukturu dne vnímali vesměs kladně a uznávali její pozitivní vliv například v jejich přípravě do školy.

Státní školy, které nejsou internátní a řídí se státem daným kurikulem, nemohou nabídnout studentům takové možnosti jako efterskole a jejich prostředí není zdaleka tak podnětné a širokosáhlé. Informanti naráželi i na přístup učitelů na obou typech škol. Role učitele a jeho přístup má nepopíratelný vliv na motivaci k učení. Má-li student s učitelem pozitivní vztah, kde je učitel respektovaný i respektující, zvyšuje se studentova motivace.

Kombinace denního řádu a možností, kterými efterskole jakožto nezávislá a internátní škola disponuje, značně ovlivňuje tvorbu návyků, postojů a podpory motivace. Zároveň má vliv na jednání studentů, například právě při přípravě do školy.

7.2 Kauzální podmínky

Na předchozí kategorie navazují poznatky ohledně rozvoje samostatnosti a zájmových činností. V rozvoji samostatnosti hraje znovu největší roli efterskole jakožto internátní škola. Studenti zde žijí bez svých rodičů a jsou odpovědní za činnosti, které do té doby mnohdy dělat nemuseli. Sami si uklízí, perou prádlo a podílejí se na přípravě jídel pro své spolužáky. Jak zaznělo v rozhovorech, efterskole zde plní funkci instituce připravující adolescenty na život dospělých. Po roce na efterskole se všichni informanti cítili více samostatní a připravení na život dospělého jedince.

Kromě každodenních činností zaznamenali informanti posun v samostatnosti i díky cestování, které jim škola nabízí. Není výjimkou, že se studenti na plánování cest podílejí, což vyžaduje organizační a komunikační schopnosti. Hned několik informantů uvedlo,

že díky zkušenostem z efterskole si jsou nyní sami sebou více jistí a jsou schopni cestovat sami (ať už po Dánsku či do zahraničí). Rozvoj jejich osobnosti je tak obohacen o nový rozměr, než kdyby pouze pobývali ve škole.

Volnočasové aktivity mají podstatnou úlohu v každém věku člověka. Je proto důležité znát své zájmy a mít možnost se jim věnovat. Ve věku adolescence navíc mohou být zájmy rozhodujícím faktorem při volbě střední školy. Díky aktivitám, které efterskole nabízí, si informanti vyzkoušeli nové činnosti nebo rozvíjeli své oblíbené aktivity, a to jak v rámci výuky, tak i díky volně přístupnému vybavení školy. I zde byl tedy prostor pro rozvoj osobnosti, ke kterému v případě informantů skutečně došlo, neboť si ze školy odnáší každý ze studentů minimálně jeden nový koníček, kterému by se chtěli i do budoucna věnovat.

7.3 Intervenující podmínky

Dalším blízkým a hůře rozlišitelným pojmem jsou *intervenující podmínky*. Ze sledovaných kategorií se jim nabízelo označit *Sociální vazby*, které jsou v porovnání s kategoriemi *Prostředí efterskole* a *Škola pro život* více subjektivní a dá se předpokládat jejich proměnlivost v rámci jednotlivých ročníků (zatímco struktura dne či náplň výuky je zpravidla stálá). Vnímám je tedy jako podmínky, které do procesu vstupují v průběhu roku, zatímco předchozí dvě kategorie stojí na jeho počátku.

Kategorie sociálních vazeb pokrývá hned několik oblastí socializace, ke kterým během roku studia dochází. Nejméně zmiňovanou ale přesto podstatnou oblastí je rodina. Studenti tráví většinu roku mimo její společnost a její funkci z části přebírá komunita školy. Role rodiny tak prochází určitou proměnou, jejíž rozsah je pro každého studenta individuální. Přesto ale zůstává vlivným faktorem a informanti své rodiny zmiňovali například i v souvislosti s volbou střední školy či dalšího plánování budoucnosti.

Častěji zmiňovaným tématem je pak kontakt s cizími kulturami. Cestování bylo u několika informantů jedním z důvodů, proč si pro své studium zvolili zrovna Ranum. Přestože během roku nedošlo k zásadní proměně v postoji k cizím kulturám, informanti zaznamenali určité prohloubení svého postoje. Jejich zkušenosti s lidmi z cizích kultur byly pozitivní a mnohdy měly až formativní charakter. Všichni informanti tak mají k cizím kulturám a jejich příslušníkům velmi otevřený vztah a v budoucnu chtějí v jejich poznávání pokračovat. Informanti zmiňovali i hledisko cizího jazyka. Z vlastní zkušenosti poznali, jak je znalost cizí řeči důležitá a zároveň ji vnímají jako motivující faktor pro studium.

Nejvýznamnějším aspektem pak byla komunita školy. Možnost sdílení radostí i starostí se svými vrstevníky vedlo informanty k navázání vztahů, jejichž kvalita přesahuje kamarádské vztahy z předchozích školních let. Informanti zdůrazňovali vzájemnou spolupráci a pomoc jak při plnění každodenních povinností, tak při studiu. Kromě získání přátel ale sdílené bydlení s vrstevníky pro informanty znamenalo i převzetí odpovědnosti za své jednání. Se svými spolubydlícími byli v neustálém kontaktu a museli se tak naučit čelit problémům a komunikovat své potřeby. Měli tak příležitost lépe poznat sami sebe a reflektovat své jednání.

7.4 Strategie jednání

Pro pojem *strategie jednání* jsem vybrala kategorii *Strategie k učení a vliv na budoucnost*. Jako jediná totiž představuje zamýšlenou činnost informantů v návaznosti na *fenomén*, a proto nejvíce odpovídá charakteristice pojmu *strategie jednání*.

Pravidelný denní režim přispěl u všech informantů k získání určitých návyků. Informanti zvláště zdůrazňovali čas vyhrazený k učení („tichá hodina“), který jim přinesl příležitost soustředit se na studium a práci neodkládat. Zároveň čas, který měli k dispozici, ovlivnil efektivitu jejich práce. Informanti přiznali, že se museli naučit stanovovat si priority, protože studium bylo náročné, úkolů hodně a „tichá hodina“ byla opravdu jen hodina. Přestože se učení mohli věnovat i jindy přes den, „tichou hodinu“ považovali za klíčovou ve své přípravě do školy.

Stran plánování budoucnosti a volby střední školy zaznamenali informanti největší pomoc od efterskole v možnosti objevovat, co je zajímavá a baví. Díky zkušenostem s různými aktivitami a rozvoji samostatnosti mohli informanti získat větší jistotu v sebe sama a ve svá rozhodnutí. Samotné rozhodnutí ohledně střední školy ale přímo efterskole ovlivněno nebylo. Došlo-li k nějakému posunu, jejím původcem byla supervize, která je v Dánsku dostupná studentům na všech školách, nebo návštěvy středních škol.

7.5 Následky

Kategorie *Vlastní přínos efterskole* logicky spadá pod pojem *následky*. Jak jsem uvedla v části věnované vztahům mezi kategoriemi, přínos efterskole dle mého pohledu koresponduje se zkoumanou otázkou – vlivem efterskole na osobnost jedince.

Informanti v rozhovorech uváděli hned několik oblastí, ve kterých zaznamenali největší přínos eferskole pro ně samotné. Mluvili zejména o získaných sociálních vazbách, zajímavých příležitostech a možnostech a v neposlední řadě poznání sebe sama a osobnostního rozvoje. Důležitost jednotlivých aspektů a konkrétní příklady, co si z roku na eferskole odnáší, se lišily pro každého informanta. Přesto jsou uvedené oblasti společnými jmenovateli v odpovědích informantů a lze je proto považovat za hlavní výstupy eferskole v očích studentů.

Porovná-li výzkumnou otázku a kategorii *Vlastní přínos eferskole*, označila bych informace, které jsem do kategorie přiřadila, za podmnožinu výzkumné otázky. V rámci rozhovorů mi informanti poskytli subjektivní pohled a zážitky bez kontextu, který mám na paměti já jakožto výzkumník. Pro zodpovězení výzkumné otázky potřebuji tedy informace ze zmiňované kategorie propojit s ostatními, abych získala ucelený obraz a zbavila ho subjektivnosti odpovědí. Máme-li ale na paměti subjektivnost kategorie a její zúžené zaměření, můžeme mezi *fenomémem* a *následky* skutečně vnímat určitou rovnost.

8 Selektivní kódování

Poslední fází zakotvené teorie je selektivní kódování, v rámci kterého se praktické informace z rozhovorů formují do teoretické roviny. Využívá se při něm poznatků získaných během otevřeného i axiálního kódování. Základem selektivního kódování je určení centrální kategorie, která se prolíná všemi ostatními kategoriemi a tvoří tak základní složku teorie. Kategorií se zpravidla nabízí hned několik, proto musí výzkumník provést selekci a zvolit jednu, která je z jeho pohledu nejpodstatnější a kolem které postaví svou teorii (Hendl, 2005, s. 251-255).

8.1 Centrální kategorie

Hledání centrální kategorie je často přirovnáváno k hledání hlavní postavy příběhu, který náš výzkum představuje. Hájek (2013, s. 73-74) dokonce doporučuje výzkumníkům, aby zkusili svůj případ převyprávět nějakému posluchači. Přirozená tendence vystavit příběh kolem jedné pointy, která posluchačům umožní lepší orientaci a předá podstatnou informaci příběhu, nám totiž nastíní centrální kategorii (Hájek, 2013, 73-74).

Svou práci jsem v průběhu psaní představovala mnoha lidem. Řekla jsem-li někomu téma své práce, následovaly obvykle dvě otázky: „*Co je to za školu?*“ a „*Jak teda ovlivňuje ty studenty?*“ Moje odpovědi se průběžně vyvíjely v závislosti na tom, kolik jsem se o efterskole sama dozvěděla a co mi přinášela analýza rozhovorů. Hlavní myšlenka ale zůstávala stejná a analyzování rozhovorů mě v mé odpovědi ujistilo. Stejně tak jsem nyní díky předcházející analýze schopna odpověď zaštitit jedním pojmem, který považuji za hlavní postavu, a tedy centrální kategorii mého příběhu.

Centrální kategorií volím *efterskole – škola pro život*. Přestože jsem pojem *škola pro život* v analýze nevytyčila jako jednu z kategorií, a dokonce ji ani neoznačila za samostatný kód, její hledisko se prolíná všemi kategoriemi a je v podstatě prostředkem k jejich existenci. Termín byl použit a popsán v teoretické části, kdy jsem představovala původ efterskole v myšlenkách Grundtviga a Kolda. V kontextu centrální kategorie je ale nutná jeho specifikace, protože zde se jedná o mé subjektivní pojetí a aplikování daného termínu. Pro mou teorii tedy termínem *škola pro život* míním školu, ve které vzdělávání probíhá nad rámec vyučovacích hodin, je prolno to rozvojem praktických dovedností a odvíjí se od možností internátní školy.

8.2 Odvozená teorie

Pojetí efterskole jakožto *školy pro život* se projevuje ve všech vyvozených kategoriích a promítá se do výsledného vlivu školy na rozvoj osobnosti studenta. V prvé řadě je škola pro život prakticky synonymem rozvoje praktických dovedností. Plnění každodenních povinností v podobě úklidu, péče o sebe sama a pomoci v kuchyni připravuje studenty na život dospělého jedince. Studenti přejímají odpovědnost za činnosti, které do té doby nemuseli vykonávat vůbec nebo se na nich podíleli s rodiči. Základy chodu domácnosti ale nejsou jediným bodem rozvoje praktických dovedností. Nabídka volnočasových aktivit poskytuje studentům zdroj růstu v mnoha dalších činnostech od manuálních po sportovní. Studenti tak mohou získat nový koníček, objevit skryté vlohy nebo jen poznat, co je baví a čemu by se v životě chtěli věnovat.

Škola pro život by jen těžko dosáhla svého potenciálu bez specifického prostředí internátní školy. Zde efterskole přestává být pouhou „školou“ a nabývá nového rozměru. Den na efterskole zahrnuje školní předměty, zájmové činnosti a v neposlední řadě veškerý mimoškolní život, čímž dochází ke komplexnímu působení na jedince. Právě tato komplexnost odlišuje efterskole od běžných státních škol, které praktickou přípravu pro život nemohou naplnit v takové míře jako internátní efterskole.

Pravidelná struktura dne má pozitivní vliv na zdraví a budování návyků k různým činnostem. V určitých oblastech je denní režim na efterskole přenositelný do dalšího (nejen studijního) života, kdy může jedincům poskytnout záchytný bod v obdobích plných změn nebo alespoň přispět ke zdravému životnímu stylu. Dodržování studijní hodiny vede studenty k uvědomění si významu průběžné přípravy a poskytuje jim příležitost k časnému plnění jejich úkolů. Navyknou-li si studenti na přípravu do školy v určitou dobu a budou-li ve svém návyku pokračovat i po skončení efterskole, je pravděpodobné, že jejich přechod na střední školu bude usnadněn minimálně ve stabilizovaném studijním rituálu.

Člověk je společenský tvor a socializace jednou ze základních funkcí školy. Internátní prostředí efterskole a její komunitní pojetí socializační funkci naplňuje znovu nad rámec možností běžné školy. Odloučení od rodičů a bydlení s vrstevníky je pro adolescenty klíčovým prvkem v jejich rozvoji. Prohlubuje se jejich sociální citění a skrz druhé poznávají i sami sebe. Stejně tak poznávají význam komunikace. Situace, do kterých se během soužití s vrstevníky dostanou, se mohou stát učebním příkladem a následně vzorem pro řešení konfliktů či vyjádření potřeb v budoucím pracovním i osobním životě. Sdílení příjemných i nepříjemných okamžiků prohlubuje vazby mezi jedinci a vznikají přátelské vazby, které

kvalitou přesahují rozměr přátelství navázaných v předchozích letech. Efterskole tak i v socializační oblasti naplňuje rozměr *školy pro život*.

Globalizace a multikulturní společnost by mohly být přízvisky dnešní doby. Instrukce školy by měla fenomény jejich typu reflektovat, má-li jedince připravit pro život v nich. Společnost mezinárodních studentů na Ranum efterskole a možnost cestovat poskytuje příležitost přímé zkušenosti s cizími kulturami. Studenti se mohou osobně setkat se styly života, které jsou od jejich naprosto odlišné, čímž si rozšíří perspektivu a pohled na svět. Setkání s cizí kulturou jim může nastavit zrcadlo pro vlastní kulturu a zvědomit pozitiva a negativa své země. Kromě postojové stránky se díky cestování studenti rozvíjí i v praktické rovině, kdy se naučí cesty plánovat a realizovat samostatně. Možnost cestování ale není nabízena na všech efterskoler a stejně tak nejsou všechny školy svým programem přístupné mezinárodním studentům. Hledisko *školy pro život* v souvislosti s cizími kulturami tedy pravděpodobně nebude aplikovatelné pro všechny efterskoler a tvoří tak nadstavbový bod mé teorie.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jakým způsobem ovlivňuje koncept efterskole osobnostní rozvoj studentů. Hypotéza pro výzkum byla, že koncept efterskole napomáhá celistvému rozvoji studentů, kde nejvýznamnější vliv byl spatřován ve vlastnostech aktivačně motivačních a vztahově postojových. Pro dosažení cíle bylo užito kvantitativní výzkumné metody ve formě polostrukturovaných rozhovorů s pěti studenty efterskole na závěr jejich studia. Analýza proběhla pomocí metody zakotvené teorie jejímž výstupem je nová teorie odpovídající na výzkumnou otázku.

Zvolená metoda i způsob analýzy se ukázal být pro zvolené téma adekvátní. Polostrukturovaný rozhovor mi dovolil objevit témata, která jsem při přípravě výzkumu nepředpokládala. Stejně tak přispěl k neformální a přirozené atmosféře rozhovorů, která byla vzhledem k věkové kategorii a předmětu zkoumání důležitá. Metoda zakotvené teorie pak vhodným způsobem umožňuje propojení teoretických poznatků s informacemi z výzkumů. Stran práce s daty je metoda také značně přizpůsobitelná a jednotlivé kroky se mohou navzájem překrývat či opakovat dle potřeby výzkumníka. Mohla jsem se průběžně vracet k předchozím typům kódování a kontrolovat, zda směřuji k cíli výzkumu, čímž bylo dosaženo cílených výsledků.

Hlavní výzkumná otázka zněla: *V jakých oblastech osobnosti jedince dochází k rozvoji po roce studia na efterskole?*

Výsledky výzkumu ukazují, že klíčovým aspektem efterskole ovlivňující osobnostní rozvoj studentů je její pojetí jakožto školy pro život. Aby bylo dosaženo přípravy pro život, musí škola působit na rozličné oblasti osobnosti. K největšímu rozvoji dochází v praktických dovednostech a samostatnosti, budování návyků a sociálních dovednostech.

Odpovědi na dílčí podotázky jsou následující:

Stává se student více samostatným v každodenních povinnostech?

Ano. Studenti na efterskole se musejí podílet na chodu školy. Mezi jejich povinnosti patří pravidelný úklid, pomoc v kuchyni či praní prádla. Studenti jsou tak v oblasti každodenních činností připravováni na život dospělého jedince.

Je schopen si lépe organizovat čas?

Ano. Pravidelná struktura dne na efterskole přispívá budování návyků jako vstávání či chození spát v určitou dobu či studium ve vyhrazeném čase. Náročnost studia a omezený prostor pro přípravu zároveň studenty učí stanovovat si priority a nakládat s časem efektivně.

Přispívá efterskole k rozhodování o budoucnosti?

Ne. Efterskole sama o sobě nemá vliv na proces rozhodování o dalším vzdělávání či plánu. Větší vliv byl zaznamenán v roli supervizora, který je poskytován všem dánským studentům posledních ročníků základního vzdělávání. Efterskole ale umožňuje studentům poznat sebe sama a díky rozvoji samostatnosti a dalších dovedností získat důvěru ve své schopnosti. Studenti se po roce na efterskole cítí ve svých rozhodnutích ohledně budoucnosti jistější, ale samotná volba školou ovlivněna nebyla.

Dochází k posunu v postoji k cizím kulturám?

Ano, ale jen ve smyslu prohloubení původního postoje. Vzorek informantů byl tvořen jedinci, kteří rádi cestují a cizím kulturám jsou otevřeni. Nedošlo u nich k výrazné změně postoje pozitivním ani negativním směrem. Výsledek by ale mohl být jiný pro studenty s odlišnými vstupními podmínkami. Má-li být odpověď na výzkumnou otázku plošně aplikovatelná, je třeba se zaměřit na specifické důsledky multikulturního prostředí a cestování, které Ranum Efterskole nabízí: Možnost přímého kontaktu a osobní zkušenosti s jedinci z cizích kultur vede k rozšíření perspektivy vůči kulturám cizím i vlastním a prohloubení zájmu o ně. Výsledek však pravděpodobně bude aplikovatelný pouze pro efterskoler s internacionálním zaměřením.

Závěry výzkumu se shodují s původní hypotézou v celistvosti působení efterskole. Jednotlivé oblasti, na které jsem při vytváření hypotézy kladla důraz, se nicméně ukázaly být nepřesné. Správně jsem předpokládala rozvoj samostatnosti, a to hlavně v každodenních povinnostech a činnostech. Stran návyků jsem se původně soustředila na samostudium a přípravu do školy, ale i zde se vliv efterskole ukázal být širší a studenti si do dalšího života chtějí přenést i celkově pravidelnější denní režim.

Podobně byl můj pohled na sociální rozvoj limitován na postoj k cizím kulturám. Ukázalo se, že ke změně ve vztahově-postojových vlastnostech osobnosti skutečně dochází a postoje k cizincům a cizím kulturám se do jisté míry dotýkají. Významnější posun byl ale zaznamenán v komunikačních dovednostech a budování vztahů s lidmi celkově.

Výzkum také ukazuje posun studentů ve vztahu k sobě sama, kdy je nové situace vedou k lepšímu poznání svého já a zvědomení svého jednání.

Mým posledním předpokladem, který výsledky výzkumu částečně vyvrátily, byl pozitivní vliv na rozhodování ohledně budoucnosti. Nové prostředí a princip fungování efterskole umožňuje studentům objevit jejich vlohy a nové zájmy a také jim poskytuje příležitost získat důvěru v sebe sama. Plní tak úlohu nalezení vlastní identity, která je jedním z hlavních úkolů adolescence. Můj předpoklad byl ale odlišný v míře vlivu na volbu střední školy a dalšího vzdělávání. Volba zaměření, která je pro adolescenty mnohdy problematická, zůstává náročným údělem i pro absolventy efterskole.

Práce předkládá důsledky praktického a celistvého zaměření vzdělávání pro cílové období adolescence. Vykresluje pozitiva i možná negativa internátní školy, která se v Dánsku těší značné oblibě. Nastihuje význam změny prostředí a stylu výuky pro udržení či obnovení motivace pro studium. Popisuje osobnostní rozvoj studentů efterskole v oblastech samostatnosti, budování návyku a socializační stránce života. Provedený výzkum dokládá, proč a v čem je efterskole školou pro život a proč by měla mít své právoplatné místo v systému vzdělávání, a to nejen v Dánsku. Pro aplikovatelnost na české prostředí se nabízí rozšíření výzkumu na porovnání s českými vrstevníky a implementace konceptu vzdělávání do českých podmínek.

Bibliografie

About the four Upper Secondary Education Programmes. *Ministry of Children and Education* [online]. 2019 [cit. 2020-04-23]. Dostupné z: <https://eng.uvm.dk/upper-secondary-education/national-upper-secondary-education-programmes/the-four-upper-secondary-education-programmes>

Adult Learning in Denmark. *DAEA* [online]. [b.r.] [cit. 2020-04-23]. Dostupné z: <https://www.daea.dk/themes/adult-learning-in-denmark/>

Association of the Danish 'Efterskole'. *DAEA* [online]. [b.r.] [cit. 2020-04-12]. Dostupné z: <https://www.daea.dk/themes/about-daea/member-organisations/association-of-the-danish-efterskole/>

BASS, Lisa R. a Gregory A. D. LIEM. Boarding Schools and Capital Benefits: Implications for Urban School Reform. *The Journal of Educational Research* [online]. 2014, 107(1), s. 16-35 [cit. 2020-04-26]. DOI: 10.1080/00220671.2012.753855.

Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220671.2012.753855>

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983

Denmark Overview. *Eurydice - European Commission* [online]. [b.r.] [cit. 2020-04-23]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/denmark_en

En dag på Ranum Efterskole 18/19 [video]. 2019. [cit. 2020-05-17]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=fWysbfl7O0E>

Evaluation, Tests & Student Plans. *Ministry of Children and Education* [online]. 2017 [cit. 2020-04-23]. Dostupné z: <https://eng.uvm.dk/primary-and-lower-secondary-education/the-folkeskole/evaluation-tests-student-and-plans>

Examinations and Other Forms of Assessment. *Ministry of Children and Education* [online]. 2019 [cit. 2020-04-23]. Dostupné z: <https://eng.uvm.dk/primary-and-lower-secondary-education/the-folkeskole/examinations-and-other-forms-of-assessment>

Facts about the Danish efterskole. *Efterskolerne* [online]. [b.r.] [cit. 2020-04-12]. Dostupné z: <https://www.efterskolerne.dk/en/English/factsaboutthefterskole>

FEDORENKO, Svitlana. *Pedagogical Phenomenon of the Danish Efterskole*. Studies in Comparative Education [online]. 2019, s. 3 [cit. 2020-04-24]. DOI: <https://doi.org/10.31499/2306-5532.1.2019.155036>. Dostupné z:

<http://pps.udpu.edu.ua/article/view/155036>

HÁJEK, Martin. *Čtenář a stroj: Vybrané metody sociálněvědní analýzy textů*. [online] Praha, 2013 [cit. 2020-10-05]. Dostupné z:

https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/497305/mod_label/intro/hajek-kodovani.pdf

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2

HOULBERG, Kurt et al. *Country Background Report – Denmark* [online]. Paris: KORA, 2016, [cit. 2020-04-23]. ISBN 978-87-7509-932-0. Dostupné z:

https://www.oecd.org/education/school/10932_OECD%20Country%20Background%20Report%20Denmark.pdf

JANIŠ, Kamil, Blahoslav KRAUS a Pavel VACEK. *Kapitoly ze základů pedagogiky: studijní text*. 4. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. ISBN 978-80-7041-371-5.

JOHNSON, J. D. What Is an Efterskole? In: HARWELL, Rick, Timothea COMSTEDT a Roberts NINA. *Deeply Rooted, Branching Out, 1972-1997. Annual AEE International Conference Proceedings (25th, Asheville, North Carolina, November 23-26, 1997)*. Asheville, North Carolina, USA: Simon & Schuster, 1997, s. 167-179. ISBN 0-536-00772-1.

KOMÁREK, Tomáš. *Souvislost edukačního stylu učitele s vnímanou akademickou účinností žáků ZŠ*. Praha, 2017. Disertační práce. Univerzita Karlova.

KORSGAARD, Ove a Susanne WIBORG. Grundtvig—the Key to Danish Education? *Scandinavian Journal of Educational Research* [online]. 2006, **50**(3), 361-382 [cit. 2020-05-07]. DOI: 10.1080/00313830600743381. ISSN 1470-1170. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/00313830600743381>

KORSGAARD, Ove. Grundtvig's Philosophy of Enlightenment and Education. In: BROADBRIDGE, Edward, Uffe JONAS a Clay WARREN, ed. *The School for Life: N.F.S.*

Grundtvig on Education for the People. Aarhus: Aarhus University Press, 2011, s. 13-35 [cit. 2020-05-04]. ISBN 978-87-7124-263-8.

KULICH, Jindra. Christen Kold, founder of the Danish folk high school: myth and reality. *International Journal of Lifelong Education* [online]. 1997, **16**(5), 439-453 [cit. 2020-05-07]. DOI: 10.1080/0260137970160507. ISSN 1464-519X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/0260137970160507>

KVÍDOVÁ, Kristýna. *Práce speciálního pedagoga na boarding school* [online]. Praha, 2011 [cit. 2020-04-26]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/130021666/?lang=cs>. Diplomová práce. Univerzita Karlova.

LANGMEIER, Josef, Dana KREJČÍŘOVÁ a Miloš LANGMEIER. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-37-4.

LARSEN, Christian. The Danish School Acts of 1814 and the Emergence of Mass Schooling in Denmark [online]. *The Danish National Archives*, April 1, 2016, 1-9 [cit. 2020-05-09]. Dostupné z: https://pure.kb.dk/files/9203584/Valencia_Christian_Larsen_paper_The_Danish_School_Acts_of_1814_and_the_Emergence_of_Mass_Schooling_in_Denmark.pdf

LAWSON, Max. N. F. S. Grundtvig (1783–1872). *Prospects: the quarterly review of comparative education* [online]. Paris: 1993, **23**(3/4), 613–623. ©UNESCO:International Bureau of Education, 2000 [cit. 2020-05-09]. Dostupné z: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/grundtve.pdf>

MARTIN, Andrew J. et al. Boarding School, Academic Motivation and Engagement, and Psychological Well-Being: A Large-Scale Investigation. *American Educational Research Journal* [online]. 2014, **51**(5), 1007-1049 [cit. 2020-04-26]. DOI: 0.3102/0002831214532164. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0002831214532164>

NUSCHE, Deborah et al. *OECD Reviews of School Resources: Denmark 2016* [online]. Paris: OECD Publishing, 2016, s. 41 [cit. 2020-04-23]. ISBN 9789264262430. Dostupné z: https://read.oecd-ilibrary.org/education/oecd-reviews-of-school-resources-denmark-2016_9789264262430-en#page6

Organisation of Early Childhood Education and Care. *Eurydice - European Commission* [online]. 22 November 2019 [cit. 2020-04-23]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-early-childhood-education-and-care-0_en

Single Structure Education - Integrated Primary and Lower Secondary Education. *Eurydice - European Commission* [online]. 8 May 2018 [cit. 2020-04-23]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/single-structure-education-integrated-primary-and-lower-secondary-education-8_en

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

The Danish Education System [online]. Danish Agency for Universities and Internationalisation, 2011, [cit. 2020-04-23]. Dostupné z: <https://ufm.dk/en/publications/2011/files-2011/the-danish-education-system.pdf>

The Danish Efterskole. *Ranum Efterskole College* [online]. 2014 [cit. 2020-04-12]. Dostupné z: <https://www.ranumefterskolecollege.com/index.php/about/the-danish-efterskole>

The Danish Free School Tradition [online]. The Association of Folk High Schools in Denmark, 2018, s. 12 [cit. 2020-04-24]. Dostupné z: https://www.danishfolkhighschools.com/media/22847/faelles_international_hefte_18.pdf

The history of Denmark. *Ministry of Foreign Affairs of Denmark* [online]. [b.r.] [cit. 2020-05-08]. Dostupné z: <https://denmark.dk/people-and-culture/history>

Upper Secondary and Post-Secondary Non-Tertiary Education. *Eurydice - European Commission* [online]. 25 March 2019 [cit. 2020-04-23]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/upper-secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education-8_en

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

Vocational education and training in Denmark. *Ministry of Children and Education* [online]. [b.r.] [cit. 2020-04-23]. Dostupné z: <https://eng.uvm.dk/upper-secondary-education/vocational-education-and-training-in-denmark>

Přílohy

Obrázek 1: Dánský školský systém. *Børne- og Undervisningsministeriet* [online]. 2020 [cit. 2020-10-15]. Dostupné z: <https://www.uvm.dk/uddannelsessystemet/overblik-over-det-danske-uddannelsessystem/det-ordinaere-uddannelsessystem>

Obrázek 2: Struktura dne. *REC Info* [online]. Ranum Efterskole College, 2020 [cit. 2020-10-13]. Dostupné z: https://issuu.com/ranumefterskole/docs/rec_info_eng_20-21_rev_060820