

Spændingsfelterne mellem Grundtvig og konkurrencestaten på Ryslinge Efterskole



Af: Marie Guldager Nielsen

Vejleder: Søren Dupont

Speciale på Pædagogik og Uddannelsesstudier

Ordforklaring

RYE - Ryslinge Efterskole (bliver ikke forkortet i problemformulering, arbejdsspørgsmål og overskrifter)

Forord

Dette speciale er skrevet ud fra en undren over hvordan en efterskole, der har et værdisæt med rod i Grundtvigs skoletanker og en projektlederuddannelse, der rummer mange af konkurrencestatens tankesæt, kan fungere i samspil med hinanden. I dette speciale undersøger jeg, hvilke spændingsfelter der dannes imellem disse to tilgange. Specialet er skrevet som en kommentar til den nye trend indenfor efterskolerne, hvor projektledelse og innovation bliver udbredt. Som en afslutning på specialet vil jeg videregive mine pointer i en artikel til efterskolebladet (se Bilag 1).

Jeg har gennem halvanden måned indsamlet empiri på en efterskole, hvor begge tankesæt kan ses, nemlig RYE. Dermed tager jeg i dette speciale kun udgangspunkt i et eksempel; en skole.

Tak til min vejleder Søren Dupont og Ryslinge Efterskole.

Abstract

This thesis is an empirical study which outlay the complexity in the Danish free boarding schools between the founding father of the free schools in Denmark; N.F.S. Grundtvig, and the thoughts of the competitive state defined by Ove K. Pedersen. Data is collected at Ryslinge Boarding School, which have both aspects as part of their values and their project management education. An education which is mandatory for all the students at the school. In the thesis I discuss how these two can coexist at the same school and which tensions might occur through this meeting. Through the first chapters I explain how Ryslinge Boarding School is based on Grundtvig's thoughts on schools and also how they use the mindset from the competitive state as a part of their project management education. In the last part I discuss the tensions that occur between the two aspects when both of them exist at the school. In general it is a complex field where both the students and the teachers are influenced by both sets of values and act through these in positive and negative ways. I conclude that having a focus on competition and values from the competitive state might challenge some of the core values based on the mindset of Grundtvig. The school needs to consider these tensions and what the different sets of values mean to the students and the teachers. Also the school should be aware of how and what they communicate to teachers and students.

Indholdsfortegnelse

Del 1: Introduktion

Kapitel 1: Indledning, læsevejledning og metode

1.1. Indledning	4
1.2 Specialeoverblik	7
1.3 Metode 1	10

Del 2: Gennemgang af fænomenet projektlederuddannelsen på Ryslinge Efterskole

Kapitel 2: Ryslinge Efterskole

2.1 Baggrund og værdier	21
2.2 Grundtvig	22
2.3 Ryslinges tre kerneværdier	29
2.4 Grundtvig er ikke kun at se i skolens værdigrundlag, men også i deres praksis	30
2.5 Konkluderende bemærkninger	32

Kapitel 3: Projektlederuddannelsen - Ryslinge Modellen

3.1 Projektlederuddannelsen	33
3.2 Konkurrencestaten	37
3.3 Dansk Industri	41
3.4 Entreprenørskab og innovationsundervisning	42
3.5 Konkurrencestaten i Ryslinge Efterskoles projektlederuddannelse	43
3.6 Delkonklusion	46

Del 3: Analyse af spændingsfelter på projektledelsesuddannelsen på Ryslinge Efterskole

Kapitel 4: Metode 2

4.1 Intention og realitet	48
4.2 Refleksioner over empiriindsamlingen	50
4.3 Deltagende observationer	51
4.4 Interviews	53
4.5 Fokusgruppeinterview	56
4.6 Hvad kan jeg sige med empirien?	60
4.7 Analyse af empiri	61
4.7 Opsummering	62

Kapitel 5: Analyse

5.1 Analysestrategi	64
5.2 Sektion 1: Systemverden og livsverden	65
5.3 Sektion 2: Spændingsfeltet mellem projektledelse og hverdagen på Ryslinge Efterskole	67
5.4 Sektion 3: Spændingsfeltet omkring skolens deltagelse i Danish Entrepreneurship Award 2016	74
5.5 Sektion 4: Spændingsfeltet i det at pitche	81

Kapitel 6: Konklusion og perspektivering

6.1 Konklusion	85
6.2 Perspektivering	86

Litteraturliste

Del 1: Introduktion

Kapitel 1: Indledning, læsevejledning og metode

1.1. Indledning

1.1.1 Problemfelt

Der hersker i dag en forståelse af, at Danmark har bevæget sig i retning af at blive en konkurrencestat. Ifølge professor på børne- og familieområdet Per Shultz Jørgensen betyder det at: *vi lever i et samfund, hvor konkurrencen opleves fra den tidlige barndom. Sådan er det i skolen, i det fortsatte uddannelsesforløb, på arbejdsmarkedet og i karriereforløbet. Konkurrence med sig selv og med alle de andre (...) Den enkelte skal selv finde sin retning. Alternativet er, at andre gør det for en – og her begynder prisgivelsen: Vi bliver lette ofre for konkurrencestaten – eller vi giver op, står af, dropper ud* (Jørgensen 2014).

Konkurrence er altså blevet en del af hverdagen, helt fra barnsben i Danmark. Ifølge Ove Kaj Pedersen har konkurrencestaten en logik ud fra et nationalt økonomisk hensyn om erhvervslivets behov for arbejdskraft. For at kunne dette ses borgeren som en personlighed der skal udvikle sine kompetencer, om nødvendigt med staten som drivkraft. Herunder ses uddannelsessystemet som et redskab til at udvikle kompetente medarbejdere til et stadigt mere fleksibelt arbejdsmarked (Pedersen 2014: 23). Dette opstiller han som en efterfølger til velfærdsstaten, hvor statens mål i højere grad var at danne den enkelte til at være deltagende medborger i et levende demokrati, hvilket medførte, at skolens opgave var at danne disse deltagende medborgere (Pedersen 2014: 15-16).

Som citatet af Per Shultz Jørgensen beskrev, rammer konkurrencestatens logik særligt skole og uddannelsesområdet. Dette kan for eksempel ses ved udviklingen af fænomenet '12-tals piger'. Her lader det dog til, at konkurrenceelementerne har en uheldig virkning. Journalist Line Feltholdt har i en artikel blandt andet beskrevet, at flere og flere unge rammes af stres og generelt har det dårligere end tidligere. Særligt piger rammes af dette (Felholt 2014). Noget tyder altså på, at de statslige ambitioner på unges vegne udfordrer deres mentale velvære og motivation og evne for at blive i uddannelsessystemet.

Uddannelse er den måde vi i vores samfund giver de unge mennesker dannelse og uddannelse til at deltage i samfundet, når de kommer ud af grundskolen. Derfor er det vigtigt, hvordan denne uddannelse bliver stykket sammen. Som man kan læse ud fra ovenstående citater, er der en ny form for retning i samfundet, som bunder i konkurrencestatens værdisæt. Her er en af de kompetencegivende undervisningsformer; entreprenørskabs- og innovationsundervisningen.

Entreprenørskab i grundskolen

Innovation og entreprenørskab er blevet et tværgående tema i folkeskolen. Eleverne skal styrke deres entreprenante, innovative og kreative egenskaber, så de kan blive medskabere af samfundet fra det øjeblik de forlader grundskolen og ikke først skal stifte bekendskab med de anderledes læringsmetoder i deres videre virke. Anders Rasmussen, Teamleder i Fonden for Entrepreneurskab grundskolegruppe, udtaler i en artikel til business.dk; *'Eleverne får personlige kompetencer, der hjælper dem med at navigere i en stadig mere omskiftelig og globaliseret verden. Samtidig er der en social del, fordi de lærer, at de kan være med til at løse nogle af samfundets problemer, og så er der ikke mindst et økonomisk rationale, siger han og tilføjer: I dag er det jo iværksættere og folk, der kan tænke innovativt, som skaber vækst. Og forskning viser, at de elever, der tidligt stifter bekendtskab med entreprenørskab, i højere grad opsøger det igen senere'* (Buch-Larsen 2015). At eleverne tillæres en mere entreprenant tilgang til samfundet menes hermed at være gavnligt, ift. den personlige økonomi og nationens vækst.

Efterskolens rolle

I Danmark har efterskolerne ifølge Ulla Ambrosius Madsen¹ en særlig rolle og skal agere som et alternativ til folkeskolen. Hun skrev i 1994 en bog ud fra sin Ph.d. afhandling om hverdagsliv og læring i efterskolen. Begrundelsen for hendes undersøgelse var, at hun ville undersøge efterskoleformens pædagogiske muligheder. Hun skriver i forordet: *'I skrivende stund har pressen stillet skarpt på det stressede og anstrengende skoleliv, vi byder børn, unge og voksne mennesker. Midt i dette ligger efterskoleverdenen - en verden for sig selv, en pædagogisk ø i det danske skolelandskab, som befolkes af stadig flere'* (Madsen 1994: 9). Efterskolen har altså, ifølge Ulla Ambrosius, en særlig mulighed og rolle i forhold til det omkringliggende samfund. I forhold til ovenstående beskrivelse af de unges skoleliv kan der, mere end 20 år senere, stadig være brug for et relevant alternativ til folkeskolen, hvor eleverne oplever et meningsfuldt skoleliv. Men samtidig med efterskolernes særlige rolle skal de, også ifølge Ulla Ambrosius, overleve indenfor de frie markedskræfter, og derfor ser man ofte, at de følger folkeskolens krav. Det er med til at gøre entreprenørskabs- og innovationsundervisning populært indenfor efterskolerne². Så meget at efterskoleforeningen i 2015 har begyndt et projekt 'Demokratisk Iværksætteri' hvor det er formålet

¹ Ulla Ambrosius Madsen er lektor på Roskilde Universitet under institut for mennesker og teknologi. Hun har tidligere skrevet ph.d. indenfor efterskoleverdenen [http://forskning.ruc.dk/site/da/persons/ulla-ambrosius-madsen\(232e1262-58e2-434a-b3c3-c234c5df5809\).html](http://forskning.ruc.dk/site/da/persons/ulla-ambrosius-madsen(232e1262-58e2-434a-b3c3-c234c5df5809).html), hentet 23-01-2017

² Der er mange efterskoler som arbejder med innovation og entreprenørskab eksempelvis New Nordic Youth - efterskolen for iværksætteri: <http://www.newnordicyouth.dk/>, Rydhave Efterskole med linje i innovation, iværksætteri og læring: <http://www.rydhave.dk/international-linje-innovation-ivaerksaetteri-and-laering.html>, Mariager Efterskole med en ekstra linje i Iværksætteri <http://www.mariager-efterskole.dk/ivaerksaetteri/>

at undersøge elevers muligheder for at blive aktive medborgere, og hvorledes elever med entreprenørskabsmetoder kan bidrage til udvikling lokalt³.

Ryslinge Efterskole

En efterskole som har arbejdet meget indenfor entreprenørskabs- og innovations undervisning, eller projektledelse, som de kalder det, er RYE. De har i løbet af de sidste syv år udviklet en metode til deres projektlederuddannelse, som alle eleverne på efterskolen skal igennem i løbet af deres år på skolen. På skolen hjemmeside forklares de kommende og nuværende elever, hvorfor de skal blive projektledere. Her fokuseres på, at eleverne skal lære at handle på deres viden. På hjemmesiden står der; *'Du skal altså igennem en uddannelse, som åbner dine muligheder for at gøre noget med din viden og at turde iværksætte. Du vil opleve at uddannelsen gennemsyrrer hele efterskoleåret med nye måder at tænke læring på'* (Ryslinge 2016: Hvorfor Projektledelse). I forbindelse med uddannelsen er der udgivet en bog: Ryslinge modellen, som bliver brugt mange steder hvor der arbejder med entreprenørskab i skolerne, blandt andet henvises der til den på EMU - Danmarks læringsportal (Ministeriet for børn, unge og ligestilling 2016).

Grundtvig

Efterskolerne og de frie skoler levendegør en tradition der har rødder helt tilbage til N.F.S. Grundtvig (1783-1872). Flere af skolerne ser sig stadig som grundtvigske hvilket er skrevet ind i manges værdigrundlag. Det samme gælder for RYE. Af værdigrundlaget fremgår det at skolen bygger på traditioner fra Grundtvig, og dermed er værdier som livsoplysning, det levende ord, fokus på det hele menneske, at opbygge et fællesskab og at udfolde individet i fællesskabet nogle helt centrale punkter for dem og for den måde de gerne vil rykke deres elever (Ryslinge 2016: Grundtvigs skolesyn). Grundtvig har i det hele taget været definerende for den danske skoletradition, ikke kun indenfor de frie skoler, men også for den nationale grundskole. Mange af hans tanker har tidligere været udtrykt i dele af grundskolens værdisæt, som da den daværende undervisningsminister i 1958; Jørgen Jørgensen, var med til at formulere folkeskolens formål som at være en skole for livet og ikke for arbejdet. Det primære mål var at gøre børnene lykkelige fremfor konkurrencedygtige (Pedersen 2011: 179). Her er der meget tydeligt hentet inspiration fra Grundtvigs tanker. Så den danske grundskole har tidligere, under velfærdsstaten, hentet inspiration fra Grundtvig. En tradition der kan være svær at spore i den eksisterende konkurrencestats skoleværdier. Det leder til følgende spørgsmål: Kan den konkurrencestatsprægede undervisning overhovedet have grundtvigske værdier inkluderet? Dette er interessant at undersøge på en skole, hvor netop disse to traditioner møder hinanden, såsom RYE.

³ Demokratisk iværksættere: <http://www.efterskoleforeningen.dk/demokratiskeivaerksaettere>, hentet 19-12-2016

Det spændingsfelt som jeg ser her, illustreres i det, Ulla Ambrosius ser som efterskolens mulighed for at agere som et alternativ til folkeskolen, hvori man ønsker at give eleverne et meningsfuldt skoleliv. Samtidig med at efterskolen underligger sig de samme værdier fra konkurrencestaten, som folkeskolen gør; eleverne skal klædes på til at blive klar til arbejdsmarkedet. Min tese bliver derfor, at den ellers grundtvigske efterskole, bevidst eller ubevidst, følger konkurrencestatens målsætning om at skabe unge mennesker, der har kompetencer til at spille ind i arbejdsmarkedet. Jeg ser, at der i mødet mellem disse to tilgange kan opstå spændingsfelter med både modsætningsfyldte og meningsgivende forhold, som skolen og lærerne bliver nødt til at overveje, hvordan de vil gribe an. Denne tese vil jeg undersøge ud fra en kritisk teoretisk tilgang, med et normativt udgangspunkt til den samfundsmæssige debat der afspejles i skolens uddannelsestilbud. Derfor dette speciale hvilket fører mig til følgende problemformulering:

1.1.2 Problemformulering

Hvordan kan det grundtvigske fællesskabsorienterede værdisæt og det mere konkurrenceorienterede tankesæt ses i projektlederuddannelsen på Ryslinge Efterskole? Hvilke spændingsfelter kan ses i mødet mellem disse to og hvad kan der udledes heraf?

1.1.3 Arbejdsspørgsmål

1. Hvordan kan de grundtvigske værdier opleves på Ryslinge Efterskole?
2. Kan Ryslinge Efterskoles projektlederuddannelse placere sig indenfor den eksisterende konkurrencestatstænkning?
3. Hvilke forskellige forhold, både modsætningsfyldte og meningsgivende eksisterer indenfor spændingsfelterne på projektledelsesuddannelsen på Ryslinge Efterskole?

1.2 Specialeoverblik

1.2.1 Videnskabsteoretisk

Dette speciale bygger på to videnskabsteoretiske retninger nemlig den kritiske teori og fænomenologien. Den kritiske teori fungerer som en overordnet ramme, et teoretisk refleksionsrum hvor min empiri kritisk bliver holdt op mod det mere generelle. Fænomenologien bruger jeg i min empiriindsamling som et redskab til at forstå fænomenet projektlederuddannelsen på RYE. Det betyder at de to retninger har hver deres del af specialet, hvor de er det primære udgangspunkt. Men begge er med hele vejen og har også indflydelse på de dele af specialet, de ikke er primære i. Begge tilgange og en mere detaljeret benyttelse af dem beskriver jeg i metode I.

1.2.2 Empirisk afsæt

For at hjælpe til læsningen af dette speciale vil jeg først understrege, at dette speciale tager udgangspunkt i empiri, jeg har indsamlet på RYE over halvanden måned. Jeg har både observeret og interviewet. Da jeg i specialet blandt andet arbejder ud fra fænomenologien som ovenfor beskrevet, har det været fænomenet projektlederuddannelsen på RYE, jeg har prøvet at forstå og sætte mig ind i. Det betyder, at det er den forståelse, jeg har fået igennem empirien, og de data jeg har indsamlet, som kommer til at ligge til grund for min redegørelse samt min analyse.

1.2.3 Teoretisk afsæt

Jeg tager mit teoretiske afsæt i Grundtvig og hans skolesyn. Dermed kommer han til at være den teoretiker, der skaber en forståelse for RYEs værdier og dermed giver en grundlæggende forståelse for resten af specialet. Derudover arbejder jeg med konkurrencestaten, hvilket jeg som begreb henter fra Ove K. Pedersen og hans tanker om konkurrencestaten. Derudover inddrager jeg Knud Illeris som kritik af Ove K. Pedersen og for hans tanker om læring. Ulla Ambrosius, Dorte Ågård og Susanne Ekman inddrager jeg i analysen til at underbygge mine diskussioner.

1.2.4 Læsevejledning

Overordnet er specialet opdelt i tre. Del 1: Introduktion, Del 2: Gennemgang af fænomenet projektlederuddannelsen på RYE og Del 3: Analyse af spændingsfelter i mødet mellem de grundtvigske tanker og værdier fra konkurrencestaten.

Del 1: Introduktion

Kapitel 1 - Indledning, læsevejledning og metode: I metode 1 forklarer jeg mit ontologiske ståsted i forhold til den kritiske teori og fænomenologien. Det er vigtigt for at forstå de tanker, der ligger til grund for blandt andet empiriindsamlingen, mine forforståelser og min analyse.

Videnskabsteorien er også med til at skabe en forståelse af, hvordan dette speciale er bygget op. Derudover gennemgår jeg validiteten og reliabiliteten i forhold til specialet og afslutter dette kapitel ved at give et kort oprids af min empiriindsamling. Da jeg i dette speciale primært tager udgangspunkt i mine empiriske indsamlinger, vil jeg i de efterfølgende kapitler inddrage dele fra min empiriindsamling for at skabe en større forståelse for RYE og dens projektlederuddannelse, som det fænomen, jeg har mødt.

Del 2: Gennemgang af fænomenet projektlederuddannelsen på Ryslinge

Efterskole

Kapitel 2 - Ryslinge Efterskole: I dette kapitel vil jeg besvare det første arbejdsspørgsmål: Hvordan kan de grundtvigske værdier opleves på Ryslinge Efterskole? I forhold til min undren i

problemformuleringen giver det mening at opdele RYE og projektlederuddannelsen i to kapitler, da RYE repræsenterer de grundtvigske værdier og projektlederuddannelsen til dels har sit tankesæt fra konkurrencestaten. Det skal dog siges, at det i realiteten ikke kan opdeles så groft. Jeg vil beskrive selve skolen og dennes værdigrundlag. Eftersom det er en grundtvigsk efterskole, er værdigrundlaget bygget på hans ideer. Derfor vil jeg gennemgå Grundtvigs skolesyn. Det vil være med til at forklare og give forståelse for RYEs værdigrundlag. Jeg vil som en afrunding på dette komme med eksempler fra min empiri på, hvordan Grundtvigs tanker bliver inkorporeret i hverdagen på RYE.

Kapitel 3 - Projektlederuddannelsen - Ryslinge Modellen: Den anden del af fænomenet, Projektlederuddannelsen på RYE, er projektlederuddannelsen. I dette kapitel vil jeg også besvare det andet arbejdsspørgsmål: Kan Ryslinge Efterskoles projektlederuddannelse placere sig indenfor den eksisterende konkurrencestatstænkning? Jeg vil først beskrive projektlederuddannelsen, som RYE beskriver den. Da grundlaget for dette speciale er en undren over, hvordan en grundtvigsk skole kan have en projektlederuddannelse, som bygger på konkurrencestats værdier, vil jeg gennem den eksisterende forståelse af det, der kaldes entreprenørskabs- og innovationsundervisning i den nye folkeskolereform vise, at projektlederuddannelsen på RYE i dens udformning, udover de grundtvigske tanker, besidder værdier som ligger indenfor den ramme, staten opstiller for den slags undervisning. Det er tanker, som af Ove K. Pedersen bliver betegnet som konkurrencestatstanker. Derfor vil jeg gennemgå de værdier, han mener, eksisterer i vores samfund og specielt indenfor folkeskolen idag. Dette efterfølges af eksempler på, hvor konkurrencestatstænkningen kan ses igennem min empiri. Som afrunding på kapitel 3 opstiller jeg en delkonklusion, som afslutter den mere fænomenologiske del af opgaven og åbner op for analysen.

Del 3: Analyse af spændingsfelter på projektledelsesuddannelsen på Ryslinge Efterskole

Kapitel 4 - Metode 2: Den primære del jeg bygger min analyse på, er min empiri. Derfor vil jeg, inden jeg går i gang med analysen, forklare hvordan min empiri er indsamlet, og hvilke metodiske overvejelser jeg har gjort mig i forbindelse med det. Jeg vil i slutningen af kapitlet forklare, hvordan jeg vil bruge empirien i den efterfølgende analyse.

Kapitel 5 - Analyse: I analysen vil jeg besvare mit tredje arbejdsspørgsmål: Hvilke forskellige forhold, både modsætningsfyldte og meningsgivende, eksisterer indenfor spændingsfelterne på projektledelsesuddannelsen på RYE? Jeg vil gennem min analyse vise kompleksiteten i RYEs projektlederuddannelse gennem tre spændingsfelter, som jeg har fundet i min empiri. For at vise spændingsfelterne vil jeg benytte mig af Habermas' system og livsverdens begreber. Udover den

allerede gennemgåede teori vil jeg inddrage Ulla Ambrosius Madsens undersøgelse fra 1994 om hverdagsliv og læring i efterskolen, Dorte Ågårds gennemgang af ydre og indre motivation og Susanne Ekmans beskrivelser af det moderne arbejdsliv.

Kapitel 6 - Konklusion og Perspektivering

1.2.5 Afgrænsninger

Min målgruppe i dette speciale er udskolingen i grundskolen primært 10.klasse. Det vil sige, at jeg ikke kommer til at beskæftige mig med hverken indskoling eller mellemtrinnet. Derudover har jeg fokus på de frie skoler med et grundtvigsk værdigrundlag nærmere bestemt efterskolerne. De er interessante, da de har eleverne til daglig og derfor har større mulighed for at få værdibaseret undervisning til at indgå i alle facetter af elevernes hverdag. Det betyder, at almindelige friskoler kan have svært ved at inddrage konklusionerne direkte fra dette speciale, men måske de kan blive inspireret.

Jeg har kun kigget på én skole. Jeg kunne eksempelvis have valgt at samarbejde med demokratiske iværksættere, som har kontakt til en adskillige efterskoler, også mange grundtvigske, der arbejder med projektorienteret undervisning. Det kunne have været interessant at se de forskellige skoler, og hvordan de fortolker Grundtvig og projektledelse. Men jeg har valgt at fokusere på én skole for at gå i dybden med et enkeltstående tilfælde. Flere efterskoler havde på grund af min tidsbegrænsning gjort, at mine undersøgelser på hver skole var blevet mere overfladiske, og nok var blevet mere statistiske. Med én skole har jeg haft mulighed for at se på flere aspekter end kun projektlederuddannelsen. Hertil skal det siges, at det er den efterskole i Danmark, som indtil videre arbejder mest målrettet og ambitiøst med projektledelse. Da den allerede fungerer som et eksempel for mange, er det interessant at undersøge den, og give de konklusioner jeg har fundet frem videre til andre efterskoler som inspiration.

1.3 Metode 1

Kort metode med videnskabsteori, validitet og reliabilitet for specialet og en kort forklaring af den empiri jeg har samlet. Primært fokusgrupper og interviews, som jeg bruger i de næste kapitler til at forstå RYE og projektlederuddannelsen.

1.3.1 Kritisk teori

I dette speciale vil jeg arbejde indenfor kritisk teori. Jeg vil i den følgende beskrivelse tage udgangspunkt i to artikler, der gennemgår den kritiske teoris videnskabsteoretiske ramme. Den

ene er Henrik Kaare Nielsen⁴s artikel: '*Kritisk teori*' og den anden er Asger Sørensen⁵ artikel '*Kritisk teori*'. Begge gennemgår den historiske udvikling af kritisk teori og dens muligheder idag. Henrik Kaare Nielsen opdeler den kritiske teori i tre generationer, den første generation blandt andet udviklet af filosoffer som Theodor W. Adorno (1903-1969), og Max Horkheimer (1895-1973). Begge var med til at etablere Frankfurterskolen i kølvandet på anden verdenskrig og har hentet deres primære inspiration fra Karl Marx's (1818-1883) samfundskritik. Det andet paradigme er her belyst gennem filosofen og sociologen Jürgen Habermas (1929-), der efterfulgte Horkheimer som professor på Frankfurterskolen. Den tredje generation beskrives blandt andet af filosofen Axel Honneth (1949-). Specialet trækker hovedsageligt på tankerne fra de første to paradigmer, da disse rummer et praktisk såvel som et filosofisk aspekt, som kan guide specialets empiriske og analytiske arbejde, hvor det tredje paradigme hovedsageligt er af filosofisk karakter.

Kritisk teori som en forandrende tilgang

Den kritiske teori opstod som en måde at genoplive marxismen som instrument til kompromisløs og uafhængig kritisk refleksion (Nielsen 2010: 343), hvilket gør, at den kritiske teori grundlæggende ser på videnskabens rolle som en aktør i frigørelsen af et undertrykkende system. Samfundet er skabt af mennesker gennem historien og kan derfor forandres af mennesker. Derfor er det videnskabens rolle ikke kun at beskrive samfundet neutralt, men i stedet forholde sig til og kritisere de fænomener der eksisterer, for dermed at være med til at forandre det. Målet er, at bevidstgøre de involverede om kapitalismens grundlæggende struktur (Sørensen 2010: 175). Den kritiske teori besidder dermed iboende normative værdier, som bygger videre på værdierne fra det klassiske oplysningsprojekt som retten til frihed og lighed⁶. '*De klassiske, emfatiske friheds-, ligheds-, og retfærdighedsidealener udgør dermed underliggende, men ikke desto mindre aktive, normative fordringer til praksis, som de samfundsmæssige aktører i princippet skal kunne legitimere sig over for*' (Nielsen 2010: 341). Det er disse værdier, der skal sættes op imod praksis og være målet for frigørelse. Herefter begynder de to kritisk teoretiske paradigmer at adskille sig en smule. I den første generation af kritiske teoretikere var der fokus på systemet og at forstå eksempelvis

⁴ Professor på Århus Universitet ved Institut for Kommunikation og Kultur og kulturteoretiker inspireret af den kritiske teori [http://pure.au.dk/portal/da/persons/henrik-kaare-nielsen\(358df701-ab1d-488d-af4b-4f075e37ea6c\).html](http://pure.au.dk/portal/da/persons/henrik-kaare-nielsen(358df701-ab1d-488d-af4b-4f075e37ea6c).html), hentet 27-11-2016

⁵ Lektor på Danmarks institut for pædagogik og uddannelse, har igennem sit virke beskæftiget sig meget med den kritiske teori og Habermas, [http://pure.au.dk/portal/da/persons/id\(9d3771c9-3110-4f3c-b22c-28215e4b03b6\).html](http://pure.au.dk/portal/da/persons/id(9d3771c9-3110-4f3c-b22c-28215e4b03b6).html), hentet 27-11-2016

⁶ En række oplysningsfilosoffer som eksempelvis John Locke mente mennesket besad nogle naturlige rettigheder som de var født med og ikke kunne miste. Det var staten eller kongens opgave at beskytte disse rettigheder. Det var retten til frihed, retten til lighed og retten til ejendom. Med *retten til frihed* menes at man er fri til at tale, skrive og tro efter ens egen overbevisning. Tanken og fornuften bør være frie for at kunne udvikles. *Retten til lighed* betød at alle mennesker var født lige. Og den sidste, *retten til ejendom*. At de ting man ejede ikke måtte inddrages af staten. <https://faktalink.dk/titelliste/ply>, hentet 19-12-2016

arbejdsfordelingen eller strukturer i samfundet. Her har Habermas mere fokus på kommunikationen. Han vil *begrebsliggøre den løbende hverdagslige kommunikative interaktion mellem mennesker* (Nielsen 2010: 349). Altså gå lidt dybere i analysen og ikke kun arbejde ud fra normative historiske værdier, men inddrage hverdagen og den *konkrete* sociale praksis hvor forventninger blive afstemt, der udkæmpes konflikter, gøres erfaringer, og disse fortolkes offentligt, blandt andet gennem offentlig debat. Alt dette indenfor rammerne af en fælles kulturel meningshorisont. Denne pointe mangler og er helt underbelyst i den første generation af den kritiske teori (Ibid.). Det fører til at den kritiske teori idag ikke vil konfrontere det bestående samfund med en luftig, moralistisk vision om det gode samfund, men derimod vil udfolde og skærpe dialogen med et allerede eksisterende normativt grundlag og et dertil hørende latent udviklingspotentiale i det bestående samfund (Nielsen 2010: 341).

Den kritiske teori adskiller sig fra den positivistiske traditions grundlæggende tanker. Forskellen ses blandt andet ved at den positivistiske tradition kun vil skabe viden om enkelte specifikke metoder eller videnskabelige undersøgelser uden at forstå helheden. Der tages ikke hensyn til hvor den viden er produceret, og hvem der har skabt den, altså siges der ikke noget om den verden, hvor videnskaben produceres. Dog forsøger den positivistiske videnskabsteori at skabe universelle teorier for samfundet, og her mangler der altså, ifølge den kritiske teori, et fokus på at samfundet er i evig forandring. Det at den positivistiske tilgang ikke tager dette aspekt med gør, at muligheden for at der i det eksisterende samfund vil kunne skabes forandring mistes. Dermed er det for kritisk teori afgørende, at man i samfundsvidenskaben betragter samfundet i dets helhed og som resultat af en historisk udvikling (Nielsen 2010: 240).

Valget af kritisk teori bunder i ønsket om at diskutere det fokus, der er på at danske skoleelever skal uddannes indenfor entreprenørskab og innovation. Eleverne skal efter folkeskolereformen, ifølge Keld Skovmand⁷, ikke længere dannes som mennesker i skolen, men med den læringsmålsstyrede undervisning uddannes og opbygge deres kompetencer, for at de kan blive en præstationsorienteret og konkurrencedygtig arbejdskraft. De skal lære at lære og ikke nødvendigvis lære noget specifikt indhold, da viden hurtigt forældes i en omskiftende verden (Larsen Information 2016). Med den kritiske teori kan jeg i specialet forholde mig kritisk til denne tendens ved at se på et enkelt fænomen, der udtrykkes indenfor entreprenørskab og innovation, men som samtidig har et grundtvigsk normativt værdisæt. Det er netop RYE. Skolen ser sig selv primært som en grundtvigsk efterskole og ønsker, at de værdier er fremtrædende for eleverne. Sideløbende med dette værdimæssige fokus tilbyder skolen en projektlederuddannelse indenfor

⁷ Lektor på university collage lillebælt. Udgav i foråret 2016 en bog 'Uden mål og med - forenklede faglige mål' hvor han kritiserer folkeskolens fokus på læringsmålsstyring. <https://ucl.dk/om-ucl/konsulenter-og-forskere/forskere-i-videncentrene/keld-skovmand/>, hentet 19-12-2016

entreprenørskab og innovation. Derfor vil jeg i dette speciale undersøge, hvordan og hvorvidt Grundtvigs værdier er at finde i projektlederuddannelsen eller hvordan og hvorvidt værdierne fra konkurrencestatstænkningen og de grundtvigske værdier konflikter sig hinanden. Ved at arbejde med denne problemstilling ud fra et kritisk teoretisk perspektiv er det i specialet min hensigt at producere en viden om disse værdiers samspil eller modspil; de spændingsfelter hvor disse mødes. Herunder vil jeg se på, hvordan aktørerne agerer indenfor disse spændingsfelter. Denne viden kan bruges af aktører, som netop forsøger at samtænke disse værdier, og det kan bruges som inspiration til hvad man bør overveje i sådan et arbejde. For eksempel kan RYE bruge det som en form for evaluering/feedback på deres nuværende arbejde, og andre kan bruge det som inspiration til opstart af lignende initiativer. Eksempelvis for andre grundtvigske skoler, der arbejder med entreprenørskab og innovation, og også for efterskoler der kun arbejder med entreprenørskab og innovation, men som ikke har et grundtvigsk værdisæt. Specialet kan måske være med til at inspirere dem til at implementere nogle grundtvigske værdier i deres praksis.

Det teoretiske refleksionsrum

Den kritiske teori beskrives af Henrik Kaare Nielsen som værende et teoretisk refleksionsrum mere end en fast metode eller en fremgangsmåde. Det teoretiske refleksionsrum beskriver han ved at der i analysen tilstræbes *en dialektisk formidling mellem enkeltfænomen og helhed [samt at der reflekteres over] den spændingsfyldte relation mellem det manifeste og latente betydningslag...Det gælder altså om, at analysere et givent enkeltfænomens manifeste og latente betydning inden for dets sociale og kulturelle kontekst og i dialog med de relevante faglig-teoretiske traditioner* (Nielsen 2010: 352). Med det manifeste menes det tydelige italesatte betydningslag, mens det latente er det underliggende ofte usagte lag. Vekselvirkningen mellem helheden og enkeltfænomenet begynder allerede i udarbejdelsen af problemstillingen, fortsætter under empiriindsamlingen og bidrager til at identificere relevante analysetemaer i det empiriske materiale samt indplacerer analysen i et større samfundsmæssigt og kulturelt perspektiv (Nielsen 2010: 339-340).

Jeg vil primært gøre brug af det teoretiske refleksionsrum fra den kritiske teori i min analyse hvor jeg tager et enkelt fænomen, projektlederuddannelsen på RYE, løfter den op, i en mere generel samfundskontekst og diskuterer den i forhold til allerede eksisterende viden indenfor området. Til dette inddrager jeg Habermas' begreber om livsverden og systemverden, da disse reflekterer den kritisk teoretiske tankegang og er gode værktøjer til at forstå forholdet mellem det mere strukturelle og det enkeltstående.

1.3.2 Fænomenologi

Den kritiske teori er ifølge Henrik Kaare Nielsen en god indgang til en samfundsanalyse gennem det teoretiske refleksionsrum. Dog mangler der konkrete metodiske tanker om empiriindsamling hvilket betyder, at der ofte, med den kritiske teori som ramme, kræves en ekstra tilgang til metoden. Da jeg primært inddrager den kritiske teori som ramme for analysen, har jeg derfor haft brug for en understøttende metode til empirien. Valget af netop fænomenologien er begrundet i at jeg ikke så meget ønskede at be- eller afkræfte min tese om modsætninger mellem Grundtvig og konkurrencestatsværdier. Derimod ønskede jeg at forholde mig undersøgende til i hvilket omfang der var uoverensstemmelser eller overlap mellem de to. Fænomenologien fordrer netop en sådan eksplorativ tilgang til et enkeltstående fænomen, såsom RYEs projektlederuddannelse.

Bo Jacobsen⁸, Lene Tanggaard⁹ og Svend Brinkmann¹⁰ beskriver fænomenologiens ambition som at *'belyse fænomener, som de er i sig selv, hvilket vil sige, at vi skal søge at gå bag om de mange ideer, stereotyper og indtryk som vi har med os, og som vi normalt tillægger de fænomener vi møder. Det handler om at møde fænomenet selv'* (Jacobsen, Tanggaard og Brinkmann 2010: 186). Journalisten Niels Ebdrup interviewer i artikelen *'Hvad er fænomenologi'* Dorthe Jørgensen¹¹ om hendes forståelse af fænomenologien. Her forklarer hun at *'en god fænomenologisk undersøgelse kræver netop at man hæver sig op over sig selv og finder et større perspektiv på det, man har personligt kendskab til'* (Ebdrup 2015: 282). I følge de to citater er det vigtigt, dels at udfordre sin egen forforståelse af et fænomen ved at undersøge det, som det fremstår på sin egen måde, men også at udfordre det man har undersøgt og give ens undersøgelse mere almen gyldighed. Det mener Jørgensen, at man gør ved at inddrage andres forsøg på at beskrive og fortolke noget, der ligner ens egen erfaring (Ibid.). I mit tilfælde tager jeg udgangspunkt i det fænomen, jeg har undersøgt; RYEs Projektlederuddannelse, og inddrager blandt andet Ulla Ambrosius' undersøgelse om hverdagsliv og læring i efterskolen fra 1994, for at give min undersøgelse større perspektiv. Dorthe Jørgensen opdeler en fænomenologisk undersøgelse i tre faser: 1. Tage udgangspunkt i et fænomen. 2. Beskrive fænomenet. 3. Fortolke fænomenet (Ebdrup 2015: 280). Denne faceinddeling har inspireret dette speciale. Udgangspunktet er projektlederuddannelsen på

⁸ Professor ved center for forskning i eksistens og samfund på Københavns Universitet. Har blandt andet beskæftiget sig meget med eksistens psykologi. [http://forskning.ku.dk/find-en-forsker/?pure=da%2Fpersons%2Fbo-jacobsen\(d1144b1b-7a1f-4632-a346-05de0e87cb\)%2Fcv.html](http://forskning.ku.dk/find-en-forsker/?pure=da%2Fpersons%2Fbo-jacobsen(d1144b1b-7a1f-4632-a346-05de0e87cb)%2Fcv.html), hentet 27-11-2016

⁹ Professor ved Aalborg Universitets ved institut for kommunikation. Er Cand. Psych. Er blandt andet centerleder for kvalitativ studier sammen med Svend Brinkmann. <http://personprofil.aau.dk/profil/101324>, hentet 27-11-2016

¹⁰ Professor ved Aalborg Universitet ved institut for kommunikation. Er cand. psych. og professor i almen psykologi og kvalitative metoder. <http://personprofil.aau.dk/117579>, hentet 27-11-2016 har blandt andet udgivet bøgerne 'stå fast' og 'ståsteder'

¹¹ Professor i filosofi og idehistorie ved Århus Universitet ved institut for kultur og samfund. <http://pure.au.dk/portal/da/idedj@hum.au.dk>, hentet 27-11-2016

RYE, som i specialets mere redegørende kapitler vil blive beskrevet og efterfølgende fortolket i de analytiske og diskuterende kapitler, ved at holde dem op i mod henholdsvis Grundvigs skolesyn og Ove K. Pedersens beskrevne konkurrencestatsværdier.

1.3.3 Forskerens rolle

Både den kritiske teori og fænomenologien har betydning for den rolle, jeg som forsker påtager mig. Indenfor fænomenologien arbejdes med en sammensmeltning af subjektet og objektet modsat naturvidenskabens opdeling mellem subjekt og objekt. I fænomenologien kan forskeren som subjekt ikke se på objektet, projektlederuddannelsen, uden at have sin egen forforståelse og egen rolle med i undersøgelsen; altså sammensmeltning af subjekt og objekt forholdet. Man kan ikke undgå at se sig selv som medkonstituerende i ens undersøgelser (Ebdrup 2015: 284). Den nyere kritiske teori og Habermas vil være enig med fænomenologien i forskerens forforståelser. De vil dog uddybe det med, at forskeren også skal være sig sit normative grundlag bevidst. Derudover anser de ikke forholdet som et subjekt-objekt forhold, men istedet et subjekt-subjekt forhold (Sørensen 2010: 199). Asger Sørensen beskriver, at den kritiske teori ikke vil betegne det, der undersøges som et objekt, men et subjekt, da det ikke er et neutralt objekt, der studeres; det er et undersøgende, medspillende subjekt. Han understreger, at *'det er vigtigt at forskningen omhandler selvstændigt tænkende og handlende mennesker, som kan handle og reagere på forskningen... Optimalt skal forskningen foregå i et kommunikativt fællesskab, der er herredømmefrit, hvor alle parter har en fælles interesse, nemlig en så sand erkendelse af omverdenen som muligt... Det er måske ikke realiserbart i virkeligheden, men det kan fungere som et regulativt ideal, som man vurderer faktiske fællesskaber og faktisk kommunikation op imod'* (Ibid.). Mit udgangspunkt har været at RYE ikke var neutrale objekter jeg kunne studere, men gennem deltagende observationer og adskillelige diskussioner har RYE, og alle på skolen, fungeret som medspillende subjekter i mit kritisk teoretiske formål; at jeg mener at projektlederuddannelsen har potentiale til at kunne skabe de aktive engagerede medborgere som samfundet har brug for, men at konkurrencestatens elementer kan være en modstander i dette, derfor har mit underliggende mål været, at jeg har ville være med til at forbedre deres uddannelse.

Ifølge den kritiske teori og fænomenologien bør jeg, som ovenfor beskrevet, være mine forforståelse bevidst. Først og fremmest har jeg en kritik af konkurrencestatens menneskesyn og måde at uddanne konkurrencestatssoldater¹² på. Dernæst har jeg på forhånd haft en holdning til RYE. Jeg har igennem mit studie på Den frie Lærerskole hørt en del om skolen. Da det er et studie der arbejder med de frie skoler er der meget snak om de frie skoler, man hører ofte om hvilke frie

¹² Ove K. Pedersen forklarer at skolen i konkurrencestaten har *'som primær opgave at danne den enkelte til at være borger eller deltager i et demokrati, men at udvikle den enkelte til soldat i nationens konkurrence'* (Pedersen 2011: 172).

skoler der er gode og hvilke der er udfordrede. Her har RYE et rigtig godt ry. De går for at være en god og ambitiøs skole. Derudover havde vi, på Den frie Lærerskole, besøg af to lærere fra projektlederuddannelsen¹³. I forbindelse med mit afsluttende projekt besøgte jeg RYE og observerede på deres projektlederuddannelse og snakkede med eleverne. Jeg var overrasket over, at vi kunne spørge tilfældige elever om uddannelsen, og de alle sammen var glade for den. Derudover havde jeg både Grundtvig, og den forståelse jeg havde fået om konkurrencestaten, med til at forme mit møde med RYE. En sidste forforståelse som viste sig at være vigtig var, at jeg ikke helt troede på at det kunne være så godt. Jeg var skeptisk overfor projektlederuddannelsen og at alle virkede til at synes den fungerede strålende. Jeg mente det var ureflektet. Det er en forforståelse der ikke var åbenlys for mig til at starte med i empiriindsamling, men en forforståelse jeg senere fandt ud af var ret styrende for mine valg. Den forforståelse er også den som har været formende for min undren og dermed min problemformulering. Igennem min empiriindsamling gik det op for mig, at der ikke eksisterede de tydelige spændingsfelter og modsætningsforhold som jeg havde forventet. Jeg blev virkelig frustreret. Dog var der i mit efterfølgende arbejde og tolkning af empirien flere spændingsfelter der blev klare for mig.

1.3.4 Validitet og reliabilitet

Der er flere faktorer, der har spillet ind i, hvordan udfaldet er blevet på min empiriindsamling. For det første, var jeg meget påvirket af, at jeg havde valgt at arbejde indenfor den kritiske teori, hvilket gjorde, at jeg følte, at jeg skulle forholde mig kritisk, selvom jeg var mine forforståelser bevidst. Af disse forforståelser er empirien særligt blevet formet af min oprindelige idé om, at alt ikke kunne være så rosenrødt, som det så ud. Selv efter at jeg blev opmærksom på denne tilgang, var den latent gennem resten af forløbet. Men mødet med RYE var enormt interessant, og jeg blev grebet af den gennemgående gejst fra lærerne og eleverne. Det betød meget for mig, at lærerne var så reflekterede i forhold til deres arbejde og villige til at høre min undren og diskutere den. At jeg selv blev glad for skolen kan også være et kritikpunkt, da jeg dermed fik svært ved at forholde mig mere neutralt til stedet. Derfor er den empiri, der bliver gennemgået meget påvirket af min rolle som forsker, både i forhold til det fokus jeg har haft på, at være kritisk og dermed har ledt, nogengange lidt søgt, efter spændingsfelterne. Men også igennem det at jeg blev positivt overrasket over skolen. Dog vil jeg stadig mene at de spændingsfelter, som jeg fremhæver i analysen kan bruges til at reflektere over hvilke udfordringer, der kan opstå i mødet mellem en grundtvigsk efterskole og en projektlederuddannelse, der blandt andet har konkurrencestatens værdier. Eftersom min undersøgelse har været så afhængig af min rolle, er det svært at genskabe specialet i en anden kontekst, og det skal dermed ses som det enkeltstående eksempel.

¹³ De var meget dygtige til at fortælle den gode historie da de også har udviklet en forretning på siden hvor de netop sælger bogen om Ryslinge-modellen og tager ud og holder foredrag til andre skoler om hvordan man kan opbygge en lignende uddannelse.

En overvejelse som jeg vil opridse i forbindelse med Ulla Ambrosius Madsens bidrag om efterskolen er, at hun opdeler efterskoleopholdet i tre faser; **den nye verden** fra opstart til omkring jul hvor efterskolen stadig opleves som ny, og det hverdagsliv de unge har, stadig er et alternativ til det hverdagsliv de kommer fra. **Den lukkede verden** er der hvor eleverne kender skolens kultur, og noget af fascinationen er derfor aftaget. **Det forjættede land** som opstår mod slutningen af året, hvor stemningen ofte vender (Madsen 1994: 41-42). Jeg har kun været på skolen i den første fase, hvilket måske har været med til at forme mine undersøgelser og resultater. Det der også har været interessant i inddragelsen af Ulla Ambrosius har været, at hun i undersøgelsen opstiller tre rum; det nødvendige rum som primært er undervisningen, det kontraktfæstede rum som er skolens værdigrundlag og de rammer der bliver skabt gennem det, og det frie rum som er elevernes fritid. Jeg vil gå mere i dybden med disse tre rum i analysen. I hendes undersøgelse påviser hun nogle forhold, som eksempelvis at eleverne fokuserer mest på det frie rum, og at det betyder rigtig meget for dem, da det også er en konklusion, jeg selv er nået til gennem min empiri. I forhold til de rum har jeg primært været på skolen, når eleverne har været i det nødvendige og det kontraktfæstede rum. I mine efterfølgende refleksioner tror jeg, at min undersøgelse ville have haft godt af, at jeg havde bevæget mig lidt mere i det frie rum og måske fulgt mine interviewelever en hel dag. For nærmere at forstå det frie rum.

1.3.5 Præsentation af empiri

For at kunne læse de efterfølgende kapitler, hvor jeg kommer til at inddrage dele af min empiri for at forstå fænomenet projektlederuddannelsen på RYE, vil jeg først præsentere min empiri kort. Specielt de personer jeg kommer til at inddrage i de næste kapitler. Jeg vil i metode 2 gå i dybden med mine metodiske overvejelser, så dette er ment som et overblik.

Jeg har observeret med 'deltagende observationer' hen over halvanden måned, sammenlagt **ni dages observationer**. Alle dage har været dage, hvor der på skolen er blevet arbejdet med projektledelse på en eller anden måde. Derudover har jeg **interviewet fire elever** i kvalitative semistrukturerede interviews. Som en sidste ting har jeg gennemført et **fokusgruppeinterview**.

Disse forskellige empiriindsamlinger opdeler jeg i to, de mere strukturerede og planlagte som er interviews og fokusgruppeinterviews, og de ustrukturerede som er mine deltagende observationer. Jeg vil nedenfor give et overblik over begge dele og herunder introducere de vigtigste personer, som jeg inddrager i løbet af specialet. Til sidst vil jeg kort forklare, hvordan jeg vil inddrage empirien i de næste to kapitler om RYEs projektlederuddannelse.

Strukturerede

Den strukturerede del er foregået ved at jeg har planlagt et bestemt møde med informanter på et bestemt tidspunkt. Derudover har jeg i denne del haft et mål med interviewet og både mine interviews og fokusgruppeinterviewet er semistrukturerede. Jeg har haft en ramme inden interviewene, som jeg gerne ville have informanten(erne) til at svare på. Jeg vil nedenfor introducere informanterne fra de forskellige interviews.

Fokusgruppeinterview

I fokusgruppen var der seks deltagere. Marianne, Ursula, Jacob, Randi, Martin og Hella. Alle seks er lærere på projektlederuddannelsen. Jacob og Hella var begge ikke tilstede hele vejen igennem.

- Marianne har været en del af skolen siden 2009 og har været med til at starte den op og herunder til at starte projektlederuddannelsen op. Hun har sammen med Sara (se under observationer) en virksomhed ved siden af, hvor de tager ud og laver foredrag om, hvordan de får projektledelse til at fungere på deres skole.
- Ursula har også været med siden 2009 og har været en del af at starte skolen og projektlederuddannelsen op.
- Jacob har været ansat og arbejdet med projektlederuddannelsen i tre et halvt år.
- Randi er administrativ afdelingsleder på skolen og har tidligere været lærer på projektlederuddannelsen.
- Martin er nyansat sciencelærer og skal også arbejde med projektledelse. Han har arbejdet på skolen i to uger og er tidligere PHD i biologi.
- Hella har været på skolen i tre år, men har kun været projektlederlærer i de sidste fire måneder.

Elev interviews

Jeg har interviewet fire elever, som alle er elever på RYE, her har jeg to drenge og to piger. Hvordan de er blevet udvalgt forklarer jeg mere om i metode 2. Her vil jeg først introducere dem.

- Mathias; 16 år og fra vestfyn. Hans far er coach og arbejder for skovfogeden, hans mor er børnehavepædagog. Han startede på efterskole, fordi den friskole han har gået på, havde en efterskole på det samme område, så han har altid set på efterskoleeleverne og tænkt, at de havde det godt. Så har hans søskende også været på efterskole. Han valgte RYE, fordi den kunne dække alle hans interesser ind, både det faglige, fodbold, musik og friluftsliv i deres adventurelinje.
- Simon; 16 år fra sydfyn, har tidligere gået på friskole. Simons mor er lærer, og faren er gartner. Han har valgt at komme på efterskole, fordi hans mor, far og søskende også havde været på efterskole og sagde, at det var godt. Han startede på RYE fordi der både var mulighed for at få science og musik.

- Anna; 16 år fra Nordfyn. Mor er folkeskolelærer og far underviser i friluftsliv og idræt på universitetet. Hun gik også på efterskole året forinden RYE. Anna tog på efterskole, fordi hun kendte mange, der havde gjort det, og så er hun glad for det sociale og det at være sammen med mange mennesker. Hun valgte primært RYE fordi den havde en teaterlinje.
- EvaJoanna; 16 år og fra Bornholm. Hendes mor er friskoleleder, og hendes far er lærer på en heldagsskole. Hun havde oprindeligt planer om at skulle direkte på gymnasiet og kan ikke huske præcis hvorfor, men lige pludselig en dag ville hun gerne på efterskole. Hun mener, det er fordi hun godt kan lide at være sammen med mennesker, og fordi hun gerne vil gøre noget anderledes. Hun valgte RYE, fordi der var forskellige linjer, og dermed forskellige mennesker der begyndte der og så fordi hun, da hun besøgte det, kunne mærke det var rigtigt, og hun kunne se sig selv gå rundt der.

Ustrukturerede

Den mere ustrukturerede del af min empiriindsamling var observationer og tilstedeværelse på skolen. Her observerede jeg i løbet af ni dage, når de arbejdede med projektledelse på skolen. I løbet af de ni dage arbejdede eleverne primært hen imod at skolen skulle deltage i Danish Entrepreneurship Award. Jeg vil først give et overblik over de datoer, jeg var på skolen:

- 5/10, jeg startede med at præsentere mit speciale for eleverne og lærerne.
- 7/10 var der lektionsstudie, som jeg observerede på.
- 10/10-13/10 forberedelse til awarden, i dette speciale betegnet som awardugen. Her observerede jeg alle dage.
- 9/11 observerede jeg på at eleverne forberedte OSO¹⁴.
- 16/11 dagen inden award, eleverne forberedte sig.
- 17/11 til award hvilket er en iværksætterkonkurrence; *Danish Entrepreneurship Award 2016* i Fredericia.

Jeg vil i metode 2 forklare nærmere om mine overvejelser, men her skal det nævnes, at som observatør var jeg ikke en flue på væggen, men interagerede med både elever og lærere, når der opstod situationer, hvor jeg undrede mig over noget eller havde brug for at få noget uddybet eller forklaret. Derfor har jeg haft rigtig mange samtaler med lærere og elever. Jeg opdagede hurtigt, at jeg ikke kunne nå at skrive alle de pointer, der opstod gennem samtalerne ned, så derfor begyndte jeg at optage små samtaler, jeg havde med eleverne, i de grupper de var i. I den forbindelse var jeg i kontakt med 51 elever i 17 grupper. Ud over de seks lærere, der var med til

¹⁴ OSO er obligatorisk Selvvalgt Opgave for 10.klasse hvor de skal arbejde selvstændigt og tage udgangspunkt i deres uddannelsesplan. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=168742>, hentet 19-12-2016. RYE arbejder med den som en del af deres projektlederuddannelse og eleverne skal afslutte deres forløb med at fremlægge deres uddannelsesforløb på en messe som skolen opstiller i deres hal.

fokusgruppeinterviewet, er der et par ekstra lærere, som jeg vil nævne, fordi jeg havde meget kontakt med dem og derfor kommer til at inddrage dem i specialet.

- Sara: er lærer på projektlederuddannelsen, og har været med til at starte skolen op i 2009. Hun har virksomhed sammen med Marianne. Sara har været min primære kontaktperson igennem hele forløbet og kunne desværre ikke deltage i fokusgruppeinterviewet, fordi hun akut skulle til awarden i Fredericia og forberede den, hvilket hun var virkelig ærgerlig over.
- Troels: er forstander på skolen og jeg havde egentlig ikke så meget kontakt med ham. Jeg havde dagen inden awarden en god samtale med ham, hvor der kom interessante overvejelser frem, som bliver centrale igennem specialet.
- Allan: er pædagogisk leder på stedet og projektlederlærer. Han var ikke på arbejde under fokusgruppeinterviewet, så derfor deltog han ikke. Det er ærgerligt, da han igennem mange af vore samtaler fremførte en anden holdning end den generelle, der kommer frem under fokusgruppeinterviewet. Derfor kommer jeg til at inddrage ham, for at den holdning også bliver repræsenteret.

1.3.6 Hvordan jeg inddrager empirien i de næste to kapitler

For at forstå fænomenet projektlederuddannelsen på RYE vil jeg i de næste to kapitler gennemgå begge elementer hver for sig, først RYE og derefter projektlederuddannelsen. Jeg vil udover den empiri, jeg har indsamlet benytte mig af det, der bliver beskrevet på skolens hjemmeside. Det kan ses som skolens officielle holdning og ansigt udadtil, og derfor anvender jeg det som det primære i beskrivelsen af RYE og projektlederuddannelsen. For at kunne beskrive fænomenet, er det essentielt at inddrage de forskellige vinkler fra både elever, lærere og også mine observationer. Derfor er empirien i de næste kapitler med til at underbygge og skabe en forståelse af RYEs projektlederuddannelse.

Del 2: Gennemgang af fænomenet projektlederuddannelsen på Ryslinge Efterskole

For at forstå hvordan der opstår spændingsfelter på RYE, i arbejdet med projektlederuddannelsen, er det nødvendigt først at forstå de forskellige værdisæt, og hvordan de er repræsenteret på skolen. Jeg vil derfor i kapitel 2 gennemgå RYE, og det værdisæt der primært ligger til grund for skolen; det grundtvigske. I det efterfølgende kapitel, vil jeg gennemgå projektlederuddannelsen og herudfra vise, hvor der i uddannelsen eksisterer værdier fra konkurrencestaten.

Kapitel 2: Ryslinge Efterskole

I dette kapitel vil jeg give en beskrivelse af RYE og de grundlæggende tanker. Først vil jeg beskrive RYEs værdigrundlag, men for at skabe en forståelse for dette, vil jeg gennemgå Grundtvigs skolesyn. Med den forståelse af Grundtvig vil jeg gennemgå RYEs kerneværdier og herunder vise, hvor Grundtvig er at finde i dem. Til slut vil jeg give nogle eksempler fra min indsamlede empiri på, hvordan de grundtvigske tanker kan ses i hverdagen på RYE.

2.1 Baggrund og værdier

RYE ligger i Ryslinge by på Sydfyn. De har 150 elever i 10. klasse hvert år og prøver at få lige mange drenge og piger. Skolen er startet i 2009, men har rødder helt tilbage til 1851 hvor Christen Kold startede en højskole i Ryslinge. Skolen havde først et rent kristent værdigrundlag, senere blev højskolen inspireret af de Grundtvig/Koldske¹⁵ værdier (Ryslinge 2016: Historie).

'Ryslinge Efterskole adskiller sig fra mange andre efterskoler ved at tilbyde en bred vifte af linjefag, som skaber en mangfoldig elevgruppe. Vores filosofi er en modpol til den trend, vi har set de senere år, hvor mange efterskoler bliver specialiserede. Vi ønsker ikke at køre eleverne ind på et fokuseret spor for tidligt, men mener derimod, at man lærer en hel masse gennem forskellighed og mangfoldighed' (Ryslinge 2016: Om skolen).

Netop det at tage stilling til formål og værdisæt er tydeligt på hjemmesiden hvor RYE fremstiller sig som en efterskole, der vil noget med eleverne, med skolen, med lærerne etc. Som de skriver på deres hjemmeside: *Vi vil lidt mere!* At ville mere ses også i værdigrundlaget. Her er RYE en skole der bygger på traditioner fra Grundtvig og Kold. *'Det betyder, at skolen gennem det levende ord og*

¹⁵ Her vil jeg nævne at Grundtvig ofte bliver nævnt i forbindelse med Christen Kold (1816-1870), flere friskoler betegner sig selv som Grundtvig/Koldske. Dette gælder også for RYE. Jeg vil dog ikke i dette speciale gå i dybden med Christen Kold og hans virke. Kold var, i modsætning til den mere teoretisk tænkende (og skrivende) Grundtvig, praktikerens. Han var en rigtig skolemand og startede blandt andet en højskole i Ryslinge i 1851 hvor han tog mange af Grundtvigs tanker i brug. Da jeg er interesseret i værdier og tanker som ligger til grund for RYE vælger jeg at tage udgangspunkt i Grundtvigs tankesæt.

reflekteret læring skal udvikle elever og medarbejdere til åbne, ansvarlige og aktive medborgere i det globale samfund' (Ryslinge 2016: Værdier). For at forklare hvilke værdier der er hentet fra Grundtvig, henvises til følgende seks punkter, som er defineret af Thorstein Balle¹⁶

1. **Skolens undervisning skal være livsoplysning**
2. **Skolens undervisning skal sigte på det hele menneske**
3. **Skolens undervisning skal vægte det levende ord**
4. **Skolens undervisning skal være historisk-poetisk**
5. **Skolen skal være en levende vekselvirkning**
6. **Skolen skal oplyse og oplive**

(Efterskolen 2016) (Ryslinge 2016: Grundtvigs skolesyn)

Dette skolesyn vil jeg uddybe nedenfor, inden jeg går videre med at forklare om RYE. Det er nemlig vigtigt, at forstå Grundtvigs skoletanker for at kunne forstå skolens formål og projektlederuddannelse.

2.2 Grundtvig

For at give en dybere forståelse for de værdier som RYE har, vil jeg beskrive nogle af Grundtvigs tanker og ideer. Jeg vil som det allerførste forklare, hvem han var, og hvilke tanker han har haft. Først vil jeg kort opsummere Grundtvigs liv, og den tid han levede i, og skitsere nogle af hans grundlæggende tanker om samfundet. Derefter vil jeg gå i dybden med hans skoletanker og pædagogiske overvejelser. Begge afsnit skal give en forståelse af ikke kun Grundtvig og RYE, men også af de tanker som ligger til grund for den danske folkeskole.

I det følgende inddrager jeg to Grundtvig eksperter, nemlig Finn Slumstrup¹⁷ og Thorstein Balle. Begge har de arbejdet indenfor den frie skoleverden og har derigennem arbejdet med de grundtvigske værdier, både teoretisk og praktisk. Derudover inddrager jeg en af Grundtvigs tekster 'Om indretning af Sorø Akademi til en folkelig højskole', som er det brev Grundtvig sendte til Christian VIII, da regenten overvejede (efter pres fra Grundtvig) at opstarte en kostskole i Sorø. Grundtvig ville gerne gøre denne til en højskole, hvor han var med til at formulere skolens grundlag. Det grundlag uddyber han i dette brev, og derfor repræsenterer det mange af hans synspunkter og værdier.

¹⁶ Ekstern lektor ved institut for kultur og samfund - Grundtvig centeret. [http://pure.au.dk/portal/da/persons/thorstein-johannes-balle\(7b0e7398-5cc9-4b1e-a724-c4aa423344e4\)/cv.html?id=44775547](http://pure.au.dk/portal/da/persons/thorstein-johannes-balle(7b0e7398-5cc9-4b1e-a724-c4aa423344e4)/cv.html?id=44775547), hentet 08-11-2016

¹⁷ Ekstern Lektor på Århus Universitet og på institut for kultur og samfund - Grundtvigs centeret i København, [http://pure.au.dk/portal/da/persons/thorstein-johannes-balle\(7b0e7398-5cc9-4b1e-a724-c4aa423344e4\).html](http://pure.au.dk/portal/da/persons/thorstein-johannes-balle(7b0e7398-5cc9-4b1e-a724-c4aa423344e4).html), hentet 20-12-2016

2.2.1 Baggrund og grundlæggende tanker

Nikolaj Frederik Severin Grundtvig (1783-1872) er en af de personer, der har sat mest præg på det moderne Danmarks udvikling. Som præst, salmedigter, pædagogisk forfatter, skolemand, politiker og samfundsdebattør bevægede han sig indenfor kirken, skolen og i det politiske rum (Grundtvig Forum 2016). Jeg vil i dette speciale tage udgangspunkt i hans tanker indenfor skoleverdenen, altså hans pædagogiske tanker.

Grundtvig blev født, da oplysningstidens fornuftsdyrkelse eksisterede i samfundet. I de 88 år han levede, bevægede Danmark sig fra enevælden til at have den mest demokratiske grundlov i Europa, hvor Grundtvig sad med i den grundlovgivende forsamling. Han havde igennem hele sit liv liberale tanker om skolen, kirken og samfundet, som han ikke var bange for at ytre højt og stædigt, hvilket gjorde ham upopulær mange steder, mest i kirken hvor han i en toårig periode var sat under censur. I den første lange del af hans virke havde han fokus på samfundet og kirken. Det er først i midten af fyrrerne, at han virkelig kaster sig ind i arbejdet for folkeoplysning. Det skyldes to ting, dels at han tog på studieture til England og besøgte kostskoler i blandt andet Cambridge og London. Her oplevede han et andet universitetsmiljø og ikke mindst et mere direkte forhold mellem lærer og elev. Det inspirerede ham. Dels var tidens udvikling i Danmark sådan, at oplysningsniveauet i almindelighed var hævet, der var mere gudelig vækkelse på landet, og i byerne var der politisk kritik af enevælden. Hele Europa oplevede revolutionære rystelser hvor befolkningerne så småt krævede indflydelse i statsmagten (Slumstrup 1983I: 24-25). Det satte ham igang med skoletanken og især højskoletanken, som kan ses her: *'Skal den menige mand tale med om rigets anliggender, så må han også vide besked med, hvad han taler om, men det ved han ikke ud fra den ringe oplysning, han bringer med sig fra sin skolegang. Vi må derfor have en undervisningsanstalt, der kan vejlede ham til med omsigt og ro at dømme og vælge. En sådan folkelig undervisningsanstalt skal give besked om landets anliggender, dets statslige og kommunale forfatning, dets retsvæsen, dets naturbeskaffenhed, dets næringsveje i land og på sø. Fremfor alt skal folk her lære at bruge deres modersmål, så de er i stand til at udtrykke sig i tale som i skrift. Gennem fortællinger af Danmarkshistorien skal de blive klar over ejendommeligheden hos det folk, de tilhører, så de kan se, både hvad vi dner til, og hvor vore begrænsninger ligger. Endelig skal menneskeslægtenes udviklingshistorie stilles dem for øje, og hvor egen meddelagtighed deri. Om alt dette skal en redelig højskole give besked'* (Slumstrup 1983I: 25-26). Dette er essensen af Grundtvigs skoletanker: Det handler om at oplyse og gøre den menige mand i stand til at forstå hvem han/hun selv er, og hvordan de vil og kan deltage i samfundet; *livsoplysningen*. Derudover er der fokus på at kunne forklare sig med sproget, både i tale, men også i det skrevne ord, hans mantra om vigtigheden ved *det levende ord*. Til sidst har han fokus på det historiske, det han senere kommer til at kalde det *historisk-poetiske*. Alle tre begreber bliver senere helt centrale i den forståelse, der eksisterer, efter Grundtvigs død, om hans skoletanker. De

tre begreber vil jeg også vende tilbage i hans skolesyn, fordi de er en stor del af at forstå RYEs værdigrundlag.

Det ovenfor nævnte citat giver et godt indblik i de grundlæggende tanker hos Grundtvig. Dog har han igennem tiden skrevet så mange tekster og udviklet sine holdninger og ideer, at der ikke er en entydig forståelse af ham i dag. En konsekvens ved dette er, at RYE ikke kalder sig en grundtvigsk efterskole, men at de er inspireret af hans tanker i formuleringen af deres værdisæt. Han fungerer altså ikke som en entydig facistliste.

Den danske fortolkning: At kristendommen ikke har en dominerende rolle i skolen hos Grundtvig, er ofte blevet kritiseret i nordiske sammenhæng (Slumstrup 1983II: 42). Finn Slumstrup forklarer, at troen spillede en stor rolle hos Grundtvig, men ikke som den kristne tro. Han mente eksempelvis, at skolen skulle være for alle og ikke kun kristne. Grundtvig mente, at man kunne have en god højskole hvis eleverne på højskolen, ligegyldig hvilken religion eller ikke religion de kom fra, havde en sans for ånd (Slumstrup 1983II: 51). Kirken og den religiøse ånd var for Grundtvig uundværlig for at forstå menneskelivets gåde (Slumstrup 1983II: 52). Dermed mente han, at højskolen skulle skabe et klima, hvor eleverne oplever at åndslivet er en realitet (Slumstrup 1983II: 53). Men man kan ikke lære eleverne åndslivet, det kan man kun vise i dagligdagens rytmer, det er ikke noget man kan undervise i eller fremhæve et facit. Det er noget man kan lære om ved at høre på andres kamp med livsgåden, altså både i samtalen og i udvekslingen af erfaringer (Slumstrup 1983II: 43). Troen er altså for Grundtvig ikke baseret på den kristne tro, men ligger i at kunne bruge det åndelige i ens livsoplysningsprojekt.

2.2.2 Skolens formål ifølge Grundtvig

For at forstå det værdisæt der er på RYE, vil jeg nedenfor gennemgå de seks pædagogiske punkter som er skitseret af Thorstein Balle. De kan dog lettest forstås, hvis jeg først opridses Grundtvigs mål. Som skrevet ovenfor var han liberal og gik ind for religionsfrihed og indførelse af borgerlig vielse, han var blandt de få mænd, der var relativt positivt indstillet overfor den spirende kvinderetsbevægelse (Grundtvig Forum 2016II). Hans store kamp på skolefronten var at gøre almuen til et folk. Over K. Pedersen beskriver i bogen 'konkurrencestaten' tidens tanker som at *'folket ikke eksisterede, men måtte dannes, at individet ikke eksisterede, men måtte skabes, at individet ikke havde selvforståelse som individ, men måtte opdrages, og at danskeren ikke nødvendigvis var demokrat, men måtte lære at blive det'* (Pedersen 2011: 175). Det er netop også de tanker, Grundtvig har. For Grundtvig var almuen uuddannede mennesker, hvorimod et folk var oplyste borgere. Når folket var oplyst, kunne det overtage styringen med landet i et ægte folkestyre (Balle 2016). Han fokuserede på et folkestyre, der gik ud fra det fælles bedste. Og netop et fælles bedste folkestyre bestod i, at folket forstod hinanden og ikke kun deres egne behov. Folket kunne

omvendt, ifølge Grundtvig, være med til at danne individer (Balle 2005: 30). Ove K. Pedersen forklarer i sin gennemgang af statens værdier gennem tiden, at mens Grundtvig levede blev nationen og folket en og det samme. Den nationale identitet kom til at *'bestå i en individualitet i fællesskab, hvor folket og den enkelte 'smeltede sammen' til alles nationale identitet forstået som en selvfølelse af at være individ, men også en fællesfølelse af et nationalt samvær'* (Pedersen 2011: 175). Det er også tydeligt at læse hos Grundtvig, at det er i fællesskabet, og det der senere indenfor de frie skoler bliver kaldt det forpligtende fællesskab, at det enkelte individs behov bliver nedprioriteret til fordel for det fælles bedste, og det er i dette fællesskab at individerne bliver dannede og oplyste. Folket har for Grundtvig et fælles sprog, en fælles positiv nationalfølelse, en fælles historie, fælles værdier og fælles vilkår. Denne nationalisme og danskhedsfølelse som Grundtvig besad, er flere gange blevet kritiseret for at være chauvinistisk overfor andre kulturer, men ifølge Finn Slumstrup er dette misforstået, selvom han godt kan se at fortolkningen er opstået, idet Grundtvig ikke er så tydelig på dette punkt i sine tekster. Finn Slumstrup forklarer, at en højskole i Tyskland ifølge Grundtvig skulle besidde alle de ovennævnte fælles træk, men selvfølgelig ud fra det tyske sprog, den tyske historie og så videre (Slumstrup 1983II: 56). Dermed sætter han ikke danskheden på en piedestal, men fremhæver den, da den ligger indenfor hans kultur og samfund. Finn Slumstrup mener, han skal ses som en universalhistoriker, som tror på at alle folkeslag er forskellige, og at ethvert folk har en særlig rolle at spille i Guds store skaberplan.

Eftersom Grundtvig var teoretiker udviklede han ikke specifikke programmer eller nye metoder til undervisning (Slumstrup 1983II: 52), men han opstillede en form for retningslinjer til at forstå, hvordan der kunne skabes de rette betingelser, for at oplysningen kunne finde sted. Dem har Thorsten Balle som tidligere skrevet snævret ind til seks grundprincipper. I Finn Slumstrups artikel *'Kernebegreber i Grundtvigs oplysningstanker'* er det de samme værdier han kredser om.

Jeg vil nedenfor udfolde dem en efter en for dermed at skabe en forståelse for den måde RYE tolker den grundtvigske tradition. Principperne fletter sig ind i hinanden, og ofte kan de ikke beskrives alene, men bliver nødt til at blive beskrevet som en integreret del af hinanden.

Livsoplysning

Grundtvig blev født i en præstegård, læste teologi og besad mange embeder i forskellige kirker som præst, i de sidste 33 år og til sin død var han præst ved kirken i Vartov. Gennem hele sit forfatterskab skinnede hans tro igennem, ligesom den var afgørende for hans menneskesyn. Han havde dog et grundprincip om, at mennesket kom først, derefter religionen, dermed blev det skolens mål først at uddanne til at blive gode mennesker i samfundet, derefter til at blive gode kristne (Balle 2011/12: 39).

Med religionen i hånden er mennesket hos Grundtvig gudsskabt, men det er ikke bestemt hvordan det enkelte menneskes liv skal udformes, hvert menneske er unikt, og den vej de skal gå, skal de selv finde. Med det mener Grundtvig, at de skal blive bevidste om, hvem de er og vil være.

Finn Slumstrup henviser til et citat af Grundtvig fra 1838, der forklarer, hvordan menneskene skal blive bevidste i livets skole for alle mennesker: *'...naar Skolen virkelig skal blive for Livet gavnlig OplysningsAnstalt, da maa den for det Første ikke gjøre Oplysningen eller sig selv men Livets Tarv til sit Øjemed; og for det andet tage Livet, som det virkelig er, og kun stræbe at oplyse og fremme dets Brugbarhed, thi ingen Skole kan skabe et nyt Liv i os og maa derfor hverken nedbryde det Gamle eller spilde Tiden med at udvikle de Regler, Man mener, et andet og bedre Liv, naar vi havde det, vilde følge'* (Slumstrup 1983II: 41). Skolen skal gøre livets tarv til sit øjemed, altså; det er ikke den boglige lærdes udenadslære, som han var så uendelig uenig i. Det handler om at kaste lys over menneskelivet som det er, den fælles gåde, at lære om at være menneske her og nu. Grundtvig mener, at det er iboende i os, at vi altid vil søge efter, hvad det vil sige at være menneske - og hvad det vil sige, at være os selv. Det er netop denne søgen skolen skal understøtte. Skolen skal hjælpe os til at oplyse os om vores liv; **livsoplysning** (Balle 2005: 31). Når vi er oplyst om dette, er det muligt at forstå det fælles bedste og være en del af folket.

Livsoplysning er kernebegrebet, det er det de andre fem elementer er med til at danne rammen om. Så når Grundtvig eksempelvis skriver om det levende ord eller det historisk-poetiske, er det fordi de elementer er med til at danne betingelser for at livsoplysning kan opstå.

Sigte på det hele menneske

Skolens vægtning af både fornuften, følelserne og fantasien var vigtig. Skolen skulle arbejde både med *hånden og ånden*. Også som beskrevet, så gjaldt det for Grundtvig om *'ikke [at] gjøre Oplysningen eller sig selv men Livets Tarv til sit Øjemed'*. Det betød, at pensum, udenadslære og eksaminer var noget Grundtvig var meget imod. Han betegnede det som lærdom for lærdommens skyld, her understreget af Grundtvig: *'Men det må dog huskes, at Alt er et for Alle, og at Boglæsning ei engang for Embedsmændene, endsidige da for hele folket kan eller må være en Hovedsag, naar Enhver skal være dygtig i sit og skal drives med Lyst og Flid, saa det er en sand borgerlig Ulykke naar man tænker, Folk bliver dygtigere til Alting, jo mere de læse, skrive eller regne, da de meget mere derved snart kan blive udygtige til alt andet, selv til at tænke og tale'* (Grundtvig 1983: 64). Hermed understreger han, at hvis man kun arbejder med fornuften, tjener det ikke til folkelig dannelse (Balle 2005: 31). Elementer som eksaminer, pensum, test og rene forelæsninger mente han forhindrede livsoplysningen. Eleverne kan eksempelvis ikke med et fastsat pensum få mulighed for at finde ud af, hvem de er som mennesker. Derudover forhindrede eksaminer og pensum en vekselvirkning mellem lærer og elev da den ene part sidder med nøglen til eksamen, og den anden skal krybe gennem nøglehullet (Slumstrup 1983II: 50).

Det levende ord

Grundtvig skriver i 1847: *'Når vi sammenligner folkesang og tale og skrift på modermålet med sol og måne og stjerner, da ligner bøgerne (selv når de er skrevet allerbedst og naturligst) månen og stjernerne; - den oplysning, man får ud af dem, er både mat og kold. Sang og tale fra levende folkemunde ligner derimod solskinnet, der falder alle fornøjeligt og opliver samtidig med at det oplyser'* (Slumstrup 1983II: 45). Lidt flyvsk, men pointen er, at det er ordet, der er med til at skabe oplysning og derigennem vores bevidsthed. Det er ikke monologen og envejskommunikationen Grundtvig plæderer for, men samtalen. Han mener, at ordet først bliver levende i samtalen (Balle 2016). Han understreger dog, at begge er vigtige, men at man skal huske på, at ordet kom først, skriften og det trykte udsagn kom i anden række, det *'er gode Venner at have i Baghaanden'* (Ibid).

I arbejdet med det levende ord er det at inddrage erfaringer vigtigt. Egentlig ser Grundtvig at erfaringer og det at inddrage livserfaringer er et centralt element i at skabe livsoplysning, det er blandt andet her de forskellige begreber kan være svære at beskrive adskilt. Det levende ord er et element i hans livsoplysningsprojekt og hænger dermed også sammen med at inddrage erfaringer. Erfaringer er en del af det levende ord, da disse ofte hentes gennem samtaler. Der kan, ifølge Grundtvig, udveksles erfaringer eleverne imellem og mellem eleverne og lærerne. Erfaringer er med til at give eleverne kærlighed til det, de skal lære og gøre deres læring relevant for den enkelte (Balle 2005: 32). Derudover er erfaringerne med til at skabe forståelse for hinanden.

Historisk-poetisk

I kraft af sin teologiske baggrund mente Grundtvig, som også beskrevet under livsoplysning, at hvert enkelt menneske var et guddommeligt eksperiment af stov og ånd, noget unikt og enestående som skulle finde ud af sin egen vej og ramme. På trods af det var mennesket også noget andet, nemlig født ind i en ganske bestemt folkelig historisk sammenhæng. Finn Slumstrup forklarer her: *'Poesien er beretningen om folkets drømme, og historien er beretningen om, hvordan det gik med at føre drømmene ud i virkeligheden. Det historisk-poetiske element, som bør gennemstrømme højskolernes liv - og samfundets liv - er altså et redskab til at få større klarhed over den kurs, den enkelte skal følge her i livet'* (Slumstrup 1983II: 44). Vi skal dermed tage udgangspunkt i de værdier, vi finder betydningsfulde, og den historie vi har fælles med andre (altså fortiden) og med dem gøre os forestillinger og drømme om en udvikling mod det gode liv og det gode samfund.

I det poetiske har Grundtvig igen fokus på ordet, da man skal konsultere poeterne og digterne, fordi deres særlige evne og fornemmelse for sprog kan åbne nogle vinduer ind til sider af tilværelsen, som ikke umiddelbart er synlige. Dette usynlige kalder Grundtvig folkeånden. Dermed

mener han, at vi i skolen skal beskæftige os med poesi og litteratur, og der skal synges meget (Balle 2016).

Vekselvirkning

Pensum, udenadslære og eksaminer er elementer som Grundtvig mente forhindrede den vekselvirkning, som skal være til stede i rammen for livsoplysning. Han pointerede ifølge Thorstein Balle vekselvirkning på flere planer og mellem to eller flere parter. Det er vigtigt for Grundtvig at vekselvirkningen ligesom med samtalen ikke er en envejskommunikation. Vekselvirkningen sker mellem mange af de ovenfor gennemgåede elementer i livsoplysningen, eksempelvis i forholdet **mellem lærer og elev** hvor læreren ifølge Grundtvig er i tjeneste hos eleverne. Læreren er en hjælper i elevens projekt om livsoplysning og ikke en facitliste. Vekselvirkningen skal foregå **mellem erfaring og lærdom (mellem liv og lys)**. Her skal undervisningen have forbindelse til det virkelige liv. Det er, som skrevet, helt centralt for Grundtvig at arbejde med erfaringerne for at eleven kan bruge lærdommen i skolen - at de kan inddrage deres egne erfaringer. Der skal også foregå en vekselvirkning **mellem eleverne indbyrdes**. At de kan dele erfaringer og viden og blive inspireret af hinandens livsoplysningsprojekter. Med det historisk-poetiske skal vekselvirkningen foregå **mellem historien og nutid**. Der skal eksistere en vekselvirkning **mellem forstand og følelse og fantasi**. De tre elementer skal ifølge Thorstein Balles udlægning af Grundtvig, være tilstede og hænge sammen for at skabe livsoplysning. Det er ikke nok, at man kun arbejder med fornuften, man skal have følelserne og fantasien med. Grundtvig udtrykte det sådan, at fantasi og følelse er vaccine imod forstanden. Det er netop i dette element, at Grundtvig har et fast kritikpunkt af den skoleform, der eksisterer på hans tid, 'dødens skole' eller 'den sorte skole' kalder han den, der kun arbejder med udenadslære og fornuften (Balle 2016). Til sidst skal der ifølge Grundtvig foregå vekselvirkning **mellem individ og fællesskab**. Menneskets ønske om at forstå sig selv og meningen med livet kan kun ske, hvis mennesket ser sit liv som en del af et folkeligt, nationalt fællesskab med en fælles historie, fælles værdier og drømme samt et fælles sprog. Dermed kan livsoplysningen kun finde sted når individet indgår i et fællesskab og der opstår vekselvirkning mellem disse to (Balle 2016).

Oplyse og oplive

Grundtvig mener ud fra ovenstående, at skolen skal oplyse og give lærdom såsom kundskaber og færdigheder. Men opgaven rækker længere end det. Skolen skal nemlig også give eleverne glæde ved livet her og nu; de skal oplives. Gennem dette vil de kunne få mod til at forandre det, der skal forandres. Vi skal forstå og skabe kærlighed til vores liv her og nu. Som Thorsten Balle beskriver det, så er skolen ikke en ventesal til fremtiden, men et værdifuldt livsafsnit i sig selv. Derfor skal man ikke dannes til et liv engang eller et kommende arbejdsliv (Balle 2016). Grundtvig formulerer

det således: *'Hvorledes nu Ungdommens Ledere bedst skulde bære sig ad med at opelske og udbrede folkelig Dannelse og Oplysning er vist nok et meget vigtigt Spørgsmaal, men som først Erfaringen kan lære, thi hvor det gjælder om at lære en del Bøger udenad for saa at overhøres i dem og faae godt eller slet skrevet paa sit Skudsmaal, der kan man sagtens forud bestemme, i hvad Orden og under hvilke Former dertil skal arbejdes, men hvor Opgaven er at vække og nære Ungdommens Fædernelands Kiærlighed og Opmærksomhed paa Livet, og at vejlede dem til en Dannelse og Oplysning der skal være sin egen løn, fører ikke til noget Levebrød, men maa selv forrente sig i Livet der er det Tingen at finde dygtige, livfulde, paalidelige Redskaber og give dem al muelig Frihed til at prøve deres Kræfter og gjøre deres Bedste* (Grundtvig 1983: 64-65).

2.3 Ryslinges tre kerneværdier

Det er altså de grundtanker RYE bygger deres skole og deres projektlederuddannelse ud fra. På deres hjemmeside koger de dem ind til tre kerneværdier. Efter hver værdi vil jeg kort referere tilbage til Grundtvigs tanker, så det bliver tydeligt, hvor de enkelte kerneværdier har deres rod i Grundtvigs tanker. Jeg vil kun nævne de mest fremtrædende, da dette speciale ikke har til formål at skabe en tekstanalyse af RYEs værdier; formålet er at skabe en forståelse af sammenhængen mellem RYE og Grundtvig.

Sæt mennesket først!

'Vi byder det enkelte menneske velkommen, alene fordi det er menneske og derfor besidder en værdi i sig selv. Vi tror på, at elevernes udvikling fremmes ved, at vi i mødet respekterer og udfordrer den enkelte, således at mangfoldige fællesskaber kan etableres gennem hjemlighed, frisind og tillidsfuld involvering. Vi ønsker at fremme det enkelte individs evne til at udtrykke sig og fortælle sit liv og finde egne uudnyttede ressourcer gennem tilegnelsen af andres fortællinger' (Ryslinge 2016: Værdier). Helt grundlæggende er den første del direkte fra Grundtvig, at mennesket besidder en værdi i sig selv. Derudover arbejder de her med vekselvirkningen mellem fællesskabet og det enkelte individ. Slutteligt vil jeg fremdrage at også det levende ord og erfaringsdeling er tilgodeset gennem elevens egen fortælling om sit liv.

Tag ansvar!

'Vi anser individuel og samfundsmæssig ansvarlighed som grundlag for både de personlige og de fælles forandrings- og udviklingsprocesser, der er målet med skolens virke. Individuelt fordi skolens opgave er at danne eleverne til at være aktive medborgere, som tager selvstændigt og kollektivt ansvar for både eget liv og fællesskabets fremtid. Samfundsmæssigt fordi skolens virke må være kritisk i forhold til resten af verden, hvorfor et aktivt og udadvendt medborgerskab forventes af såvel organisation som ansatte' (Ryslinge 2016: Værdier). Her er Grundtvig meget

tydelig i dannelsen af aktive medborgere, han ville kalde det at blive oplyst og dermed blive en del af folket og forstå det fælles bedste.

Brug traditionen!

'Vi er som skole en del af vores egen, lokalsamfundets og landets historie og opfatter skolens, byens og skoleformens tradition som et levende væld af inspiration for fremtidens skolebygning og identitetsdannelse. Vi bruger traditionen konstruktivt som en grundlæggende inspirations-, forståelses- og handlingsramme for at handle i nutiden og dermed forme fremtiden'

(Ryslinge 2016: Værdier). Grundtvigs fingeraftryk ses gennem det historisk poetiske; man er født ind i en bestemt historie, og den skal man tage udgangspunkt i for at se hvad vi har tilfælles med andre og forstå det samfund vi agerer i og er med til at skabe.

2.4 Grundtvig er ikke kun at se i skolens værdigrundlag, men også i deres praksis

Der er i min empiri mange forskellige eksempler på, hvordan de grundtvigske værdier bliver oplevet af eleverne. Jeg har her udvalgt tre eksempler på dette, som er kommet til syne gennem interviewene med eleverne. Det er lærerens rolle som vejleder, det handler om skolen som et mangfoldigt sted, og så det de har allermost fokus på; fællesskabet.

2.4.1 Lærerens rolle - vejlederen

Læreren skal ifølge Grundtvig være i tjeneste hos eleverne og hjælpe dem i deres projekt og livsoplysning, de skal ikke være en facitliste (Se vekselvirkningen mellem lærer og elev). I alle de fire elev interviews jeg har foretaget, bliver forholdet til lærerne nævnt som noget helt specielt. Simon forklarer det med at, *'lærerne er meget forståelige, fordi de er alle sammen, de er sådan, det er som om de har prøvet det her før, men de er også sådan, sådan nærmest venner med os unge ehm, så det er meget nemt for dem at sætte dem sætte dem i vores bord og tænke sådan: hvordan har vi det'* (Simon interview 5.50). Han uddyber senere i forhold til metoder, de skal lære i projektlederuddannelsen med at *'du bliver heller ikke undervurderet (...) at de sådan øhh, de, at lærerne, de tænker sådan at hver gang, at alle ideer er gode, men også sådan at de metoder sådan vi bruger, de er ikke sådan helt nemme at forstå, det er sådan lidt komplekst, og de regner med, at vi kan forstå det (...)* Så det er ikke sådan, at vi skal, at alt skal skæres ud i pap for os, det er sådan, at vi selv skal forstå det, så de har tillid til, at vi forstår det' (Simon interview 24.30). Specielt i forhold til projektlederuddannelsen bliver lærernes rolle ændret i forhold til hverdagen; under projektledelse kalder de sig for vejledere. Den ændrede rolle kan mærkes hos eleverne *'Øhm, de, jeg vil bare sige, de står til rådighed og så hjælper os med bare at komme igang øhm, og så lærer de os også nogengange om, hvad der kan gøre vores projekt bedre (...) men jeg tror måske, på en måde, så har de også trådt lidt tilbage i denne her uge for ligesom, så vi selv kan*

styre det og selv være en del af et projekt, og lære det hele selv' (Evajoanna Interview 14.13). Netop denne rolle som vejledere er ifølge Hella også en læringsprocess for lærerne. Under en observation fortalte hun, at hun mener, at lærerne bliver bedre vejledere, og lærer at trække sig og lade eleverne styre deres eget projekt, ikke kun i projektledelse, men også i hverdagen (Observation 17/11 12.52).

2.4.2 Mangfoldighed

Et af de elementer RYE selv lægger vægt på er, at skolen er mangfoldig. Det gøres ved at bibeholde mange forskellige linjefag og ikke specialisere sig (Ryslunge 2016: Om skolen). Det er en tanke Grundtvig ville bifalde, da skolen ikke kun skal gøre eleverne klar til samfundet efter skolen, men også give dem forskellig viden indenfor mange faggrupper, så de kan forstå livet her og nu. Derudover er læringen og inspirationen mellem eleverne også vigtig, altså vekselvirkningen og det at dele erfaringer, som kan styrkes gennem mangfoldighed. Evajoanna lægger i interviewet fokus på det som helt centralt for hendes efterskoleår *'...at du lige pludselig finder andre mennesker, der har andre interesser og er anderledes end dig selv, men at man stadig kan blive venner med de personer øhhh, og at man faktisk skaber et unikt bånd, kan man sige, øhm for det kan godt være vi ikke havde så meget til fælles før, men nu går vi lige pludselig på Ryslunge sammen og sådan, og det er jo et bånd, vi har til fælles nu...øhm...og jeg synes bare det er fantastisk at se, hvor mange interesser der er hos folk, og hvordan vi er forskellige fra hinanden'* (Evajoanna Interview 3.25). Også Mathias nævner dette: *'...men det er vel også det, det gælder om i at gå på efterskole, ligesom at lære at omgås meget forskellige mennesker og ikke bare være sammen med den samme type mennesker hele tiden'* (Mathias interview 3.19).

2.4.3 Fællesskab

I de fire elevinterviews jeg har afholdt, er det tydeligt hvor meget det sociale betyder for dem alle fire, det er det, der fylder allermest. Mathias forklarer det således *'Jamen altså, Jeg synes bare det fedeste er, at man har det her sammenhold, som man får. Det er virkelig, til at starte med, der var vi mange individer, der interagerede med hinanden, nu er vi ligesom blevet en samlet flok'* (Mathias Interview 3.53). Anna forklarer, at det at synge i kor og fællesskabet deri, giver hende noget: *'vi går alle sammen op i det der kor der, det synes jeg er mega fedt (...)* Altså jeg synes det giver sådan en følelse af, at vi alle sammen ehhh holder sammen på en måde, det lyder sådan lidt, ja men det er rigtigt nok, jeg synes sådan, det der med at vi alle sammen synger igennem, og så så bliver vi jo også sådan glade, og sådan smiler til hinanden og sådan noget (Anna interview 11.58). For Grundtvig er fællesskabet helt essentielt og at skabe livsoplysning for den enkelte gennem et fællesskab. Alle fire elever er meget glade for RYE fællesskabet og søger tryghed i det. Specielt Evajoanna har arbejdet med fællesskabet og fortæller, at hun flere gange i løbet af de første måneder har været bange for at blive alene (Evajoanna Interview 4.45-7.39) og da jeg beder

hende om at sætte en værdi på skolen, forklarer hun, at de har en social værdi *'Ja, altså, vi har en social værdi (...)* Det kommer til udtryk sådan hvordan de blander os, synes jeg. Øhm...og sådan med at de giver det her skub der øhm og gir os, de vil rigtig gerne have os til at være sammen, og de får os også til at være sammen i det faglige' (Evajonna Interview 10.14).

2.5 Konkluderende bemærkninger

I ovenstående kapitel har jeg besvaret det første af mine arbejdsspørgsmål: **Hvordan kan de grundtvigske værdier opleves på Ryslinge Efterskole?** I dette kapitel skitserer jeg, at RYE selv henviser til Grundtvig som bærende i værdigrundlaget igennem de seks pædagogiske punkter. Med den forståelse for Grundtvig har jeg kort fremhævet hvor i RYEs kerneværdier, man kan se Grundtvig. Her har RYE blandt andet ladet sig inspirere af Grundtvig gennem deres vekselvirkningen mellem fællesskab og individ, i deres arbejde med det historisk-poetiske og i den helt grundlæggende forståelse af, at de unge skal dannes til at deltage i samfundet, det Grundtvig ville kalde at blive en del af folket. Derudover har jeg skitseret tre eksempler, som viser de grundtvigske tanker i praksis. Blandt andet kan Grundtvig spores i den måde lærerne agerer overfor eleverne som vejleder i højere grad end en autoritet. Det andet eksempel viser, at de grundtvigske tanker om, at skolen skal være for alle, og mangfoldighed er vigtig for blandt andet erfaringsudveksling, er en del af RYEs værdigrundlag samtidig med, at det i praksis er noget, eleverne sætter pris på og bruger i deres dannelsesprojekt. Det sidste eksempel illustrerer en af de værdier Grundtvig satte højt, nemlig fællesskabet og individet i fællesskabet. Dette er ikke et eksempel, der kun findes i dette kapitel; det er gennemgående i hele specialet. Fællesskabet er vigtigt for eleverne. Ud fra min gennemgang kan jeg konkludere, at værdierne fra Grundtvig kan ses både teoretisk og praktisk på RYE.

Kapitel 3: Projektlederuddannelsen - Ryslinge Modellen

Med Grundtvig og RYEs værdigrundlag i baghovedet vil jeg skitsere skolens

projektlederuddannelse. Da min undren i dette speciale går på, hvordan en grundtvigsk inspireret efterskole kan have en projektlederuddannelse, som bygger på konkurrencestatens værdier, vil jeg derefter gennemgå konkurrencestaten ifølge Ove K. Pedersen. Da han primært forholder sig til at skitsere den eksisterende statsform, er det interessant at inddrage Knud Illeris, der arbejder med elementer af Ove K. Pedersens forståelse af konkurrencestaten og samtidig opstiller en diskussion af, hvordan konkurrencestaten kan videreudbygges for at skabe mere reel læring. En af de pointer Ove K. Pedersen har er, at konkurrencestatens værdier virkelig ses og overføres på folkeskolen, derfor vil jeg gennemgå de mål den nye folkeskolereform sætter op, med den undervisning de kalder entreprenørskabs- og innovationsundervisning. Jeg vil slutte af med at vise nogle eksempler fra min empiri hvor dette er tydeligt. Ved hjælp af disse gennemgange er det muligt for mig at svare på det andet arbejdsspørgsmål; **Kan Ryslinge Efterskoles projektlederuddannelse placere sig indenfor den eksisterende konkurrencestatstænkning?**, hvilket jeg vil gøre i en afsluttende delkonklusion.

3.1 Projektlederuddannelsen

Projektlederuddannelsen har været en del af skolens profil siden begyndelsen i 2009. Lærerne fortæller, at den har gennemgået en markant udvikling siden da. De startede med KIE modellen¹⁸ (Fokusgruppeinterview 17.40) og udviklede i 2015 deres egen bog og metode i *'den der bog om projektledelse, din guide til Ryslinge modellen'* som Sara og Marianne tager rundt på skoler og laver kurser i. Overordnet skriver skolen på deres hjemmeside om uddannelsen at, *'Vi har skabt en uddannelse, som giver dig mulighed for at handle på din viden. En viden, som du har samlet gennem 10 års skolegang. Måske har du til tider oplevet, at du kun skulle anvende din viden for at blive godkendt af læreren eller for at få en god karakter. Det er ikke godt nok! Derfor har vi gjort noget for at ændre det. Du skal altså igennem en uddannelse, som åbner dine muligheder for at gøre noget med din viden og at turde iværksætte. Du vil opleve at uddannelsen gennemsyrrer hele efterskoleåret med nye måder at tænke læring på. Både i klassen, på linjefaget, i weekenden osv. Når du senere skal ud og skabe dig en plads i samfundet, har du brug for værktøjer, som giver dig mod til at være kreativ og udvikle ideer til glæde for andre. Det er demokratisk dannelse, det virker, og det skal prøves!* (Ryslinge 2016: Hvorfor Projektledelse). Ud fra dette citat, skolens hjemmeside og mit møde med projektlederuddannelsen kan jeg opstille fire centrale elementer; virkeligheden, personlig udvikling, kreativitet og forståelsen af individet i samfundet.

¹⁸ KIE-Modellen: <http://www.emu.dk/modul/kie-modellen>, hentet 4-1-2017



For at give et visuelt indtryk af projektlederuddannelsen ses her eleverne, der arbejder på deres projekt i gymnastiksalen.

Virkeligheden

Et element i projektlederuddannelsen er ifølge hjemmesiden, at eleverne kommer i kontakt med den virkelighed, de lever i. Det ses i følgende citat fra hjemmesiden, og uddybes i citatet fra fokusgruppe interviewet. *'På Ryslinge Efterskole vil vi, at du mærker lysten til at gøre en forskel, lysten til at fordybe dig og troen på dine egne og andres evner! Dette sker i mødet med VERDEN. Ikke mindst dine kammerater, dine lærere, men i høj grad også med verdenen uden for efterskolen, der venter dig i fremtiden'* (Ryslinge 2016: Projektledelse). Marianne uddyber dette i fokusgruppeinterviewet: *'altså det handler først og fremmest om, at vi gerne vil skabe en uddannelse hvor, eller skabe noget læringsmiljø noget motivation i undervisningen, som handler om, at vi gerne vil have, at de skal prøve de projekter af, som de render rundt med i virkeligheden, altså sådan en grundtanke om at alting er virkelighedens prøve og vi vil gerne have, at de skal lave sådan nogle øh realistiske projekter og ikke skoleprojekter'* (Marianne Fokusgruppe 11.16). Her vil Grundtvig være enig, han mener, at det er meget vigtigt at undervisningen ikke er, at eleverne sidder og kigger ned i en bog, men at der opstår en vekselvirkning mellem det praktiske og det teoretiske, som han kalte det; fra hånden til ånden.

Personlig udvikling

Derudover beskrives der på hjemmesiden, at det også handler om personlig udvikling; *'Muligheden for personlig udvikling og udfoldelse er også noget af det, der trækker elever til efterskolen. Vi har*

nemlig stort fokus på at danne og uddanne eleverne reflektivt gennem projektorienteret undervisning, hvilket giver en ballast i forhold til elevernes fremtidige færden - i samfundet såvel som i den fremtidige karriere (Ryslinge 2016: Om skolen). Flere af lærerne nævner dette, som noget de tydeligt kan mærke på deres elever efter et par måneder på RYE. Hella som har været lærer på skolen i tre år, men er nyopstartet projektlederlærer forklarer, 'Nu har jeg godt nok kun været her, eller jeg har været projektleder i fire måneder, så har jeg jo fulgt dem i tre år, mens jeg har været her. Noget af det som jeg ser at projektledelse giver dem rent menneskeligt (...) det er jo at de bliver mennesker, der vil tage, der ikke er hjælpeløse, når de er færdige her. At de ved at nå nogle ting bliver selvstændige og samtidig med at de ved, at hvis jeg vil...lykkes i noget, så bliver jeg også nødt til at bede om hjælp en gang imellem, fordi at jeg kan ikke klare det hele selv, så dannelsesmæssigt, så synes jeg også, det er en pointe, hvordan de bliver udviklet som mennesker...igennem projektledelse' (Hella fokusgruppeinterview 14.19). Langt hen af vejen kan dette element kobles til Grundtvigs livsoplysning. Men der hvor Grundtvig ville stille sig lidt kritisk er, når RYE vil danne til den fremtidige karriere. I forhold til at blive oplyst er det nemlig vigtigt, at man fokuserer på livet her og nu.

Kreativitet

Et tredje element er det kreative og det at kunne tænke ud af boksen; 'Vi vil gerne ryste eleverne lidt, så de bliver rustet til fremtiden. Vi oplever, at mange af eleverne kommer ud af folkeskolen med en bevidsthed om, hvordan man får de gode karakterer, hvilket de gør ved at gennemskue en opgave, så læreren bliver glad. Men vi vil i stedet gerne have dem til at tænke ud af boksen!' (Ryslinge 2016: Om skolen). 'Når du har Projektledelse træder du ind i en ny verden, hvor du lærer at bruge din nysgerrighed og opfindsomhed og at sætte din viden og interesse i spil' (Ryslinge 2016: Projektledelse). Dette er noget Grundtvig ville være enig i, primært ved at det ikke er et fastlagt pensum, hvilket han som nævnt anså som indsnævrende i forhold til elevernes dannelse. Derudover er det vigtigt for Grundtvig, at eleverne tager fat på emner, der interesserer dem og er relevante for deres hverdag.

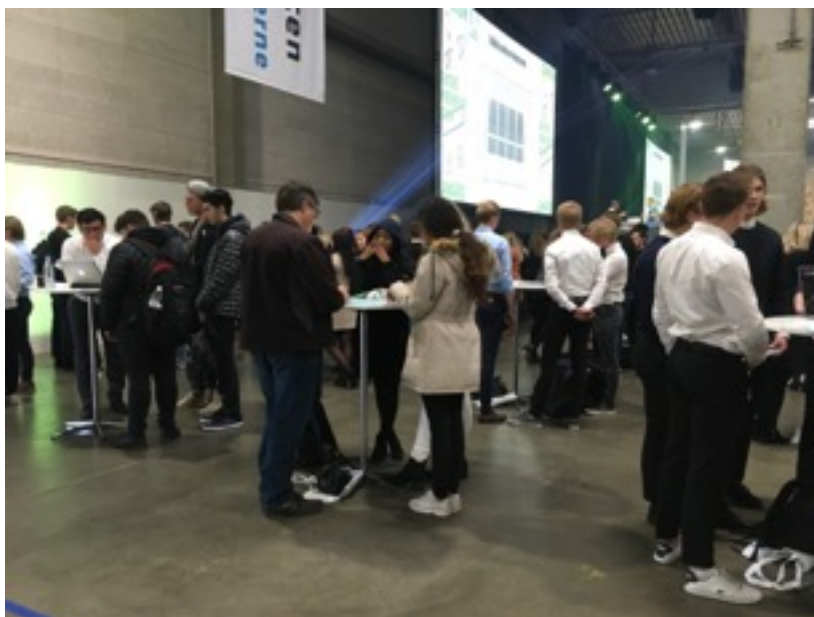
Forståelsen af individet i samfundet

Til sidst beskriver RYE at 'uddannelsen er en personlig sag, men et fælles projekt!' (Ryslinge 2016: Projektledelse). Dette er en tanke, der lægger sig op ad Grundtvigs ideer om, at den enkelte kun kan dannes og opnå livsoplysning gennem et fællesskab og herunder gennem vekselvirkningen mellem individet og det fælles. Men for RYE er det fælles også samfundet. At forstå sig selv som en del af en halskæde, så man, som Hella nævner i forhold til personlig udvikling, ikke kan det hele selv, men må bede om hjælp. Derudover nævner Randi under fokusgruppeinterviewet: 'vi vil jo rigtig gerne have, at de skal ud og bidrage til foreningsliv og sådan nogle ting når de er færdige med at være her. Det tænker jeg også er et aspekt af, at ehh...at hvorfor vi gør det, det er fordi vi vil

gerne danne dem til at kunne bidrage ind i det danske samfund, men noget, altså noget frivilligt arbejde når de er færdige her (Fokusgruppeinterview 16.53). Igen er det også en faktor som Grundtvig ville være enig i. Det er nemlig det at blive dannet som borger, eller som han beskriver det, som en del af folket.

3.1.1 Projektlederuddannelsens flow

Projektlederuddannelsen kører over hele skoleåret for eleverne. Der er rigtig meget planlagt i efteråret og ikke ligeså meget i foråret. I efteråret starter eleverne i deres introdage med at pitch¹⁹ foran deres kontaktgrupper. De pitcher om sig selv og deres fortid. Derefter er der over de næste måneder plads til, at alle kontaktgrupper skal planlægge en aktivitet for hele skolen. Det kan både være en aften aktivitet eller en weekend aktivitet. Som den første store ting skal eleverne sammen planlægge og afholde Efterskolernes Dag i slut september²⁰. I den anden uge i oktober skal eleverne forberede awarden; awardugen. I starten af november skal eleverne udarbejde OSO som afsluttes med en fremlæggelse gennem pitch. Derefter skal scienceeleverne til en anden konkurrence. d. 17. november skal hele skolen til award. Som skrevet er det mere roligt i foråret. Her skal adventurelinjen planlægge skolens skitur for resten af eleverne. Til sidst har eleverne en projektuge mere, hvor de i samarbejde med virksomheder skal finde på gode ideer, som virksomhederne kan bruge.



Eleverne pitcher til awarden, dommerne står ved hvert sit bord og eleverne kommer hen og pitcher for dem i et par minutter.

¹⁹ Pitching er en meget kort præsentationsteknik, der kan bane vej for en ide. Det kan eksempelvis bruges til at sælge et nyt forretningskoncept eller søge finansiel støtte. <http://studerendonline.dk/studie/94442/sadan-pitcher-du-din-ide>, hentet 24-01-2017

²⁰ Efterskolernes Dag: <https://www.efterskole.dk/da/Om-efterskolen/Efterskolernes-Dag>, hentet 3-1-2017

Ud over den konkrete projektledelsesundervisning vil skolen udvide tankesættet til hele skolelivet, så det kommer ind i fagene og i hverdagen. På hjemmesiden står der: *'Projektledelse fylder en del, og integreres helt naturligt i flere af fagene, men der er også plads til individuelle interesser. Er du til science, musik, kunst, teater, medie eller adventure, så har vi en linje, der passer til dig!'* (Ryslinge 2016: Om skolen).

Med udgangspunkt i forrige kapitel og ovenstående gennemgang af projektlederuddannelsen ses at der er liv i mange af de grundtvigske værdier, både på RYE og i projektlederuddannelsen. Der er dog også elementer, som bunder i et andet værdisæt, nemlig konkurrencestaten. For at kunne præcisere disse vil jeg nedenfor gennemgå konkurrencestatsbegrebet ud fra Ove K. Pedersen. En af de pointer han kommer med er, at konkurrencestaten følger arbejdsmarkedet, og derfor skal skolen uddanne til arbejdsmarkedet, så derfor vil jeg efterfølgende inddrage Hanne Schou fra Dansk Industri, som forklarer, hvad det er arbejdsmarkedet efterspørger. Skolens rolle er, ifølge Ove K. Pedersen og mit fokus i dette speciale, central og derfor vil jeg inddrage statens forståelse af, hvad de unge skal lære om projektledelse. Her vil jeg opridsede hvad den nye folkeskolereform opstiller som mål for projektledelsesundervisning, nemlig entreprenørskabs- og innovationsundervisning. Disse tre gennemgange vil gøre mig i stand til at pege på steder, hvor RYEs projektlederuddannelse arbejder indenfor konkurrencestatens værdier. For at gøre dette vil jeg i det sidste afsnit i dette kapitel inddrage eksempler fra min empiri.

3.2 Konkurrencestaten

Eftersom Ove K. Pedersen var den første til at definere konkurrencestatsbegrebet, er hans tanker om dette essentielle. I dette afsnit gennemgår jeg hans skitsering af udviklingen af den eksisterende statsform i Danmark fra en velfærdsstat til en konkurrencestat, som han stadig mener indeholder elementer fra velfærdsstaten. Herefter gennemgår jeg det menneskesyn, han mener ligger i denne statsform. I slutningen af afsnittet vil jeg inddrage Knud Illeris' kritik af Ove K. Pedersen for at have et for snævert fokus på læring. Derudover forholder Knud Illeris sig til, hvordan konkurrencestaten kan udvikles for at skabe mere læring. Skolens rolle i forhold til denne debat vil løbende blive pointeret.

3.2.1 Velfærdsstaten bliver til konkurrencestaten

Opbygningen af velfærdsstaten kan trække tråde tilbage til Grundtvigs tid, nærmere bestemt definerer Ove K. Pedersen det til 1860'erne, hvor blandt andet fagbevægelserne og arbejdsgiverne sad med til at planlægge velfærdsstatens opbygning. Den havde dermed bred opbakning politisk såvel som i samfundet. Den bygger på tre grundlæggende principper: **Ligeværd**, hvor alle skulle regnes som mennesker først. **Lige muligheder**, alle skulle have adgang til velfærdsstatens

institutioner. **Økonomisk lighed**, forskellen i formue og indkomst skulle minimeres gennem et progressivt skattesystem, som blandt andet betød, at de højere indkomster betaler mere end de lave. Alle skulle derudover kunne kompenseres ved sygdom eller arbejdsløshed, og alle skulle sikres i deres alderdom. (Pedersen 2014: 15). Skolens opgave i velfærdsstaten var ifølge Ove K. Pedersen *'at danne den enkelte til at være deltagende medborger i et levende demokrati, ligesom velfærdsstaten generelt fik til opgave at højne uddannelsesniveaet i befolkningen, udligne forskelle i formue og indkomst og forøge middellevetiden'* (Pedersen 2014: 15-16). Dermed skulle skolen understøtte velfærdsstatens grundlæggende principper og derudover danne de deltagende borgere.

Konkurrencestaten er udviklet fra velfærdsstaten i takt med den stigende globalisering og for at styrke konkurrenceevnen internationalt. En af måderne at øge den nationale konkurrenceevne var, ifølge Ove K. Pedersen, at investere i befolkningens kompetencer, i virksomhedernes teknologiudvikling og i den nationale infrastruktur (Pedersen 2014: 18). Skolen blev her set som middel til at uddanne unge mennesker, der var kompetente til at tage del i arbejdsmarkedet. Dermed ændredede skolens opgave sig ifølge Ove K. Pedersen fra *'at skolen gennem dannelse skulle motivere den enkelte til at lade sig integrere som medborger i et deltagende demokrati, til at skolen gennem uddannelse [skulle] tilstræbe, at så mange som muligt inkluderes, og bekæmpe, at så mange som muligt ekskluderes fra arbejdsmarkedet'* (Pedersen 2014: 23). At skabe en arbejdsstyrke, der kan viderebygge og opretholde landets konkurrenceevne, blev det primære mål. Dermed var tanken at uddannelserne skulle klæde eleverne på til netop det. Der skulle komme flere arbejdsdygtige ud fra uddannelserne, så målsætningen om hvor mange der skulle gennemføre en ungdomsuddannelse blev i løbet af 00'erne sat i vejret fra 85% til 95%. 60% skulle gennemføre en videregående og 25% en lang videregående uddannelse (Pedersen 2014: 23). For at minimere statens offentlige udgifter er det vigtigt, at de der kommer ud fra disse uddannelser skal være selvforsørgende, hvilket i konkurrencestatens optik betyder, at de skal kunne varetage et arbejde. Det ændrede de pædagogiske job til, ifølge Ove K. Pedersen, *'at udstyre alle - eller næsten alle - med kompetencer og færdigheder, og ikke mindst med motivation til at stille sig til rådighed for arbejdsmarkedet'* (Pedersen 2014: 23-24). Med dette fokus mener Ove K. Pedersen, at der er sket et skift fra dannelse til uddannelse, begge er stadig en del af folkeskolens formålsparagraf, men hvor det tidligere var prioriteret at danne før at uddanne, er det nu omvendt (Pedersen 2014: 25). Det er lige netop her Keld Skovmand, som jeg nævnte tidligere, sætter en kritik op i forhold til konkurrencestaten; han mener, at det fokus i skolen er mangelfuldt, det samme mener Knud Illeris, som jeg vil komme ind på senere.

Dette syn på at uddanne istedet for at danne skyldes blandt andet, ifølge Ove K. Pedersen, at der er antagelser om, at fremtidens arbejdsmarked bliver mere dynamisk end nogensinde før, hvilket

gør jobmulighederne mere omskiftelige. Derudover kræves der incitamenter for at alle, eller så mange som maksimalt muligt, vil handle rationelt, ikke bare for egen nytte, men også for fællesskabet. (Pedersen 2014: 30).

På trods af at Ove K. Pedersen gennemgår den danske stats forandring fra velfærdsstat til konkurrencestat, påstår han, at vi også lever i en velfærdsstat. Som ovenfor forklaret opstiller han konkurrencestatens elementer, det beskriver han kort som at konkurrencestaten er *'en stat der tilstræber at være finansielt bæredygtig ved at gøre alt og alle egnet til at skabe indtægter ved at udnytte de eksisterende produktionsfaktorer maksimalt og udnytte de offentlige omkostninger mest effektivt'* (Pedersen 2014: 26). Det, der gør staten til både en velfærds- og konkurrencestat, er at velfærdsstaten kan bruges som en komparativ fordel i konkurrencen med andre lande. For eksempel er Kinas komparative fordel billig arbejdskraft. I den danske model anser de politiske partier og de fleste organiserede interesser, ifølge Ove K. Pedersen, nemlig lighed indenfor arbejdsmarkedet (ligneværdighed, lige muligheder og økonomisk lighed - velfærdsstatens værdier) som en forudsætning for, at danske virksomheder kan opnå konkurrenceevne. Det handler altså ikke kun om at producere mere, men også om en lige fordeling af velfærden. Det medfører at uddannelsespolitikken har fået en ny og mere central rolle; at skabe og videreudvikle de nationale fordele ved at tilstræbe at stille et stort udbud kompetente og motiverede medarbejdere til rådighed for arbejdsmarkedet og således anvende offentlige ressourcer så effektivt som muligt (Pedersen 2014: 27).

3.2.3 Menneskesyn

Menneskesynet under velfærdsstaten bestod i tre trin: 1. Enhedsskolen²¹, niårig grunduddannelse. 2. Dannelsen af begrebet om den enkelte elev. Det var skolens opgave at udstyre denne med en personlighed og fremme den enkelte elevs alsidige udvikling, her skulle der lægges vægt på kulturelle, moralske og åndelige værdier (Pedersen 2011: 178). 3. Skolen skulle give den enkelte elev mulighed for at tilegne sig kundskaber, altså skal eleven ikke tilegne sig kundskaber, men der skal *gives mulighed* for, at eleven kan tilegne sig dem. Med den formulering har skolen ikke kun fokus på at uddanne til samfunds- og erhvervslivet, men skal også fremme muligheder for at børnene kan vokse op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker (Pedersen 2014: 24). Ove K. Pedersen betegner det som ***den eksistentielle person, der skal udstyres med en personlighed'*** (Pedersen 2011: 179).

²¹ En skoleform, hvor eleverne ikke deles efter evner eller social baggrund. http://denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/P%C3%A6dagogik_og_uddannelse/Skole_og_SFO/enhedsskole, hentet 20-12-2016

I konkurrencestaten spiller arbejdsmarkedet i højere grad ind på, hvordan den enkelte bliver set. Men på trods af at markeds kræfterne er mere dominerende, eksisterer der stadig et fællesskab, som borgerne er en del af. Derfor er det vigtigt, at borgerne handler i fællesskabets interesse. Dog er der, ifølge Ove K. Pedersen, i konkurrencestaten en grundlæggende tro på, at den enkelte er selvinteresseret, og ikke af sig selv tager hensyn til fællesskabet; **den opportunistiske person**. Dermed er det, for at den enkelte bliver interesseret i at deltage i fællesskabet nødvendigt, at påvirke dennes egeninteresse ved at motivere den enkelte til at arbejde og igennem arbejdet bidrage til fællesskabet (Pedersen 2014: 25). Det er her spændingsfeltet mellem dannelse og uddannelse igen bliver relevant, fordi Ove K. Pedersen mener, at den opportunistiske person kan blive dannet i skolen gennem faglighed, det er nemlig gennem fagligheden at den personlige udvikling opnås. Den opportunistiske person er intet uden sin faglighed. Det er ikke meningen, at de skal se ind i sig selv, men at de skal se ud i verden, udvide deres horisont og sprænge den verden, de kender i forvejen (Pedersen 2011: 193).

Allerede i 1991 begyndte det eksisterende skolesystem at ændre sig til et konkurrencestats menneskesyn, og det fik mere indpas efter at Danmark i flere omgange havde klaret sig utilfredsstillende i de internationale PISA test i start 00'erne (Pedersen 2011: 171). Det kunne få alvorlige konsekvenser for den danske konkurrenceevne globalt, og der blev lagt stærkere pres på at få skabt mulighed for klarere mål, hvilket endte ud i blandt andet 'Fælles Mål' og obligatoriske nationale tests (Pedersen 2011: 172). Målet blev at begrænse eksklusion og få inddraget dem, der har risiko for at blive ekskluderet, i form af specialundervisning og fokuseren på øget inklusion ved at give den enkelte kompetencer til at kunne gå ind i arbejdslivet. Det er det første punkt i konkurrencestatens menneskesyn, som Ove K. Pedersen præsenterer. Det andet er elevplaner hvis formål det er, at evaluere den enkelte og opdage problemer og stimulere efter behov. Derudover blev tests en del af skolen, med det formål at opdage problemer (Pedersen 2014: 24)²². Altså bliver målinger og test en højere grad af folkeskolen.

3.2.4 Konkurrencestatens udvikling

Knud Illeris er meget uenig i Ove K. Pedersens beskrivelse af læring og den personlige udvikling hos den opportunistiske person. I hans artikel 'Identitetsudvikling og transformativ læring' og 'Læring i konkurrencestaten', opridser han sin uenighed idet han understreger, at der ikke kun kan være fokus på fagligheden, når der drøftes læring. I den transformativ læring sker der, ifølge Knud Illeris, en mere dybdegående ændring eller omdannelse, der rækker ind i elementer af den lærendes identitet (Illeris 2014: 72). I den transformativ læring er der altså ikke kun fokus på det

²² Som en lille kommentar her, er det interessant, at den nyeste PISA undersøgelse (udgivet december 2016) viser, at de danske elever er blevet dygtigere i fag som dansk og matematik <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2016/Dec/161206-PISA-2015-Danmark-ligger-over-gennemsnittet-i-OECD>, hentet 20-12-2016

faglige og på kompetanceskabelse, som der er hos den opportunistiske person, men også på at danne en identitet, og når der opstår transformativ læring er det med til at ændre ens selvforståelse og/eller oplevelsen af grundstrukturer i sine omverdensrelationer (Ibid.).

Kompetencer og identitet er ikke det samme; *'men det er forhold, der indgår i en nær gensidig forbindelse. Når man har en del af sin identitet knyttet til et bestemt område i tilværelsen, er man også tilbøjelig til at udvikle kompetance på dette område. Og når man er kompetent indenfor et bestemt område, bliver dette også let en del af ens identitet'* (Illeris 2014: 80). Illeris mener, at den måde der bliver arbejdet med kompetencer indenfor skolen i dag mangler aspektet om den enkeltes identitet. Det bliver taget ud, fordi det ikke er muligt at måle det. Men han mener, at der eksisterer transformativ læring i skolen, og at det er noget, der bør inddrages i skolens mål, selvom det ikke kan måles (Illeris 2014: 1). Dermed mener Illeris, at når fagligheden, kompetanceudvikling og herunder måling af dette er i fokus, så udelukkes muligheden for læring, reel læring (Illeris 2014: 208). I et interview i 'Gymnasieskolen' forklarer han: *'Næste skridt til at styrke den reelle læring er, at man skal opgive den dominerende snævre økonomiske tolkning af konkurrencestaten til fordel for en mere bæredygtig og menneskelig udvikling'* (Stanek 2014). Knud Illeris er derfor interessant at inddrage i dette speciale, da han er uenig i konkurrencestatstænkningen og den måde individet og specielt læring her ses som udløbere af en økonomisk tænkning. Han mener, at der skal tænkes helt anderledes og at begrebet bæredygtighed skal inkorporeres fra globalt til individ niveau. I relation til individet understreger han, at det er helt centralt, at der udvikles en identitet, som omfatter en forankret balance mellem stabilitet og fleksibilitet, og der er i konkurrencestaten, ifølge Knud Illeris, ikke taget højde for, hvordan det skal gøres. Dog nævner han enkelte steder, hvor dette faktisk sker; nemlig på mange efterskoler. Her er der mulighed for at rykke eleverne personligt, samtidig med at de lærer faglighed og kompetencer (Illeris 2014: 210). Ofte forstærker disse to hinanden ifølge Knud Illeris *'som hovedregel gælder det, at den faglige læring styrkes, når den kan bidrage til identitetsudviklingen, og omvendt, at når identitetsudviklingen er i spil, bliver der typisk tale om et øget engagement, som også kan komme fagligheden til gode'* (Illeris 2014: 211). Udfordringen for konkurrencestaten er, at man gerne vil udvikle arbejdskraft, som besidder stabilitet og fleksibilitet, men det er, ifølge Illeris, ikke noget, der kan måles.

3.3 Dansk Industri

Med udgangspunkt i konkurrencestatens værdisæt, er statens interesse at uddanne unge mennesker, som er klar til at gå ud og blive en del af arbejdsmarkedet. Inden jeg introducerer den model som Børne-, undervisnings- og ligestillingsministeriet bruger som udgangspunkt for deres tanker om entreprenørskabs- og innovationsundervisning, er det derfor interessant kort at give plads til arbejdsmarkedet eller nærmere Dansk Industri. De, som skal tage imod de unge, for hvad er det, de efterspørger? Her er det Hanne Schou, chefkonsulent for Dansk Industri, der udtaler sig

i en udgivelse fra 2004 på Undervisningsministeriets hjemmeside (Undervisningsministeriet 2004): Hun mener, at det i særlig grad er folkeskolen, der har opgaven med at give børn og unge en grundlæggende kreativitet, selvstændighed, virkelyst samt evne og vilje til at omsætte ideer til handling – dvs. til at sætte i værk. Derfor bør fremme af virkelyst og selvstændighed indtænkes i både faglige og personlige kvalifikationer. Hanne Schou opstiller fire forslag til hvordan en ramme for undervisning med entreprenørskab og innovation kunne være;

- iværksætter og innovation skal gøres til obligatoriske elementer af undervisningen i en række af folkeskolens centrale fag: dansk, historie, natur og teknik, fysik/kemi og samfundsfag. Desuden skal iværksætter og innovation indskrives som en del af et tværgående projektarbejde på udvalgte klassetrin.
- der udbydes et nyt valgfag med titlen 'Ung virksomhed' til folkeskolens ældste klasser.
- det indskrives i formålet for folkeskolen, at skolerne skal samarbejde med det lokale erhvervsliv og inddrage iværksættere som gæsteundervisere i undervisningen.
- det gøres obligatorisk i vejledningen at drøfte iværksætter og innovation med eleverne.

3.4 Entreprenørskab og innovationsundervisning

I gennem den sidste årrække er entreprenørskab og innovation blevet en større og større del af det danske skolesystem på alle niveauer. Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling har, blandt andet gennem folkeskolereformen, gjort entreprenørskab og innovation til et tværgående tema i fagene. I 10. klasse er det ydermere udbudt som et valgfag. Målet med entreprenørskab og innovation i grundskolen er, *'at motivere eleverne til at indgå i samfundet som aktive medborgere, iværksættere og innovative medarbejdere. Samtidig skal eleverne gives forudsætninger for at håndtere de udfordringer og udnytte de muligheder, der er forbundet med at være individ i en foranderlig og kompleks verden'* (Undervisningsministeriet 2016). Ministeriet beskriver videre, at innovation og entreprenørskab skal ses som en forudsætning for at skabe udvikling og vækst i samfundet. I ministeriet henviser de, i deres forståelse af entreprenørskab og innovationsundervisning, til fonden for entreprenørskab og deres progressionsmodel. I grundskolen er der to overordnede måder, Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling ser, at man kan inkludere entreprenørskab og innovation. Nemlig ved at gøre entreprenørskab og innovation til en del af de andre fag og dermed undervisningen i hverdagen. Den anden er at gennemføre det som et procesorienteret forløb ved siden af de almindelige fag, eksempelvis ved at gøre det til et valgfag i 10.klasse eller igennem andre projektforsløb (Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling 2016).

Progressionsmodellen

Nybye og Rasmussen opstiller en model, en progressionsmodel til at skabe struktur og overblik i entreprenørskabs- og innovationsundervisning. Meningen med den er at give et billede af den

enkelte elevs entreprenørielle udvikling og dannelse, idet man kan se hvordan eleven løbende igennem uddannelsen har erhvervet viden og kompetencer. Derudover kan den være et redskab til skolerne, hvor de får mulighed for at evaluere på deres implementering af entreprenørielle tiltag (Nybye & Rasmussen 2013: 6-7). Altså arbejdes der indenfor denne model med den forståelse, Ove K. Pedersen har af konkurrencestaten, det handler om fokus på tilegnelsen af kompetencer og det målbare.

Der kan, ifølge Nybye og Rasmussen opstilles fire fællestræk, som går igen i de fleste former for entreprenørskabs- og innovationsundervisning: Handling, Kreativitet, Omverdensforståelse og Personlig indstilling. Disse fire fællestræk anvendes som fire dimensioner i progressionsmodellen.

- **Handling:** Handling forstås primært som en elevs evne og lyst til at iværksætte værdiskabende initiativer, samt evnerne til at virkeliggøre disse initiativer gennem samarbejde, netværk og partnerskaber.
- **Kreativitet:** Kreativitet forstås som evnen til både at se og skabe idéer og muligheder. Det er ligeledes evnen til at kombinere viden, erfaringer og personlige ressourcer fra forskellige områder på nye måder.
- **Omverdensforståelse:** Omverdensforståelse forstås som viden om- og forståelse af verden, lokalt og globalt. Ligeledes er det evnen til at kunne analysere en kontekst socialt, kulturelt og økonomisk som en arena for værdiskabende handlinger og aktiviteter.
- **Personlig indstilling:** Personlig indstilling er de personlige og subjektive ressourcer, som elever og studerende møder udfordringer og opgaver med. Det er troen på at kunne agere i verden og herigennem at kunne realisere drømme og planer.

(Nybye & Rasmussen 2013: 5).

De fire dimensioner kan arbejdes med hvert for sig, men de er forbundne med hinanden understreger Nybye og Rasmussen og derfor bør de bruges i et sammenspil med hinanden.

3.5 Konkurrencestaten i Ryslinge Efterskoles projektlederuddannelse

På baggrund af den ovenstående gennemgang af de konkurrencestatslige tanker, vil jeg her pege på nogle udvalgte aspekter ved RYEs projektlederuddannelse, hvor man kan se konkurrencestatselementer.

Der kan ses en lighed i det RYE gerne vil med uddannelsen, og hvad formålet med entreprenørskabs- og innovations undervisning i grundskolen er. Begge har fokus på at skabe elever der har mod på at iværksætte *'Du skal altså igennem en uddannelse, som åbner dine muligheder for at gøre noget med din viden og at turde iværksætte'* (Ryslinge 2016: Hvorfor

projektledelse). Og fra undervisningsministeriet *'at motivere eleverne til at indgå i samfundet som aktive medborgere, iværksættere og innovative medarbejdere'* (Undervisningsministeriet 2016). RYE afslutter: *'Når du senere skal ud og skabe dig en plads i samfundet, har du brug for værktøjer, som giver dig mod til at være kreativ og udvikle ideer til glæde for andre. Det er demokratisk dannelse, det virker, og det skal prøves!'* (Ryslingle 2016: *Hvorfor projektledelse*). Heri ses også ønsket om at skabe aktive medborgere. Så altså kan det udledes, at de to formål i høj grad har samme ordlyd.

Som det ses af ovenstående citat og flere andre citater fra min gennemgang, vil RYE gerne, at projektledelse kommer til at gennemsyre skolen. Det betyder, at de følger den model som folkeskolereformen sætter op, hvor entreprenørskab og innovation bliver en del af hele skolen og alle fagene, hvilket også er et af de elementer Hanne Schou efterspørger.

Derudover er det interessant, at de fire elementer som RYE selv lægger vægt på, når projektlederuddannelsen beskrives, har meget til fælles med de fire punkter som Nybye og Rasmussen lægger vægt på i progressionsmodellen nemlig handling, kreativitet, omverdensforståelse og personlig indstilling. RYE har ikke selv formuleret disse fire punkter, men de er udledt af min empiriindsamling. De blev udledt af mig, inden jeg stiftede bekendtskab med Nybye og Rasmussens fire punkter.

Handling hos Nybye og Rasmussen stemmer godt overens med virkelighedselementet på RYE. Nybye og Rasmussen nævner at eleverne skal opnå evner og lyst til at iværksætte, dette er også det vigtigste punkt hos RYEs lærere. Under fokusgruppeinterviewet bad jeg deltagene om at vælge den værdi som de fandt var vigtigst i forhold til skolen og projektlederuddannelsen. Den værdi alle lærerne blev enige om var 'jeg kan', som de fandt dækkede over alle de begreber, de ellers havde nævnt så som; autenticitet, personlig udvikling, selvstændighed og handlingsparate unge (Fokusgruppeinterview 23.59).

Kreativitet giver også genklang begge steder. Nybye og Rasmussen beskriver det blandt andet som evnen til både at se og skabe idéer og muligheder. På RYE vil man gerne det samme, her formuleret som 'at tænke ud af boksen'. De er enige om, at man skal bruge den viden man har, til at skabe noget. Under fokusgruppeinterviewet nævner Marianne, at der er to ting, der gør RYEs måde at arbejde med projektledelse på speciel: Hvordan der arbejdes med personlig udvikling, og Idegenereringen som hun forklarer har en høj prioritet, fordi det virkelig inddrager det legende element, og giver eleverne mulighed til at tænke ud af boksen (Fokusgruppeinterview 19.20). Det er altså blandt andet på det kreative område, at lærerne på RYE selv oplever deres tilgang er

anderledes end den gængse måde at arbejde med projektledelse. Dog er det stadig et element, som i sin ordlyd lægger sig op af den måde, hvorpå Nybye og Rasmussen formulerer kreativitet.

Omverdensforståelsen er et element, som hos RYE kan ses i den måde, de arbejder på, men som ikke direkte er formuleret som hos Nybye og Rasmussen. Her handler det meget om viden, forståelse af og muligheden for at analysere omverdenen overfor RYEs udsagn om mødet med verden og verden uden for efterskolen. Derudover har lærerne i fokusgruppeinterviewet også en anden vinkel på dette, en mere grundtvigsk vinkel; nemlig; De ønsker at anlægge en forståelse af individet som en del af fællesskabet, som Marianne og Ursula diskuterer i fokusgruppeinterviewet *'Marianne: ...de elever der var her oplevede en forbundethed, og at de oplevede sig selv som en del af en sammenhæng (...)* *Ursula: Vi er en halskæde der hænger sammen (...)* *Marianne: Lige præcis, vi vil jo gerne have, at de selv kan navigere i det ikåsse, og at de selv kan tage ansvar for det, men jeg tænker, at den forbundethed og at det fællesskab og at det at de kan se sig selv i en sammenhæng, (...) og at de oplever deres egen klang på en eller anden måde* (Fokusgruppeinterview 29.37). I denne sidste forståelse skinner Grundtvigs værdier med individet i fællesskabet også igennem.

Til sidst er der **personlig indstilling**, som både Nybye og Rasmussen og RYE lægger vægt på. På RYE betegnes dette som personlig udvikling. Her har begge blandt andet fokus på, at eleverne skal tro på, og at begge kan agere i verden og sætte ting igang. Det kan sagtens være at ordlyden er ens, og de begge bruger begrebet personlig udvikling, men når vi inddrager ovenstående uenighed mellem Ove K. Pedersen og Knud Illeris, vil netop dette begreb kunne ses på forskellige måder. Hvor Ove K. Pedersen vil mene, at eleverne skal erhverve sig kompetencer, som giver dem denne tro på, at de kan agere i verden og derigennem opnå personlig udvikling, er RYEs tilgang lidt anderledes. Som skrevet, er det et element, som Marianne mener, er noget de er specielt dygtige til på RYE, fordi det ikke bare handler om at lære forskellige projektstyringsværktøjer, som giver et specifikt udkast, men også omfatter arbejdet med den personlige udvikling på en måde, hvor den enkelte bliver dannet og får formet sin identitet, som Hella beskriver det, at de bliver dannede som mennesker. Det er dog interessant, at flere lærere i fokusgruppen giver udtryk for, at lige netop denne identitetsdannelse kommer under pres, når skolen skal til en konkurrence som awarden (Fokusgruppe 35.51 & Fokusgruppe 42.15).

Ud over at de fire elementer, som jeg har gennemgået ovenover, er der andre eksempler fra min empiri. Det første er lærerens forståelse af, hvordan de placerer sig i forhold til konkurrencestaten. I fokusgruppeinterviewet er der flere lærere, som nævner at eleverne jo skal ud i konkurrencestaten, så derfor kan de ikke ignorere den, men bliver nødt til at arbejde med den. Marianne: *'Man må alt andet lige sige, at i hverdagen og den virkelighed de skal ud i, der er*

konkurrencen også en del af det, altså øhh så hvis vi skærer dem væk fra det øhmm, så skærer vi dem jo i virkeligheden også væk fra en del af det liv, som de kommer ud og møder bagefter (Fokusgruppeinterview 42.24) og Randi forklarer senere *‘Men hvis man skal ud og udfordre den der konkurrencestatstænkning, der foregår i det her land lige nu, så er det jo også vigtigt, sidder jeg og tænker, at de på en eller anden måde har mødt det altså’* (Fokusgruppeinterview 47.52). Derudover havde jeg en samtale med Troels, som er skolens forstander, hvor han reflekterede over, hvorvidt RYE skulle vælge at spille ind i konkurrencestaten eller skabe et forsvarsværk mod den, men stadig spille ind i den. Det sidste var det, han mente, de gjorde på RYE, og han mente, de kunne gøre dette, fordi de er en efterskole, og dermed har eleverne ud over den daglige undervisning (Observation 16/11 9.55).

Et andet eksempel jeg vil hive frem fra min empiri skal ses i det fokus der er på at få kompetencer til fremtiden som Ove K. Pedersen ser som et grundelement i konkurrencestaten; at give eleverne kompetencer til arbejdsmarkedet. Der er ti elever ud af de 51 elever jeg havde kontakt til som selv nævner at de bliver motiverede til at arbejde med projektledelse fordi de kan se at de kan bruge det i fremtiden. Som Mathias nævner: *‘Jeg tænker det er et virkelig fedt koncept, det er virkelig godt fundet på fra skolens side af, altså fordi også når man kommer ud og skal være på arbejdsmarkedet og skal læse og studere og sådan, det er noget man kan bruge til noget’* (Mathias Interview 9.19). Og Eva Joanna: *‘...man kan jo klart mærke at selvom det lige nu er noget vi bruger til vores projektledelsesuge, så det, kan man mærke at det også er noget vi kan bruge i fremtiden og udenfor skolen og så noget. Øhm, og også i skolen og måske ja, i vores fremtid hvis vi har et eller andet job med det og det kan jo bruges i alt’* (Eva Joanna Interview 11.59). Skolen skriver det også på deres hjemmeside *‘hvilket giver en ballast i forhold til elevernes fremtidige færden - i samfundet såvel som i den fremtidige karriere’* (Ryslinge 2016: Om skolen).

3.6 Delkonklusion

Inden jeg går til analysen, vil jeg konkludere på de første kapitler som besvarer den første del af problemformuleringen: *Hvordan kan det grundtvigske fællesskabsorienterede værdisæt og det mere konkurrenceorienterede tankesæt ses i projektlederuddannelsen på Ryslinge Efterskole?* Med udgangspunkt i dette opsatte jeg to arbejdsspørgsmål, som hvert knytter sig til et af de to foregående kapitler. Jeg har besvaret det første, **Hvordan kan de grundtvigske værdier opleves på Ryslinge Efterskole?** i sidste kapitel. Her konkluderede jeg, at Grundtvig kan ses både teoretisk og praktisk på RYE. Det har jeg i dette kapitel udbygget med en gennemgang af, hvor Grundtvig kan ses i de fire elementer som er centrale i projektlederuddannelsen; virkeligheden, kreativitet, personlig udvikling og forståelsen af individet i samfundet.

Kan Ryslinge Efterskoles projektlederuddannelse placere sig indenfor den eksisterende konkurrencestatstænkning?

For at kunne besvare arbejdsspørgsmålet gennemgår jeg først konkurrencestaten som Ove K. Pedersen opstiller den og skolens rolle heri. Ifølge ham er formålet for skolen at uddanne folk til arbejdsmarkedet. Arbejdsmarkedet efterspørger, at de unge skal kunne sætte ting i gang og iværksætte. At gøre eleverne klar til det efterfølgende arbejdsliv kræver dermed, at de er mere innovative og entreprenørielle, og derfor er entreprenørskab- og innovationsundervisning en stor del af den nye folkeskolereform. De fire kompetencer som folkeskolen arbejder ud fra kan sammenholdes med de fire vigtigste elementer i projektlederuddannelsen, nemlig handling, kreativitet, omverdensforståelse og personlig udvikling. Disse sammenfald viser, at der teoretisk i projektlederuddannelsen på RYE eksisterer elementer, som er sprunget ud af den gængse entreprenørskabs- og innovationsundervisningstankegang og dermed også ud af konkurrencestatens værdier, men samtidig eksisterer der stadig værdier, som bunder i den grundtvigske tankegang. I praksis oplever jeg, at forstanderen og lærerne selv er bevidst om, at de arbejder med konkurrencestatens værdier, men at de mener, at de kan komme udenom dem ved at tilføje eleverne de grundtvigske værdier. Til sidst har jeg gennem et eksempel vist, at den grundtvigske kerneværdi; at uddannelsen skal fokusere på her og nu og ikke på et kommende arbejdsmarked, har svære betingelser på RYE, hvor eleverne i stedet har meget fokus på, at de kompetencer de lærer gennem projektledelse er nogle, de kan bruge, når de kommer ud på arbejdsmarkedet. Dermed kan RYEs projektlederuddannelse også placeres indenfor konkurrencestatens værdier, uden at det dog er entydigt, idet der samtidig figurerer mange grundtvigske værdier. Dette er interessant at undersøge nærmere i en analyse af hvilke spændingsfelter, der opstår imellem disse to.

I begge kapitler har min metode primært bevæget sig indenfor fænomenologien og beskrevet fænomenet projektlederuddannelsen på RYE. Det har jeg både gjort gennem teori, RYEs egen beskrivelse af skolen via deres hjemmeside, og den empiri jeg har indsamlet. Mit tredje arbejdsspørgsmål; Hvilke forskellige forhold, både modsætningsfyldte og meningsgivende eksisterer indenfor spændingsfelterne på projektledelsesuddannelsen på RYE, vil jeg besvare gennem en analyse, som vil tage udgangspunkt i fænomenet, som jeg lige har beskrevet samt inddrage det kritisk teoretiske refleksionsrum, hvor fænomenet bliver fortolket og diskuteret.

Del 3: Analyse af spændingsfelter på projektledelsesuddannelsen på Ryslinge Efterskole

Med en grundlæggende forståelse af fænomenet projektlederuddannelsen på RYE har jeg i denne del fokus på at påpege de steder, jeg har observeret spændingsfelter som både har meningsgivende og modsætningsforhold i sig. Det vil jeg opridse i kapitel fem og konkludere på i kapitel seks. Men inden da, vil jeg gennemgå mine metodiske overvejelser omkring min empiri.

Kapitel 4: Metode 2

Som skitseret i Metode 1 arbejder jeg kritisk teoretisk og fænomenologisk. I dette kapitel vil jeg gennemgå min empiri og metode for indsamling, det skal alt sammen være med til at give en forståelse for, hvad det er, jeg kan benytte empirien til, og hvordan jeg vil benytte den i den efterfølgende analyse. Da jeg igennem min empiriindsamling primært har arbejdet fænomenologisk, vil dette kapitel bære præg af min forståelse af et fænomen og mit forsøg på at skabe en dybere forståelse for RYE samt min rolle som forsker og de forforståelser jeg havde og fik udfordret. I løbet af min empiriindsamling oplevede jeg, at jeg måtte ændre mit syn på skolen, min metode, min empiriindsamling, min problemformulering og mit fokus, men som både kritisk teoretiker og fænomenolog er det metodisk forsvarligt. I de to første afsnit vil jeg opridse de grundlæggende forhold ved min empiri. Jeg vil først forklare mine oprindelige intentioner med og mine forforståelser for empiriindsamlingen, herunder vil jeg også gennemgå den egentlige empiriindsamling, og hvordan den er opstået. I det efterfølgende afsnit vil jeg reflektere over strukturer som har påvirket min indsamling, begge afsnit giver et overblik over min arbejdsproces, som er vigtig for at kunne forstå mit møde med fænomenet projektlederuddannelsen på RYE. Efter den grundlæggende gennemgang af empiriindsamlingen, vil jeg forklare de enkelte indsamlingsmetoder, deltagende observationer, interviews og fokusgruppeinterview. I hvert afsnit vil jeg opridse de metodiske overvejelser, jeg havde inden indsamlingen, og de refleksioner jeg stod med efterfølgende.

4.1 Intention og realitet

Oprindeligt havde jeg planlagt deltagende observationer, elevinterviews og en spørgeskemaundersøgelse. Jeg havde planlagt at have fire elever, jeg ville interviewe hen over tre gange. Et opstartsinterview, et melleminterview inden awarden og et efterfølgende interview efter awarden. Mit ønske med det var, at kunne følge en dannelses og læringsproces og at eleverne kunne blive trygge ved mig. Jeg regnede med tydeligt at kunne observere modsætninger hos eleverne under mine observationer af projektlederuddannelsen og at få dette underbygget gennem interviews. Derudover ville jeg indsamle grundlæggende informationer om alle eleverne i et spørgeskema eksempelvis ønskede jeg at vide, hvad deres forældre lavede, for at skabe et

overblik over hvilken elevgruppe efterskolen tiltrækker. Min forforståelse her var, at det var elever fra den stærke middelklasse. Jeg var optaget af, hvordan projektlederuddannelsen virkede på svagere elever, og hvorvidt de overhovedet kan bruge en sådan uddannelse til noget.

Inden jeg startede mine observationer, læste jeg op på Grundtvig og hans pædagogiske tanker, så jeg havde et godt indblik i RYEs værdigrundlag. Jeg ville gå til RYE med et fokus, altså min undren, men samtidig med den åbenhed fra fænomenologien som kunne give mig et helhedsbillede af både skolen, eleverne og hele fænomenet projektlederuddannelsen og gerne ændre det fokus, jeg oprindeligt kom med. Jeg pointerede, at jeg ikke var der for at nedgøre efterskolen og uddannelsen, men at mit mål, sammen med dem, var at gøre den bedre.

Som der kan ses i metode 1, blev min indsamling helt anderledes, end jeg forventede. Det viste sig, at den oprindelige forforståelse, som jeg har beskrevet under videnskabsteori og forskerens rolle i metode 1, fyldte mere end jeg var bevidst om, jeg var helt sikker på, at der ville være nogle helt tydelige spændingsfelter, hvor Grundtvig og konkurrencestatens værdier mødtes. I løbet af ugen var jeg enormt frustreret da det i alle de samtaler jeg havde med lærere og elever, var svært at få øje på nogle helt markante spændingsfelter. Eleverne talte om hvor glade de var for skolen og projektlederuddannelsen, og hvor meget de lærte. Samtidig oplevede jeg, en stor vilje hos lærerne til løbende at ville reflektere over uddannelsen, og en vilje til at overveje hvad de kunne gøre for at gøre den bedre. Jeg havde rigtig mange berigende udviklingsamtaler med lærerne, hvilket metodisk fulgte den kritiske teori og ideen om en subjekt-subjekt relation. Lærerne var ikke neutrale objekter, som jeg skulle studere, men de var en del af at udvikle og arbejde med at gøre projektlederuddannelsen bedre blandt andet gennem diskussion af mine observationer, spørgsmål og refleksioner. I disse samtaler blev det også tydeligt, at lærerkollegiet var meget forskellige, fortolkede projektlederuddannelsen forskelligt og formidlede formålet for eleverne forskelligt. Jeg ville rigtig gerne have den forskellighed belyst. Disse elementer gjorde, at jeg måtte stoppe op. Jeg indså, at jeg ikke behøvede at være frustreret, idet jeg, i forhold til den kritiske teori skulle være åben, over for det jeg mødte, og her var det meget tydeligt, at det fokus jeg kom med, ikke var det problem, jeg havde troet, det ville være. Så jeg genovervejede min metode; både den kritiske teori og fænomenologien krævede, at jeg som forsker gik åbent til mine undersøgelser, og det måtte jeg erkende, at jeg ikke gjorde, min forforståelse, at det ikke kunne være så rosenrødt, gjorde, at jeg var meget opmærksom på alt, der kunne minde om modsætninger eller faldgrupper i projektlederuddannelsen. Jeg ledte lidt efter problemerne og modsætningerne, som jeg forventede de ville indfinde sig. Det gjorde, at jeg stoppede op efter at have indsamlet halvdelen af empirien og så på det, jeg havde indsamlet, genovervejede, og herudfra opsatte nogle nye temaer, som mine interviews og observationer viste mig ville være mere relevante. Det betyder, at den empiri,

jeg har indsamlet, ikke kan undgå at være formet af mine forforståelser hele vejen igennem, for de første interviews og observationer, jeg har gjort, har dannet rammen for de næste.

Disse refleksioner gjorde, at jeg efter den første omgang af elevinterviews besluttede at ændre min empiriindsamling og lave et fokusgruppeinterview med lærerne i slutningen af min empiriindsamling, så de i dette kunne reflektere over de temaer, jeg havde fundet interessante at diskutere. Derfor endte jeg med at droppe de sidste to interviews med eleverne samt spørgeskemaerne. Det gjorde jeg, fordi lærerne selv betegnede eleverne som middelklasse, som Ursula beskriver dem i fokusgruppeinterviewet: *'ressourcestærke bohemetyper fra den gode del af København'*²³ (fokusgruppeinterview 52:05). Det gjorde, at det var rigtig svært at få fat i nogle egentlig svage elever til interviews, da jeg gerne ville have de skulle melde sig frivilligt, og det kan tænkes, at det ikke er dem, der melder sig. Jeg bad lærerne om hjælp til at finde en bogligt svag elev til et interview. Det endte med, at jeg fik én som var ordblind, og på den måde var bogligt svag, men derudover fungerede godt på skolen. Så jeg fik ikke fat i de svagere elever og kunne derfor ikke arbejde med min forforståelse om, hvordan projektlederuddannelsen fungerede for dem. Derfor endte jeg med ni dages observation, fire opstarts elevinterviews og et fokusgruppeinterview med lærerne.

4.2 Refleksioner over empiriindsamlingen

En overvejelse, som jeg gjorde mig flere gange i løbet af empiriindsamlingen, var, hvilken betydning det gjorde lærerne, at jeg var der. Forskellige lærere udtalte flere gange, at de synes det var spændende og godt, at jeg var der. Dette uddyber jeg senere i observationer. Med den kritiske teori i baghånden ville jeg stræbe efter at skabe et kommunikativt fællesskab, der er herredømmefrit, hvor alle har en fælles interesse, nemlig at nå en så sand erkendelse af omverdenen som muligt. Det virkede, som om alle lærerne var interesserede i at indgå i samtale med mig, og gav udtryk for at min undersøgelse var spændende, det var dog lidt forskelligt, hvordan de indgik i relationen. Over halvdelen af dem jeg havde kontakt med indgik i kritiske dialoger om uddannelsen med mig, men specielt to mænd, Allan og Jacob, ville hellere fortælle mig, hvordan uddannelsen var, og hvorfor den var så god. Det var også de to, som åbenlyst var uenige med mange andre lærere om formålet med projektlederuddannelsen, hvilket også blev

²³ Som det kan ses i metode I så har de fire elever jeg har interviewet forældre med baggrund indenfor undervisning eller pædagog verdenen. Tre af eleverne har gået på friskoler inden de kom på efterskole. Der er ingen af dem der er fra København. På trods af det og med det kendskab jeg ellers fik af elevgruppen er det tydeligt at meget få elever kommer fra et underklasse hjem. Indenfor samme tankerække havde jeg en snak med Jacob som fortalte at det var middelklasse unge de ramte, der var også altid nogle de ikke ramte, men det var også dem der havde svært ved at følge med i timerne (Observation 16/11 9.00). Det tyder på, at lærerne selv er bevidste om at den målgruppe de er gode til og som for meget gavn af projektledelse er middelklassen og at det kan være en udfordring for bogligt svage elever at forstå og arbejde med deres projektlederuddannelse.

italesat i fokusgruppeinterviewet. Desværre kunne de to ikke være med til fokusgruppen, det ville ellers have været interessant.

En anden pointe som jeg flere gange lagde mærke til, var at eftersom alle lærerne vidste, hvad mit fokus var, blev de opmærksomme på det i deres kommunikation med eleverne. Ofte når jeg observerede, bemærkede jeg, at lærerne overfor eleverne virkelig italesatte grundtvigske værdier og i samme åndedrag talte konkurrencedelen ned eller lagde fokus på, at den ikke var så vigtig. Det kan sagtens være, at det også skete, når jeg ikke var tilstede i rummet. Dog ville jeg selv som lærer blive påvirket af et igangværende fokus på værdier og lade det farve min dialog med eleverne. I min lærergerning ville jeg ikke kunne undgå at lade det påvirke eller inspirere til, at jeg fortalte eleverne om de værdier. Så jeg tror ikke, det var en måde at vise mig, at værdierne er stærke på RYE, jeg tror, at min tilstedeværelse og de samtaler, jeg var med i gjorde, at der bare kom mere fokus på værdierne fra lærernes side.

Jeg vil nu gennemgå de forskellige empiriindsamlings. I hver gennemgang vil jeg først forklare mine indledende metodiske overvejelser og dernæst mine efterfølgende refleksioner.

4.3 Deltagende observationer

Jeg valgte med udgangspunkt i fænomenologien, at benytte deltagende observationer. Denne metode kunne give mig et billede af udførelsen af projektlederuddannelsen, og derigennem kunne jeg eksempelvis observere på de værdier, der blev italesat af lærerne og eleverne. Derudover kunne jeg lettere få øje på spændingsfeltene, hvor værdierne mødtes, eksempelvis mellem værdierne og eksekveringen.

4.3.1 Indledende metodiske overvejelser

Da jeg gerne ville danne mig et billede af hvordan RYEs projektlederuddannelse blev udført i praksis, ville jeg observere, når undervisningen omhandlede det. Derfor havde jeg to forløb på skolen; en uge hvor de forberedte til awarden, dagen inden og til selve awarden. Eleverne var allerede flere gange blevet præsenteret for projektledelse, men det var første gang de skulle lave noget, der var så stort. Jeg ville gerne komme med et neutralt blik på hvordan de arbejdede, men som beskrevet ovenfor, havde jeg også fokuspunktet at lede efter hvor Grundtvigs tanker eksisterede og hvor de manglede. Ifølge Ib Andersen²⁴ er deltagende observationer rigtig gode til netop at danne et større overblik, over hvordan et fænomen fungerer, i denne undersøgelse: Hvad sker der, når der bliver undervist i projektledelse? Specielt fremhæves metoden anvendelig, når

²⁴ Sociolog fra Københavns universitet. Og tidligere direktør på CBS learning lab, igennem sit arbejdsliv har han haft fokus på universitetspædagogik på CBS <http://www.cbs.dk/forskning/institutter-centre/institut-organisation/nyheder/ib-andersen-laengere-tids-sygdom-afgaaet-ved-doeden>, hentet 20-12-2016

der ønskes en helhedsforståelse af det eller de fænomener, som studeres (Andersen 2006: 32-33). Metoden gav mening for mig fordi den, i kombination med de interviews jeg udførte, var med til at skabe det helhedsbillede som både den kritiske teori og fænomenologien arbejder med. Det betød også, at de interviews jeg foretog, blev påvirket af og formede sig ud fra det, jeg observerede og omvendt. I den deltagende observation kan man, ifølge Ib Andersen, vælge at foretage mere eller mindre tilfældige samtaler, uformelle og ustrukturerede interviews med elever og lærere (Andersen 2006: 33), igen kan de være med til at give en forståelse af helheden. Jeg oplevede, at der flere gange i løbet af ugen opstod spørgsmål hos mig om, hvad der foregik, eller hvad eleverne foretog sig og hvorfor. Derfor foretog jeg mange små snakke og samtaler med eleverne i deres grupper og med lærerne, når de gik rundt og hjalp. De fleste samtaler med eleverne optog jeg, fordi det ellers for mig ville være svært at huske alle de pointer, eleverne kom med. Jeg har transskriberet de små interviews med eleverne, for at de kan bruges som en del af min observation. I den forbindelse har jeg løbende været i kontakt med 51 ud af 150 elever. Fire af dem har været gennem elevinterviews. Resten har været, når de har arbejdet i grupper, så 47 af de elever jeg har talt med under min observation har været via 17 forskellige grupper. Jeg spurgte alle de elever, jeg talte med, om hvad der motiverede dem til at arbejde i løbet af awardugen.

4.3.2 Efterfølgende refleksioner

Da jeg præsenterede mig for eleverne og selvfølgelig også for lærerne, var jeg åben omkring min hensigt med dette speciale. Hvis der skal eksistere et subjekt-subjekt forhold mellem mig og mit undersøgelsesfelt, er det vigtigt, at jeg ser dem som selvstændigt tænkende og handlende mennesker, som kan handle og reagere på forskningen. Derfor skal jeg være åben om mit formål. Jeg fortalte, at jeg undrede mig over, hvordan en skole kunne have en 'trendy' projektlederuddannelse sammen med et grundtvigsk værdisæt. Jeg gik ikke meget i dybden, da jeg tænkte, at det ikke var interessant for alle, og jeg ønskede ikke at tale hen over hovedet på eleverne. Jeg fortalte dem, at jeg ikke var en trussel, men var der for at være med til at gøre projektledeuddannelsen bedre, og at de altid kunne komme og spørge mig eller snakke med mig om opgaven, hvis de ville. Udover præsentationen på fællesmødet havde jeg sendt en dybere forklaring af min undersøgelse til Sara, den lærer jeg har basiskontakten med, indeholdende min problemformulering og forklaring om, at jeg havde en undren på konkurrencestatens indflydelse i projektlederuddannelsen, og hvordan det hang sammen med et grundtvigsk værdisæt. Det kom efterfølgende til at give nogle små gnidninger og lidt mistro i forhold til et par af lærerne. Primært var der dog kun nysgerrighed og interesse fra lærernes side, jeg fik ofte at vide, at de bare syntes det var så spændende, det jeg lavede. Flere gange oplevede jeg lærerne begynde at reflektere over uddannelsen, når de blev introduceret til mig og hørte min indgangsvinkel. Det gav anledning til mange givende samtaler. På den måde blev min rolle som kritisk teoretiker taget i brug, der var mange, som udtrykte begejstring for, at jeg var der, da disse samtaler ikke af sig selv dukker op i

hverdagen. Mine mange spørgsmål blev en anledning for dem til at reflektere og diskutere uddannelsens formål og praksis. For at forholde mig kritisk til min empiriindsamling, så ville en mere dybdegående måde, at arbejde med subjekt-subjekt forhold være; fremtidsværkstedet. Her kunne jeg virkelig have arbejdet med at ændre projektlederuddannelsen sammen med lærerne og eleverne. Selvom jeg i ovenstående mener, at have arbejdet med subjekt-subjekt forholdet, så har jeg stadig observeret på mit undersøgelsesfelt (objektet), og jeg har draget mine egne konklusioner gennem dette. Så det ville have skabt et stærkere subjekt-subjekt forhold, hvis jeg havde inddraget aktørerne jeg observerede på i højere grad.

En udfordring som observatør var, at mange af eleverne var lidt i tvivl om min rolle. Der var i lærerstaben en tidligere ansat, som kun var der for den uge, og som de aldrig havde mødt før. Selvom min rolle blev klargjort for eleverne hver morgen, så var der stadig mange, der forvekslede mig med en medarbejder og kom forbi mig for at spørge om min hjælp med konkrete ting i deres projekt. Nogle gange når det handlede om at enkle og konkrete ting hjalp jeg til, men når det handlede om at forklare metoder og værktøjer, bad jeg dem finde en lærer at spørge.

Eleverne virkede trygge ved mig, det kan blandt andet skyldes at projektlederuddannelsen er så populær og bliver set som en forgangsmode, så der er ofte mennesker ude for at se på eleverne, når de arbejder. Det kan have været med til at skabe den tryghed og tillid som de viste mig, og det at jeg havde præsenteret mig spillede selvfølgelig også ind. Derudover var der et par stykker, der var interesserede i det jeg lavede og løbende spurgte ind til min opgave.

Jeg var meget udfordret i det at skrive noter. Det var svært at nå at få det hele med og samtidig skrive det meste ned, hvilket gjorde, at jeg ikke nåede til at reflektere så meget over det, der skete i løbet af dagen. Jeg delte observationerne op over flere dage, nogle dage skrev jeg meget ned og andre dage skrev jeg ikke så meget, men var mere i rummet og observerede. Det hele har været med til at give mig en god forståelse for udførelsen af projektlederuddannelsen. Jeg sluttede ofte af med at skrive en empiridagbog (se Bilag) over mine overvejelser. Det ville have gjort mine observationer til brug i analysen mere komplekse, hvis jeg havde arbejdet mere konsekvent og havde skrevet mere ned. På den anden side har den manglende nedskrivning givet plads til nærværet og deltagelsen og har været med til at give mig en grundlæggende fornemmelse af, hvad projektlederuddannelsen er og kan.

4.4 Interviews

Jeg besluttede mig for at tage kvalitative forskningsinterviews i brug, da jeg arbejdede fænomenologisk og havde brug for at få at vide, hvad eleverne tænkte om projektlederuddannelsen, men også om RYE da disse ikke kan opsplittes, når jeg ser på helheden.

Min forståelse af opbygningen af et kvalitativt forskningsinterview henter jeg fra bogen *'Interview - introduktion til et håndværk'* af Steiner Kvale²⁵ og Svend Brinkmann. Her beskriver de det fænomenologiske kvalitative interview. Det går ud på at *'forstå sociale fænomener ud fra aktørernes egne perspektiver og beskrive verden, som den opleves af informanterne, ud fra den antagelse, at den vigtige virkelighed er den, mennesker opfatter'* (Kvale & Brinkmann 2009: 44).

4.4.1 Indledende metodiske overvejelser

Da jeg præsenterede mig selv og min rolle på fællesmødet ugen inden min observation startede, ville jeg også finde fire interviewpersoner. Jeg havde besluttet, at jeg gerne ville have fire elever at interviewe: to drenge og to piger. Jeg ønskede nogle, som ikke var udvalgt af skolen (som eksempelvis kunne udvælge dem, de mente var bedst indenfor projektledelse), og desuden havde jeg forudsat at der skulle være en, der var fagligt svag, en der var fagligt stærk og to der var midt imellem. Desuden var det væsentligt, at det var elever, som gerne ville bruge tid på at tale med mig. Derfor blev jeg enig med min primære kontaktperson, Sara, om at jeg skulle spørge til fællesmødet, hvem der var interesserede i at indgå i projektet. Og ud fra dem der meldte sig, ville hun og de andre lærere, udvælge fire elever, der lå indenfor de kriterier, jeg havde sat. Da jeg til fællesmødet spurgte, hvem der var interesseret, var der omkring 30, der markerede. Mødelederne noterede navnene og efterfølgende fik jeg fire elever at snakke med. Mit oprindelige mål var at få nogle elever, som ikke var udvalgt af lærerne, men det endte det alligevel delvist ud med. Jeg talte efterfølgende med en lærer, som forklarede, at de havde prøvet at vælge nogle elever ud, der havde et vist refleksionsniveau. Det er jeg sikker på var ment som en hjælp til mine undersøgelser, men det betød, at den elev jeg fik som ikke var fagligt stærk, stadig var en særdeles viljestærk og arbejdsom elev. En metode der havde været bedre for min empiriindsamling ville have været, at jeg under mine observationer havde udset mig fire forskellige elever og spurgt dem, om de ville interviewes af mig. Det havde givet materialet et bredere udsnit.

Jeg ville udføre et kvalitativt forskningsinterview: i begyndelsen af interviewet ville jeg holde det til et standardiseret interview og i slutningen gøre det mere semistruktureret. Årsagen var, at jeg havde nogle specifikke emner, jeg ville have dem alle fire til at svare på. Derefter åbnede jeg det mere op og lod det i højere grad følge deres svar.

4.4.2 Efterfølgende refleksioner

Oprindeligt havde jeg tænkt at interviewe fire elever, tre gange hver. Som skrevet, afholdte jeg de første fire interviews, og med de data det gav mig, blev jeg nødt til at ændre retning og aflyste de

²⁵ Tidligere professor ved psykologisk institut ved Århus Universitet. Som fagperson var han hovedkraften bag skabelsen af forskningsmiljøer for kvalitativ metodeudvikling og pædagogisk psykologi. Han grundlagde Center for Kvalitativ Metodeudvikling ved Aarhus Universitet.
<http://www.au.dk/?id=277577>, hentet 19-11-2016

otte andre interviews med eleverne. Alle fire interviewpersoner har svaret, at det var helt i orden. Min oprindelige tanke var, at det første interview skulle være et opstarts og tryghedsskabende interview, og at jeg i de efterfølgende ville gå mere i dybden. Derudover ville jeg kunne følge op på nogle af de spørgsmål, som jeg ikke fik ordentligt svar på eller få debateret nogle af de temaer, som var kommet frem. Da jeg gennemgik interviewene i første omgang, var der mange forskellige temaer og rigtig meget at arbejde med, blandt andet derfor besluttede jeg mig for at det var rigeligt, derudover skulle jeg også skabe tid til et fokusgruppeinterview.

Interviewet skulle efter opstartsspørgsmålene være semistruktureret, da jeg derigennem kunne lade informanten styre i forhold til, hvad de så som vigtigt. De vidste alle fire, at jeg skulle arbejde med projektlederuddannelsen, så derfor forventede de sikkert at få en masse spørgsmål om det, men jeg lagde ud med at stille personlige spørgsmål, derefter spurgte jeg, hvorfor de kom på efterskole, hvad de tænkte om RYE og herunder hvilke værdier de troede, skolen besad. Først derefter begyndte vi at snakke om projektlederuddannelsen. Så jeg havde en guide med emner der skulle dækkes og mulige spørgsmål, men det var forskelligt fra interview til interview, hvordan jeg stillede spørgsmålene, og i hvilken rækkefølge de kom, som Kvale og Brinkmann forklarer at guiden til det semistrukturerede interview skal opstilles (Kvale & Brinkmann 2009: 151). Hvis jeg havde vidst, at jeg kun skulle afholde ét interview med dem, havde jeg givet lidt mere slip og gjort interviewet mere flydende og længere, men da jeg på det tidspunkt forestillede mig, at jeg skulle se dem igen, og at det kun var det første interview, hvor de primært skulle blive trygge ved mig, havde jeg en del flere grundspørgsmål som jeg gerne ville igennem.

En pointe som Kvale og Brinkmann mener, man skal være opmærksom på i et kvalitativt forskningsinterview er magtrelationerne. Jeg skulle som forsker være mig bevidst, at der eksisterer et asymmetrisk magtforhold mellem mig og eleverne. Det er en envejsdialog, hvor jeg udspørger dem om deres livsverden (Kvale & Brinkmann 2009: 51). I de fleste kvalitative forskningsinterviews vil der eksistere et magtforhold mellem forskeren og en interviewede, men i denne situation var der et ekstra magtforhold indenover, da de højst sandsynligt har set mig som en voksen. Jeg brugte god tid på at forklare dem, at det de sagde, ikke blev vist til lærerne, men at opløse eller mindske det magtforhold mellem os ville nok kræve endnu mere tid. Det har helt sikkert påvirket de svar, jeg fik. En anden magtrelation jeg skal være bevidst om, er relationen mellem lærerne og eleverne. At eleverne er afhængige af lærerne i de måneder, de går på skolen, og at det derfor vil være vigtigt for dem at bibeholde en god relation med lærerne, selvom jeg fortæller eleverne, at jeg ikke viser interviewet til lærerne, kan jeg ikke undgå, at eleverne kan være påvirket af den relation, og det kan influere hvad de fortæller mig.

Mit formål med det første interview var som skrevet, at vi skulle lære hinanden at kende og at de blev trygge ved mig. Ifølge Kvale og Brinkmann er de første minutter i interviewet helt essentielle, det er nemlig her interviewpersonen får et billede af den, der interviewer og forhåbentlig åbner op og begynder at tale frit (Kvale & Brinkmann 2009: 148-149). Jeg hentede dem i gymnastiksalen, hvor de sad og arbejdede i deres grupper. Derefter gik vi til interviewet, det betød, at jeg havde en enestående chance for at få lidt små snak med dem inden interviewet, så de kunne blive trygge ved mig. Jeg spurgte for det meste ind til den ide, de arbejdede på, eller vi snakkede om hvordan det var at gå på efterskole. Jeg spurgte dem, hvor de gerne ville interviews henne, en valgte sit værelse, to et klasselokale og den sidste en gang hvor vi sad på gulvet. Slutningen på interviewet, debriefingen, er ifølge Kvale og Brinkmann også vigtig (Kvale & Brinkmann 2009: 149). Her skal man som interviewer spørge, om interviewpersonen har mere at sige. I alle mine interviews spurgte jeg dem til sidst, om de havde noget, de manglede at fortælle mig, tre af dem sagde, at det havde de ikke, en, Simon, kom med en ekstra pointe i forhold til hans forhold til lærerne.

I det hele taget forløb interviewene godt, jeg havde en fornemmelse af, at eleverne var trygge ved mig. I de efterfølgende dage hvor jeg observerede, var jeg gerne ovre hos dem og tale lidt om, hvad de lavede. Jeg havde en fornemmelse af, at de følte sig vigtige og derfor fortalte de gerne om det, de tænkte og gjorde. Dog havde de ofte meget travlt, så der var mange situationer, hvor jeg kom til at forstyrre dem, fordi de havde svært ved at sige nej til at tale med mig.

4.5 Fokusgruppeinterview

Fokusgruppen var, som skrevet ovenfor, ikke planlagt fra start, det var en metode jeg valgte at inddrage for at skabe et større forståelse af uddannelsen, og især fordi min fornemmelse var, at lærerne var uenige om formålet med projektlederuddannelsen. En anden grund har været at de interviews og observationer, jeg har gjort, viser at lærerne spiller en gennemgribende rolle, både i planlægningen og rammesætningen, men også for eleverne og deres opfattelse af projektlederuddannelsen. Lærerne betyder eksempelvis enormt meget for den måde eleverne lærer på under projektledelse og den energi, der skabes i rummet. Derudover var lærerne meget åbne og klar på løbende at reflektere over uddannelsen; det ville være interessant at samle dem til en fælles refleksion, og ikke enkeltvis idet de der også kunne få mulighed i fællesskab at diskutere, hvordan uddannelsen kunne blive bedre. Som tidligere skrevet, kan fokusgruppen være med til at samle en mængde information om lærernes tanker herunder deres modsatrettede tanker. Fænomenologisk gav det mening at inddrage lærerne, da de er en stor del af skolen, værdierne og af projektlederuddannelsen. Derfor er de essentielle for at forstå fænomenet projektlederuddannelsen på RYE.

4.5.1 Indledende metodiske overvejelser

Bente Halkier²⁶ har ud fra sin tidligere forskning beskrevet fokusgrupper og hvilke metodiske overvejelser, man skal gøre sig inden, under og efter et fokusgruppeinterview. Her beskriver hun at et fokusgruppeinterview primært arbejder med gruppeinteraktion i modsætning til et gruppeinterview. Hun beskriver det som *'en forskningsmetode, hvor data produceres via gruppeinteraktion omkring et emne, som forskeren har bestemt. Det er altså en kombination af gruppeinteraktion og forsker-bestemt emne-fokus, som er fokusgruppens kendetegn'* (Halkier 2014: 9). Hun beskriver at fokusgruppeinterviewet har rigtig mange fordele, blandt andet til at undersøge mønstre i grupperes beretninger, vurderinger og forhandlinger, man kan få noget at vide om, hvad en gruppe mennesker kan blive enige og uenige om. De kan skabe data om, hvordan sociale processer fører til bestemte indholdsmæssige tolkninger og til at producere data, som belyser normer for grupperes praksisnormer og fortolkninger (Halkier 2014: 10). Derudover har interviewereren i et fokusgruppeinterview en anden rolle end i et almindeligt gruppeinterview. De er moderatorer, hvis primære rolle det er at skabe interaktion mellem deltagerne, Bente Halkier beskriver det som at skulle muliggøre social interaktion - ikke kontrollere den (Halkier 2014: 49). Jeg var interesseret i først og fremmest at finde lærernes bevæggrunde for at lave en projektlederuddannelse, og hvilke forskellige bevæggrunde der lå bag, altså for blandt andet at kunne diskutere værdier. Derudover var jeg interesseret i at finde ud, af hvordan lærergruppen samarbejder omkring uddannelsen, altså deres praksis og normer, er der eksempelvis nogen, der er mere toneangivende end andre. Det kan være med til at give et indtryk af hvilken af de modsatrettede forståelser af uddannelsen, der dominerer. Derudover ville jeg rigtig gerne forstå, hvordan de selv ser på deres rolle i uddannelsen, hvilket syn de har på eleverne, og hvilket syn de har på, hvad eleverne skal få ud af det, - hvor skal de nå hen.

Bente Halkier understreger at man hele tiden skal tage udgangspunkt i sin problemstilling og sine faglige forforståelser for at beslutte, hvordan man skal opsætte sit eller sine fokusgruppeinterview(s). Det indebærer også en bevidsthed om hvordan ens grundlæggende har sit videnskabsteoretiske indstilling er (Halkier 2014: 21). Med fare for at gentage mig selv, har fænomenologien og den kritiske teori et krav om at møde virkeligheden, som den er, og derigennem at forstå helheden. Netop at forstå helheden er vigtigt her. Jeg kunne sagtens lave et gruppeinterview med et par lærere for at få svar på de spørgsmål jeg havde, men jeg var interesseret i helheden, og det giver gruppeinteraktionen mulighed for at få et indblik i. Jeg var interesseret i den synergi, det kan give at få lærere til at reflektere over deres arbejde i et rum, hvor det kun er det, de skal. Derudover havde jeg med den kritiske teori også et fokus på sammen

²⁶ Er professor ved det sociologiske institut ved Københavns Universitet og har beskæftiget sig meget med kvalitative metoder, herunder fokusgruppeinterviews. [http://www.sociology.ku.dk/staff/professor-and-associate-professor/?pure=en%2Fpersons%2Fbente-halkier\(232ca331-dc43-4ab6-856b-a01529d8feca\)%2Fkeywords.html](http://www.sociology.ku.dk/staff/professor-and-associate-professor/?pure=en%2Fpersons%2Fbente-halkier(232ca331-dc43-4ab6-856b-a01529d8feca)%2Fkeywords.html), hentet 19-12-2016

med aktørerne at skabe en bedre uddannelse. Det kan et fokusgruppeinterview også bidrage til, da lærerne sammen har tid til at diskutere uddannelsen, blive inspireret af de temaer jeg bringer ind og eventuelt få nogle nye perspektiver, der kan være en del af den videreudvikling, som de hele tiden er i gang med.

Ifølge Bente Halkier er det vigtigt, at man overvejer niveauet for moderatorens involvering og dermed strukturen. Her er der tre mulige strukturer, nemlig en løse model, en stram model og en tragtmodel. Den løse model arbejder med meget få og brede og åbne spørgsmål, den stramme model har flere og mere specifikke spørgsmål og måske adskillelige øvelser, mens tragtmodellen er en kombination, hvor man starter åbent og slutter mere struktureret (Halkier 2014: 38-39). Da jeg var interesseret i at få introduceret og diskuteret de temaer, som jeg så i min midlertidig indhentede empiri, kunne jeg ikke bruge den løse model, på den anden side var jeg heller ikke interesseret i kun at få tanker og refleksioner, men i at være åben og høre, hvad lærerne selv bragte ind på banen. Derfor var tragtmodellen relevant for mit fokusgruppeinterview. Bente Halkier forklarer, *'at mange bruger tragtmodellen da man kan starte åbent og ende i en strammere styring. På den måde, bliver det muligt at give meget plads til deltagernes perspektiver og interaktion med hinanden, og samtidig at være sikker på at få belyst egne forskningsinteresser'* (Halkier 2014: 40).

Jeg valgte ikke at filme fokusgruppen, fordi jeg var nødt til at presse på for at få fokusgruppen samlet på grund af min tidsplan. Derfor kunne det kun lade sig gøre i lærernes frokostpause, hvilket jeg på grund af misforståelser troede betød, at lærerne i starten ville spise deres frokost, derfor havde jeg ikke lyst til at sætte et videokamera op. Jeg gik derfor glip af rigtig meget af det, der skete mellem deltagerne som ikke verbal kommunikation, da jeg ikke kunne nå at skrive det hele ned. Jeg fortalte lærerne i starten af fokusgruppen, at jeg ville tage noter.

Deltagere

Jeg spurgte skolen, om de kunne undvære fire lærere til en times fokusgruppeinterview. Jeg ville gerne have nogle af hvert køn, men ellers satte jeg ikke krav. Jeg valgte fire, fordi jeg ikke kunne få lov til at få mere end en time. Lærerne har virkelig travlt, og det er rigtig svært at få samlet så mange lærere i en time. Derfor skulle fokusgruppen også foregå under frokostpausen på en time. Med kun en time, kan det være en fordel ikke at være så mange deltagere, så er der en større chance for, at alle bliver hørt. Ulempen ved ikke at have så mange deltagere kan ifølge Bente Halkier være, at de risikerer at producere for lidt dynamisk interaktion, specielt hvis deltagerne ovenikøbet ligner hinanden eller ikke er specielt involveret i samtaleemnet (Halkier 2014: 34). Jeg ville kun have lærere, der arbejder med projektledelse med i fokusgruppen. Ifølge Bente Halkier er det både en fordel og en ulempe at lave fokusgruppeinterview med nogle, der kender hinanden. Fordelen er at det er trygt med mennesker, som de kender og har en forestilling om hvordan

reagerer, de kan også uddybe hinandens perspektiver på grund af delte erfaringer og oplevelser. Derudover kan det være en fordel, fordi det sociale rum og rummet, jeg skaber til fokusgruppen, er mere socialt genkendelige eller sammenlignet med folks hverdag (Halkier 2014: 30). Til det har det været tydeligt under mine observationer, at mange af lærerne hele tiden forholder sig hvordan de kan udvikle og gøre uddannelsen bedre. Derfor er den pause-hyggesnak situation, som jeg placerer fokusgruppen i en meget typisk situation for projektlærere på RYE. Ulemperne kan være, at de opfører sig efter allerede etablerede dominansrelationer (Ibid.), hvilket kan få nogle af deltagerne til at lukke munden eller snakke hinanden efter munden.

Jeg valgte kun at afholde ét fokusgruppeinterview af flere grunde. Det ville være et stort kritikpunkt for Bente Halkier, da hun understreger, at det helt generelt i kvalitativ dataproduktion er sådan, at man skal blive ved med at interviewe eller observere, indtil man ikke får noget vigtigt nyt at vide (Halkier 2014: 34). Jeg kunne helt sikkert få noget nyt at vide, hvis jeg eksempelvis gik tilbage til eleverne og lavede flere interviews ud fra de materialer, jeg havde indsamlet. Derudover ville endnu et fokusgruppeinterview give mig en god grundviden indenfor de temaer, jeg har set i det indsamlede materiale indtil videre. En viden jeg sagtens ville kunne bruge i mine efterfølgende refleksioner. Men der er ingen tvivl om, at jeg ville have en stærkere opgave, hvis jeg eksempelvis kunne snakke med eleverne efter fokusgruppeinterviewet, for at holde dét lærerne fortæller mig op mod elevernes virkelighed og så igen vende det med lærerne i endnu et fokusgruppeinterview.

4.5.2 Efterfølgende refleksioner

En udfordring jeg havde under fokusgruppen var, at jeg var alene. Når der afholdes fokusgruppeinterviews, er der ofte en hovedmoderator, og en anden der observerer, hvad der foregår. Jeg var nødt til både at lytte og være på samtidig med, at jeg tog noter. Det er vigtigt at tage noter i følge Bente Halkier, for fokusgrupper er også et sted for observationer. Man skal ikke kun tage noter om indholdet, men også om hvordan de forskellige deltagere reagerer, hvordan stemningen er, hvad der bliver sagt, mens mikrofonen er slukket og alt andet som kan være relevant (Halkier 2014: 61-62). Jeg tog så mange noter, jeg kunne, grundet tidspresset og min rolle som den der skulle forstå og stille spørgsmål, blev det ikke så grundigt. Mine observationer er skrevet ind i transskriberingen af fokusgruppen.

Jeg havde en fornemmelse af, at jeg pressede fokusgruppen igennem, da jeg aftalte den. Da både de og jeg var presset på tid, blev det svært at finde et godt tidspunkt; fokusgruppen skulle afholdes, dagen inden hele skolen skulle til awardshow. Derfor var jeg nervøs for, om det ville betyde noget for deltagere, at de ikke var motiverede for det, eller var for travle. Det gjorde det for Jacob, som beskrevet ovenfor i refleksioner over empiriindsamlingen, men de andre virkede tilstede og motiverede. Da jeg ankom på dagen, kom der en af lærerne, som tidligere arbejdede

med projektledelse og nu var kommet ind i bestyrelsen, Randi, hen til mig for at spørge, om hun ikke nok måtte komme med i fokusgruppen. Hurtigt fik jeg fornemmelsen af, at flere af lærerne glædede sig til at få tid til at snakke sammen, som mange af dem nævnte, var det sjældent, at de havde tid til at snakke grundlæggende om uddannelsen. Dog var det, som sagt, en uge som var presset for lærerne, hvilket betød at fokusgruppedeltagerne skiftede en del ud i løbet af dagen, inden det skulle afholdes. Sara, min primære kontakt og en af grundlæggerne af projektlederuddannelsen blev nødt til at aflyse, da hun skulle til messen, hvor awarden skulle afholdes dagen efter og stille op. Derudover blev hele rammen omkring fokusgruppen også ændret i løbet af formiddagen. Min oplevelse af RYE er, at det ofte er sådan de fleste ting bliver klaret: man slukker oftere brande end man forebygger dem. Flere af de lærere jeg har talt med, har nævnt det, og jeg har selv oplevet, at mine aftaler er blevet fuldstændigt ændret eller tilpasset det, der lige ellers skete den dag. Således også med fokusgruppen. På kommunikationen havde jeg forstået, at jeg havde tid, imens de spiste frokost, hvilket var med til at forme mine metodiske valg. Det blev ændret, da vi talte om, at de havde brug for en lille pause inden, så aftalen blev, at de spiste først, og så havde jeg 50 min. med dem efterfølgende. Det var presset i forhold til at de skulle starte arbejde igen lige efter, så derfor skulle jeg være skarp på tiden.

At lærerne var så travle, betød også meget for fokusgruppeinterviewet. De kom lidt sent til det, Jacob blev nødt til at gå efter fem minutter. En anden havde et planlagt møde efter en halv time, og måtte gå der. En tredje, Randi, havde kun tænkt sig at observere, men kunne ikke lade være med at komme med sine tanker, hvilket betød at placeringen af deltagerne blev skæv. Istedet for at være placeret i en kreds var der en, der sad lidt fra 'gruppen' og 'gruppen' skiftede også hele tiden. Også afslutningen blev lidt rodet. Nogle af lærerne havde travlt med at komme afsted, og jeg prøvede at holde tiden, så de kunne gå, men andre havde ikke travlt med at gå, da de ikke havde planer, hvilket vil sige, at de gerne ville blive ved med at diskutere, selvom de andre gik. Så det hele blev lidt kaotisk desværre, men snakken og indholdet var interessant, og flere af dem nævnte bagefter, at det var så godt for dem, fordi de havde haft tid til at snakke sammen og forstå hinanden og drøfte, hvorfor de gjorde, som de gjorde. Så de fik rigtig meget ud af det. En af lærerne, der har fået nyt arbejde, blev helt irriteret over, at hun ikke kunne blive og være med til at videreudvikle projektet. Så det skabte også en fælles gejst.

4.6 Hvad kan jeg sige med empirien?

Jeg har taget tre empiriindsamlingsmetoder i brug. Eftersom fænomenet jeg har kigget på er en meget kompleks størrelse, har det været nødvendigt at inddrage flere forskellige empiriindsamlingsmetoder for bedre at kunne belyse denne kompleksitet. Ved observationerne kiggede jeg på både lærerne og elevernes ageren og reaktioner på projektledelsen. Gennem interviews fik jeg et indblik i elevernes holdninger til skolen og uddannelsen samtidig med, at de

kunne uddybe nogle af de overvejelser og tanker, jeg fik ved observationerne. Det samme gjaldt for fokusgruppinterviewet, hvor jeg fik mulighed for at sætte nogle af de overvejelser, jeg havde haft på dagsordenen og høre, hvad lærerne mente om det. Dermed har jeg haft en vekselvirkning mellem at observere på uddannelsen samtidig med, at jeg har kunne vende de refleksioner, det gav mig med involverede aktører. Jeg mener dermed, at jeg har fået et godt indblik i fænomenet, som jeg i dette speciale prøver at viderefremde.

Jeg ville dog gerne have haft flere interviews for at forstå skolen og uddannelsen bedre. Jeg ville gerne have snakket mere med eleverne og løbende fulgt deres udvikling og forhold til uddannelsen. Derudover ville jeg gerne have snakket mere med lærerne og også enkeltvis for at få deres oplevelse af uddannelsen. Til sidst ville jeg gerne have været på skolen udenfor projektlederuddannelsesundervisningen for bedre at forstå alle de andre rum Ulla Ambrosius beskriver; det nødvendige, det kontraktfæstede og det frie rum.

4.7 Analyse af empiri

Jeg har gennemarbejdet empirien af flere omgange. Den første gang gennemgik jeg før fokusgruppinterviewet og de sidste to dages observationer. Her var kun de fire elevinterviews og hidtidige observationer. De temaer jeg udledte her var med til at danne rammen om fokusgruppinterviewet. Efter jeg afsluttede empiriindsamlingen, gik jeg igang med at gennemgå empirien igen, her fandt jeg en del temaer, dog var disse ikke opdelt, så jeg kunne se og arbejde med forskellige spændingsfelter, så jeg gennemgik en sidste gang med fokus på at finde spændingsfelter. Det er primært den sidste gennemgang, jeg vil tage udgangspunkt i i analysen. I alle tre gennemgange har jeg arbejdet ud fra meningskodning. Her skal forskeren først kode det materiale der eksisterer og derefter kategorisere det (Kvale & Brinkmann 2009: 223-224). Jeg har i de første to kodninger arbejdet med datastyrede kodninger, hvilket betyder, at jeg, i modsætning til begrebsstyret kodninger, ikke i forvejen har defineret de begreber, jeg koder ud fra, så datamaterialet former temaerne (Kvale & Brinkmann 2009: 224). I den første gennemgang så jeg efter, hvor der var gennemgående temaer, som eleverne kom ind over, eller som jeg havde observeret på, og som det ville være interessant at høre lærernes tanker om. I den anden gennemgang satte jeg gennem kodningen et eller flere nøgleord på hvert afsnit eller udtalelse både fra observationer og interviews. Dem samlede jeg i overordnede temaer. En anden metodisk overvejelse i forhold til kodninger og kategorisering af empirien er de korte interviews, jeg udførte. Dem har jeg nemlig kodet for sig selv da jeg gik ind med et meget specifikt spørgsmål til eleverne, nemlig '*hvad motiverer dig til at arbejde i denne her uge (awardugen)?*'. Resultaterne af disse kodninger spiller ind i det resterende datamateriale, men kan fungere lidt som et overblik over, hvad der generelt motiverer eleverne ved projektlederuddannelsen. I den sidste gennemgang gik jeg ind og ledte efter spændingsfelter. Ved at have gennemarbejdet materialet et par gange

allerede havde jeg et godt overblik og en fornemmelse af hvilke spændingsfelter, der eksisterede, og derfor var min tredje kodning også mere en begrebskodning, hvor jeg allerede havde fundet en del spændingsfelter efter at have gennemlæst og gennemarbejdet materialet. Jeg oplevede dog, at jeg fandt flere spændingsfelter, end jeg allerede havde begrebsliggjort. I kategoriseringen af de forskellige kodninger fik jeg overblik over hvilke spændingsfelter, der var stærkest og flest eksempler på; det er dem jeg vil inddrage i analysen. Her er der to overordnede spændingsfelter. Jeg opdeler den ene i to, så der kommer tre forskellige analysetemaer.

Det første spændingsfelt opstår mellem projektledelse og hverdagen. Her eksisterer mange forskellige modsætning og meningsfyldte forhold over forståelsen af, hvor meget projektlederuddannelsen skal fylde, og hvad eksempelvis eleverne har deres fokus på. Dette spændingsfelt var et af de tydeligste, da jeg har 16 observationer, der spiller ind i det, 28 kommentarer fra eleverne og to kommentarer fra lærerne under fokusgruppeinterviewet. Det vil sige, at dette spændingsfelt bliver berørt 46 gange under min empiriindsamling.

Det andet spændingsfelt handler om det at præstere som en modsætning til skolens værdi om at skabe mulighed for personlig udvikling hos eleverne. Her er der under min kategorisering 16 observationer hvor dette indgår. Tre kommentarer fra eleverne og 12 kommentarer fra lærerne i fokusgruppeinterviewet. Derudover har jeg gennem de små snakke med eleverne kunne se, at der ud af de 51 elever er 19 gange hvor konkurrencen eller det at vinde spiller en rolle. Derudover er der 19 gange, hvor eleverne fortæller, at de ikke behøver at vinde konkurrencen, men for dem er det meget vigtigt, at det er RYE, der vinder konkurrencen. Det vil sige, at dette spændingsfelt opstår 79 gange i min oplevelse af fænomenet projektlederuddannelsen på RYE.

Da jeg begyndte at arbejde ind i spændingsfeltet, kunne jeg hurtigt se, at der eksisterede et ekstra spændingsfelt her, som også handler om det at præstere, nemlig det at eleverne skal pitche, og hvordan de oplever det. Der er 11 gange indenfor de 79, hvor det bliver direkte nævnt, men derudover er det latent i mange af elevernes kommentarer. Derfor er det sidste spændingsfelt opdelt i to.

4.7 Opsummering

I ovenstående kapitel har jeg gennemgået mine metodiske overvejelser i forhold til min empiri. Empirien er i dette speciale det primære, og derfor kommer det også til at være det primære element i min analyse. Jeg vil derfor både inkludere min strukturerede empiri i form af interviews og fokusgruppe og den ustrukturerede i form af observationer (se metode 1 for forklaringer). Min strukturerede empiri viser, hvad elever og lærere tænker om skolen og projektlederuddannelsen og samtidig, hvordan de forstår og fortolker disse. Derfor er det en 'renere' form af deres fortolkning

hvorimod der i den ustrukturerede del, observationerne, er mine overvejelser og tanker om det, jeg oplever, og derfor kan mine forforståelser i højere grad ses som en del af disse. I forhold til fænomenologien gør dette dog ikke denne empiri mindre betydningsfuld, da de er med til at give et billede af det fænomen, jeg oplever. Jeg kan ikke skrive mig ud af, at det er mine øjne og mine forforståelser, der møder RYE, og derfor er de også med i den måde, jeg har observeret og selvfølgelig også interviewet på.

De forskellige spændingsfelter kan ofte ses stærkest indenfor en del af empirien, og derfor vil jeg i begyndelsen af hver introduktion til et afsnit forklare, hvordan jeg inddrager empirien i dette.

Kapitel 5: Analyse

5.1 Analysestrategi

Analysen bygger jeg primært op ud fra den kritiske teori. Dog har den første del et mere fænomenologisk beskrivende indhold. Med den kritiske teori vil jeg skabe et teoretisk refleksionsrum, hvor jeg gennemgår den empiri, jeg har indsamlet, og hvor det er relevant inddrager andre teorier. Til det vil jeg opstille en ramme, der tager udgangspunkt i Habermas' system og livsverdens opdelinger, da de spændingsfelter jeg har fundet gennem den indsamlede empiri ses i sammenstødet mellem systemverdenen, som ofte ses gennem konkurrencestatens værdier og livsverdenens forståelser, disse er ikke kun grundtvigske værdier, men også eleverne og lærernes oplevelser af konkurrencestatens rammer.

Analysen er opdelt i fire sektioner

Sektion 1: Gennemgår jeg kort Habermas' livsverden og systemverden for at skabe en forståelse for rammen igennem resten af analysen.

Sektion 2: Her diskuterer jeg **spændingsfeltet mellem projektledelse og hverdagen på RYE.**

Jeg gør dette ud fra en opdeling af systemet og livsverdenen, hvor systemet forstås, som den måde hvorpå RYE på hjemmesiden og gennem lærerne ønsker, at projektledelse gennemsyrrer hele skolen. Ved at fremlægge eksempler fra min empiri ønsker jeg at vise kompleksiteten i dette. Det er nemlig ikke kun motiverende for eleverne, at projektledelse fylder så meget, det er også et element, de bliver trætte af. Til at understøtte denne diskussion inddrager jeg Ulla Ambrosius' undersøgelse fra 1994 med hverdagsliv og læring i efterskolen. Denne del af analysen kommer til at fremstå mere fænomenologisk, da jeg sammenligner min undersøgelse med hendes, og herigennem forsøger at gøre min undersøgelse mere almengyldig.

Sektion 3: Denne sektion af analysen samt den efterfølgende arbejder begge ud fra de manifeste og latente betydningslag, som er fokus i den kritiske teori. Derudover er begge afsnit inddelt ud fra systemet og livsverdenen. **Spændingsfeltet omkring skolens deltagelse i Danish**

Entrepreneurship award 2016. Som en del af systemet gennemgår jeg både det manifeste og latente lag, der ligger i skolens deltagelse i awarden. Indenfor livsverdenen forklarer jeg, hvordan lærerne er splittede omkring deltagelsen. For at kunne forklare hvad det er, eleverne selv ser som det vigtige ved awarden, gennemgår jeg deres motivation for at arbejde med projektledelse. For at kunne forklare deres motivation, og hvordan denne påvirkes af de forskellige betydningslag, der eksisterer omkring deltagelsen i awarden, inddrager jeg motivationsteori om den indre og ydre motivation

Sektion 4: I den sidste analyserende sektion gennemgår jeg **spændingsfeltet omkring det at pitche**. Med udgangspunkt i de to tidligere analysedele vil jeg tage udgangspunkt i det redskab, der klart bliver brugt mest fokus på under det projektledelse, jeg har observeret. Jeg vil i denne del forholde mig til, hvad dette redskab kan medføre af både positive og negative konsekvenser. Jeg vil inddrage Susanne Ekmans tanker om det moderne arbejdsliv.

5.2 Sektion 1: Systemverden og livsverden

Habermas er som nævnt en vigtig spiller indenfor den anden generation af den kritiske teori. For at skabe en ramme for den kommende analyse, vil jeg inddrage Habermas dualistiske opdeling af systemverden og livsverden. Først vil jeg kort introducere begreber, som Habermas forklarer dem, for herefter at beskrive hvordan jeg vil inddrage dem i analysen. Jeg tager udgangspunkt i Heine Andersens forklaring af Habermas fra bogen 'klassisk og moderne samfundsteori'.

5.2.1 Systemverdenen

Systemet repræsenterer, ifølge Habermas, økonomi, det politisk administrative og bureaukratiet med styringsmedierne penge og magt. Effektivitet og krav om funktionsevne er essentielt. Den måde der handles på præges af markedsmekanismerne og af rationel fornuft. Systemet vægter de formålsrationelle handlinger og de resultatorienterede strategiske beslutninger (Andersen 2005: 378). Der er ifølge Habermas tale om et minimum af kommunikation og indforståethed, hvilket vil sige, at normer, hensigter, handlingsmål og personlige motiver ikke gøres til genstand for kommunikativ refleksion og vurdering i samspillet. Aktørerne forholder sig dermed strategisk og egocentrisk (Andersen 2005: 379). Styringsmedierne fungerer ud fra forventninger om belønning og straf.

Der er mange lighedspunkter mellem den måde Habermas beskriver systemverdenen og Ove K. Pedersens definition på konkurrencestaten. Grundlæggende er det, at det er markedet som styringsmedierne blandt andet bunder i, hvilket også er konkurrencestatens omdrejningspunkt. Hele Ove K. Pedersens forklaring af det rationelle, som det styrende for skolen og for pædagogikken, at skolen skal mobilisere den enkelte til arbejdsmarkedet (Pedersen 2014: 200), er også en mekanisme, som kan placeres indenfor systemverdenen. Derudover kan det sammenkædes, at Habermas beskriver, at aktørerne i systemet forholder sig egocentrisk, det forklarer Ove K. Pedersen, som at den enkelte er selvinteresseret, og ikke af sig selv tager hensyn til fællesskabet som **den opportunistiske person**. Det som Grundtvig var bange for, ville ske, hvis der ikke blev opretholdt en vekselvirkning mellem det fælles og det individuelle. Nemlig at menneskets individualisering også kunne blive ødelæggende for det fælles - altså samfundet.

5.2.2 Livsverden

Habermas accepterer, at der eksisterer aspekter af det sociale liv, som kan beskrives som objektive systemer. Men han forholder sig meget kritisk til systemet, da han frygter dette vil reducere alt det menneskelige og sociale til systemer, der er underlagt styringsmedier. Heine Andersen forklarer, at Habermas mener at *'Mening, solidaritet og personlig identitet kan ikke frembringes kommercielt eller administrativt, kun gennem sproglig kommunikation inden for en livsverden'* (Andersen 2005: 379). Disse elementer ses blandt andet indenfor kultur, sociale normer og moral og er knyttet til nogle helt andre principper end systemet og dets styringsmedier (Andersen 2005: 379). Livsverdenen ses i højere grad nedefra, fra deltagernes perspektiv, og er struktureret gennem meningsfulde symboler, der formidles ved sproglig, forståelsesorienteret kommunikation, der bygger på konsensus og forståelse af forskellige holdninger, hvilket gør at der i livsverdenens kommunikation kan eksistere rational refleksion og kritik i dialog (Andersen 2005: 379). Livsverdenen er dermed den historiske og kulturelle fælles baggrund, som vi hele tiden erfaringsmæssigt trækker på, og som vi udvikler i interaktion med hinanden. Det er ifølge Habermas kultur, samfund og personlighed (Andersen 2005: 393).

5.2.3 Systemet koloniserer livsverdenen

Habermas mener, ifølge Heine Andersen, at samfundet idag er afkoblet fra livsverdenen, fordi der opstilles så mange effektivitetskrav og rationalitets beslutninger, som blandt andet bygger på arbejdsmarkedets behov i modsætning til eksempelvis en fælles forståelse og kommunikation (Andersen 2005: 384). Det er blandt andet med til at skabe det, Habermas betegner som, at systemverdenen koloniserer livsverdenen. Det mener han sker når *'systemet på grund af indbyggede funktionssvigt og krisetendenser hele tiden tvinges til at søge at udvide sin formålsrationelle styringskapacitet på bekostning af livsverdenens kommunikative rationalitet'* (Andersen 2005: 385). Dette medfører kriser i livsverdenen, som kommer til udtryk i form af meningstab, svækket tiltro til legitimiteten af de politiske institutioner, svækket solidaritet, og usikkerhed om personlig identitet og tilhørsforhold; det er livsverdenselementer, der kun kan frembringes kommunikativt (Andersen 2005: 386). Habermas mener at denne kolonialisering bør ophøre for at skabe en større balance mellem system og livsverdenen.

Jeg vil i analysen se på spændingsfelterne på RYE, disse ser jeg ud fra ovenstående begreber livsverden og systemverden. Jeg arbejder med, hvornår disse to verdener krydser hinanden, og hvilke spændingsfelter der opstår i dette. Igennem gennemgangen af empirien har jeg fundet flere forskellige spændingsfelter, jeg gennemgår tre i denne analyse, da de var de mest fremtrædende. Inden jeg gør det, vil jeg dog kort nævne to andre spændingsfelter, som jeg ikke går i dybden med. Det første er spændingsfeltet mellem aktivitet og elevernes behov for alenetid. De elever jeg interviewer er alle fire glade for, at der sker så meget på RYE, men samtidig er der nogle af

eleverne, der efterspørger mere alene- og opladningstid. En lærer forklarer mig under en samtale efter mine observationer, at eleverne virkelig er trætte. Der er altså et spændingsfelt mellem travlheden og den personlige tid, hvor der opstår både modsætnings og meningsgivende forhold. Det andet spændingsfelt ses hos lærerne, og det at Hella fortæller mig under en observation, at da hun startede på RYE for tre år siden, var der på lærerværelset en stemning af, at de skulle præstere overfor hinanden. Den mente hun ikke eksisterede så meget mere. Igennem min observation virkede alle lærerne meget engagerede, meget travle og beslutninger blev taget i sidste øjeblik. Derudover viste interviewene mig, at eleverne ser enormt meget op til lærerne. Spændingsfeltet kan dermed ses i, hvordan eleverne opfatter lærerne, hvordan lærerne opfatter deres egen rolle og hvilke rollemodeller de agerer for eleverne.

5.3 Sektion 2: Spændingsfeltet mellem projektledelse og hverdagen på Ryslinge Efterskole

Inden jeg gennemgår det første empiriske eksempel, vil jeg inddrage Ulla Ambrosius Madsen og hendes arbejde med hverdagsliv og læring i efterskolen, som kan være med til at skabe en forståelse for det felt system- og livsverden bevæger sig indenfor. Derudover kan hendes undersøgelse, selvom den er eksekveret for mange år siden, bruges til at sammenligne og holde min empiriindsamling op imod, derfor vil jeg drage paralleller til hendes konklusioner om, hvordan eleverne på efterskole oplever det at gå på efterskole i 1994. Det er også en inddragelse, jeg anvender, som er en del af det fænomenologiske i dette speciale. Nemlig det at inddrage andres forsøg på at beskrive og fortolke noget, der ligner ens egen erfaring.

Ulla Ambrosius skitserer efterskolernes dannelsesrum, der består af tre elementer, hvor det dannelsesrummet opstår i sammenspillet mellem disse. **Det frie rum** som er den tid og de steder, der er afsat til elevernes egen relativt frie benyttelse. **Det nødvendige rum** er den tid og de steder, der er afsat til undervisning og formidling af formaliserede færdigheder og kundskaber (klasseværelserne). Her skal det siges, at Ulla Ambrosius peger på, at det nødvendige rum er skolens undervisning, hvilket betyder både den faglige undervisning og den anderledes undervisning, som også inkluderer valgfag. **Det kontraktfæstede rum**, er afsat til opdragelse i og med skolernes værdier (Madsen 1994: 34). Ulla Ambrosius forklarer senere i bogen '*at det kontraktfæstede rum er svært at afgrænse og indkredse. Begrebet dækker over aktiviteter, der ligger i forlængelse af skolens ideologiske overbygning, og som indgår i et bredere alment dannesperspektiv*' (Madsen 1994: 81).

Med projektledelse som både en del af skolens værdisæt i form af handling og at skabe aktive medborgere samt som en del af den anderledes undervisning, kan projektledelse på RYE forstås indenfor to rum, nemlig både som anderledes undervisning i det nødvendige rum og som et

ideologisk dannelsesperspektiv i det kontraktfæstede rum. Men med en ramme hvor projektledelse fylder en så stor del af skolen kan den måske overlape det frie rum hos elever og lærere. Det er i hvert fald her jeg vil kortlægge et spændingsfelt. Jeg vil gøre det gennem to beskrivelser af systemverdenen, hvori jeg beskriver, hvordan skolen og til dels også lærerne opstiller rammerne for projektledelse. Efter hver præsentation af systemet vil jeg gennemgå livsverdenen gennem elevernes og lærernes forståelser og ageren indenfor systemet. Jeg vil inddrage Ulla Ambrosius' tre rum for bedre at kunne placere de forskellige elementer, og derudover vil jeg inddrage hendes undersøgelser for igennem det at sammenholde mine undersøgelser med en mere dybdegående undersøgelse indenfor samme felt. I denne del af analysen vil jeg inddrage interviews med eleverne for derigennem at forstå, hvad der er vigtigt for eleverne. Observationerne giver også i dette afsnit en forståelse for, hvordan eleverne og læreren handler og forklarer projektledelse, når det ikke er en interviewsituation. Derudover bruger jeg RYEs hjemmeside til at beskrive skolens officielle holdning.

Jeg opdeler den følgende analyse indenfor systemverdenen og livsverdenen. Denne sektion i analysen opdeler jeg i to systemverdener og to livsverdener, det gør jeg fordi systemverdenen indenfor dette spændingsfelt har flere elementer som bygger ovenpå hinanden.

5.3.1 Systemverden

På RYEs hjemmeside står der: *'Du vil opleve at uddannelsen gennemsyrrer hele efterskoleåret med nye måder at tænke læring på. Både i klassen, på linjefaget, i weekenden osv.'* (Ryslinge 2016: Hvorfor projektledelse). Altså er tanken med projektledelse at det skal fylde noget igennem hele efterskoleåret, og som beskrevet ovenfor er lektionsstudierne et eksempel på at projektledelse i højere grad skal være en del af de almindelige fag. At undervisningen i det nødvendige rum ikke agerede som et alternativ til folkeskolen, var et kritikpunkt for Ulla Ambrosius tilbage i 1994. Hendes kritik var, at de dannelsetanker og ideologier, der lå til grund for skolens virke ikke var at spore i den almindelige undervisning, hvilket for eleverne udviklede et paradoks mellem undervisning og dannelse (Madsen 1994: 99). Da jeg ikke har observeret den almindelige undervisning, kan jeg ikke udtale mig om, hvorvidt dette foregår på RYE, men det er ihvertfald et ønske fra skolens side, at dette bliver en integreret del af det nødvendige rum. At handling er en stor del af det kontraktfæstede rum, kan ses ved at skolen på hjemmesiden skriver at *'På Ryslinge Efterskole gør vi ide til handling'* (Ryslinge 2016: Om Ryslinge). Så det at handle og herunder at arbejde med projektledelse er en væsentlig del af skolens image ifølge hjemmesiden og en stor del af deres værdigrundlag. Eleverne møder projektledelse helt i starten og skal indenfor de første måneder stå for et aften eller weekend arrangement for hele skolen. Derudover er det eleverne, der planlægger og gennemfører Efterskolernes Dag, og samtidig er det eleverne, der står for at facilitere skolens ugentlige fællesmøde. Med dette kan det opfattes således, at RYE gerne vil have

at projektledelse også bevæger sig indenfor det nødvendige rum, men at det grundlæggende er en del af deres kontraktfæstede rum, da det er en del af værdigrundlaget og skolens formål.

Derudover kan det virke som om, at det til dels bliver forventet at projektledelse bliver en del af elevernes frie rum. Det kan blandt andet ses hos Jacob, en projektledelseslærer. Igennem mine observationer og samtaler med ham gav han indtryk af at forvente, at eleverne går meget op i projektledelse. Han fortalte mig af flere omgange, at dagen inden awarden plejer at være en meget travl dag med hektisk stemning, og at eleverne bliver ved med at arbejde, indtil de går i seng (Observation 16/11 kl. 9.00). Da eleverne er inde og pitche foran Jacob og Martin, og en gruppe ikke har et helt færdigt pitch, fortæller Jacob dem, at de får en meget lang aften (Observation 16/11 14.12). Altså er der nogle af lærerne, der forventer, ud fra deres tidligere erfaringer, at eleverne bliver så grebet af projektledelse, at de bruger deres frie tid på at arbejde med det.

5.3.2 Livsverden

For det første oplever jeg, at projektledelse fylder meget for eleverne, som Jacob eksempelvis forventer det gør. I mine interviews spurgte jeg tre af eleverne, hvad det fyldte for dem. Hos to fyldte projektledelse meget. Mathias siger 30-35 procent (Mathias Interview 13.35) og EvaJoanna sætter det til 50-60%, hun uddyber *'men altså jeg føler bare, at det er noget, vi har oppe i hovedet sådan lidt hele tiden'* (EvaJoanna Interview 21.10). Dette er også mit indtryk; Anna og Mathias fortalte under interviewet at de talte med deres venner om projektledelse, når de ikke havde det på skemaet. Dermed bliver projektledelse også en del af nogle af elevernes frie rum. Jeg oplever under mine observationer, at en af de grupper jeg talte med, følte sig så meget bagud under awardugen, at de valgte at mødes om aftenen for at få styr på deres projekt (Observation 13/10 14.55). Min fornemmelse var dog, at det ikke var ofte, dette skete. Jeg spurgte alle de fire elever, jeg interviewede om dette, og ingen af dem arbejdede senere end det fastsatte tidspunkt under awardugen. Det kan også ses hos Simon som, da jeg spurgte, hvor meget projektledelse fyldte for ham, svarede, at det fyldte generelt 5-10 procent, når der var projektledelse fyldte det 20-30 procent af hverdagen, men hvis man kiggede på når han var i salen og arbejdede, så fyldte det 80 procent. Han forklarede, at der jo skete så mange andre ting (Simon Interview 23.05). Det er heller ikke nødvendigvis en fælles forståelse i lærerkollegiet, at eleverne skal arbejde igennem med projektledelse. Til morgensamling dagen inden awarden fortæller Sara eleverne, at de skal huske at stoppe kl. 16.00, fordi de skal slappe af og blive klar til awarden (Observation 16/11 9.19).

5.3.3 Systemverden

Det er tydeligt, at projektledelse er en vigtig sag for skolen og skolens lærere, da det blandt andet er det, skolen profilerer sig på for at tiltrække kommende elever. Det ses blandt andet i mine observationer fra awarden, hvor skolen som beskrevet har en stand. Da der til awarden var mange elever fra grundskolen, var det for lærerne en mulighed for at få hvervet kommende elever. Det

gjorde de gennem en konkurrence, hvor det var muligt at vinde en bog om Ryslinge-modellen og samtidig skrive sig op til at modtage emails fra skolen (Observation 17/11 13.30). Allerede i 1994 var profilleringen vigtig for efterskolerne, som Ulla Ambrosius Madsen beskriver det '*Før 1967 var efterskolerne prøvofri på grund af lovgivningen, men også af ideologiske grunde. Siden har alle skoler, på nær efterskolerne for elever med indlæringsproblemer, indført prøverne. Denne udvikling skal ses i lyset af skolernes mere direkte afhængighed af de frie markedskræfter. Det vurderes, at forudsætningen for, at skolerne kan tiltrække det nødvendige elevtal, er, at der findes de samme tilbud og kvalifikationsmuligheder som i den offentlige skole*' (Madsen 1994: 33). Her forklarer hun, at efterskolerne er afhængige af de frie markedskræfter og af at kunne matche folkeskolerne. Eftersom et nyt fokuspunkt i folkeskolerne er entreprenørskabs- og innovationsundervisning og i og med at RYE bruges som eksempel på undervisningsministeriets hjemmeside, er det ihvertfald et punkt hvor de matcher, hvis ikke overgår folkeskolen.

5.3.4 Livsverden

Det er helt sikkert, at projektledelse er en vigtig faktor i skolens overlevelse og lærernes arbejde, og det vil de gerne, at eleverne engagerer sig i og bliver grebet af, fordi det blandt andet kan være et godt ansigt udadtil. Nogle af eleverne kommer til at opleve dette som et pres for, at de som årgang skal vinde awarden, fordi skolen har vundet fire år i træk, og at de som årgang ikke skal være den årgang, der 'failer' og ødelægger systemet. Derfor skal de som årgang vinde, fortæller en elev mig under observationerne (Observation 13/10 14.50). Også Evajoanna forklarer under interviewet, at hun gerne vil have RYE skal vinde, fordi det giver et godt rygte for skolen '*Øhm, altså det betyder noget for mig altså, at det får skolen til at se, få et godt ry. Marie: Så det handler også meget om ry, altså du tænker, at hvis I vinder, så giver det skolen et godt ry fremover?*

Evajoanna: *Øhm, ja ikke sådan at vi er fantastiske, men mere agtigt, sådan her kan du lære noget (...) så er det jo bliver jo nærmest på en måde reklame, kan man sige (...) det får folk til at gå her, så og så kan de også opleve, hvor fantastisk det er'* (Evajoanna Interview 15.00). Som Evajoanna siger, så kan det at vinde blive sammenkoblet med, at skolen bliver set af kommende elever. Men at tage til konkurrencer kan også gøre eleverne trætte af projektledelse, som det kan ses i et eksempel fra bussen, da vi kører mod awarden d. 17/11. Alle de elever, der sidder omkring os, er fra science. De snakker om den sciencekonkurrence, som de lige har deltaget i, de fortæller, at indtil videre har nogen af dem pitchet op til fire gange til konkurrencer. En dreng sagde, at han var glad for, at de ikke havde vundet, fordi han gad ikke arbejde mere med det projekt, de havde. I hans gruppe havde de aftalt, at hvis de kom tæt på at vinde, ville de smadre deres robot, så de ikke vandt (Observation 17/11 9.37). En anden spurgte Sara, som jeg sad ved siden af, om der var meget mere projektledelse, han synes, der havde været meget indtil da. Sara gav ham ret i, at der havde været meget på det sidste. Men at der kun var én ting mere tilbage af projektledelse efter awarden. Medmindre man var på adventure, for der skulle de planlægge skituren for de andre

elever. Martin sagde, at det var der nu også for science; de havde et projekt mere i foråret. Sara fortalte, at det jo var noget, de gjorde hele tiden (Observation 17/11 9.43). Eksemplet viser, at eleverne blandt andet opfatter projektledelse som et led i det nødvendige rum og som undervisning, hvilket de ikke nødvendigvis synes, er sjovt og spændende hele tiden. Sara derimod forklarer det, som skolen står for, nemlig at projektledelse er en del af det hele på skolen. Hendes forventning om, at projektledelse fylder for eleverne, møder derfor elevernes virkelighed, og de er ikke nødvendigvis lige så grebet som hende. Ulla Ambrosius forklarer, at unge oplever forholdet og balancen mellem den kontrakt, de har indgået i med skolen; at de er startet på en efterskole, der har et specifikt værdisæt, og så deres eget ungdomsliv som komplekst. Det er et felt, hvor de har mulighed for at finde mening og betydninger, men det er også et sted hvor det kontraktfæstede rum kan kolonisere og indordne det frie rums tid og handlinger (Madsen 1994: 100). Det sidste forhold kan opstå, når det kontraktfæstede rum er defineret af læreren, og eleverne dermed ikke nødvendigvis kan finde sig en plads i dem. Det kan være det, der sker i det ovenstående sammenstød hvor skolens ambitioner om projektledelse som et centralt element der definerer deres skole, møder elevernes engagement og længsel efter at have deres frie rum. I den empiri jeg har indsamlet, er den kompleksitet Ulla Ambrosius nævner også til stede, hvilket kan ses, da det ovenstående eksempel udvikler sig på busturen hjem. Jeg sidder tæt ved den samme flok drenge i bussen, seks i alt, og Martin der er nyansat lærer, sidder ved siden af mig. En gruppe elever fra RYE har vundet awarden, og to af dem sidder på sæderne omkring mig. Der er i starten høj stemning, fordi 'vi' har vundet, men i løbet af busturen begynder eleverne at beklage sig over hvor trætte de er, og fortælle Martin at skolens slogan burde laves om til: *'vi vil lidt mere, men vi orker det ikke'*. Martin taler med dem om skolens merchandise, stemningen skifter hurtigt, da eleverne begynder at brainstorme på, hvordan de kan lave skolens armbånd selvlysende. Martin spørger ind til, hvordan de vil sætte det igang, og en elev forklarer ham proceduren for at starte projekter op på skolen. Martin bringer et andet problem op omhandlende at de veste eleverne får fra skolen altid bliver væk, og drengene griber ideen og brainstormer på den. Inden vi skal af bussen, har de organiseret, hvem af dem der gør hvad, så begge ideer kan tages op på næste fællesmøde. Stemningen er høj, da de forlader bussen (Observation 17/11 17.05).

Selv om projektledelse fylder for eleverne, og selv om det også kan fylde i deres frie rum, er det langt fra det, der fylder mest hos de interviewpersoner, jeg har talt med. I de fire interviews jeg har med eleverne, spørger jeg dem, hvad de mener, der gør RYE speciel. Det er interessant, at der her ikke bliver lagt vægt på projektledelse; her er der meget andet der fylder. Både Evajoanna, Simon og Anna har det sociale som noget helt centralt. Alle fire nævner, at det er deres interesser i form af linjefag eller fritidsinteresser, der har gjort, at de har valgt skolen, og som gør dem glade for at være på skolen. Ulla Ambrosius har gjort samme konklusioner ud fra den empiri, hun indsamlede i 1994. Her beskriver hun, at de unge ikke vælger deres efterskole ud fra værdierne,

men primært ud fra om de godt kunne lide den ved deres besøg, om de har fået den anbefalet, og om den har fag, de interesserer sig for (Madsen 1994: 81). Alle de fire punkter, hun nævner, er også udpeget af de fire elever jeg talte med. Når jeg bad de fire interview elever om at beskrive hvad der gør skolen speciel, var det kun Mathias, der nævnte projektlederuddannelsen: *'og så vil jeg også fortælle om det her, den projektlederuddannelse vi har... og at selvom at vi ikke har haft det særlig meget, jeg vil, jeg kan ihvertfald allerede mærke det altså, man bliver bedre til at snakke med folk og stille sig op foran mængder. Og man tør sige sine meninger. Altså hvis du ikke har noget at skulle have sagt før, så får du det ihvertfald, man bliver klogere på sig selv som menneske'* (Mathias Interview 5.30). Simon nævner at alt kan lade sig gøre på skolen, altså hvis de gerne vil sætte noget igang, kan det lade sig gøre. Men det er i højere grad fællesskabet og det sociale samt linjefag, der bliver nævnt. EvaJoanna forklarer *'Det er stadig menneskene, altså fordi at det der med at du lige pludselig finder andre mennesker, der har andre interesser og er anderledes end dig selv, men at man stadig kan blive venner med de personer, og at man faktisk skaber et unikt bånd, kan man sige, for det kan godt være vi ikke havde så meget til fælles før, men nu går vi lige pludselig på Ryslinge sammen og sådan, og det er jo et bånd vi har til fælles nu'* (EvaJoanna Interview 03.25). Mathias beskriver: *'Jamen nu er det ligesom også faglighed, som der bliver lagt vægt på, men samtidig så har jeg også mulighed for at spille fodbold så jeg ikke helt taber det, og musik som jeg også er glad for altså. Og så har jeg valgt adventurelinjen, fordi jeg rigtig godt kan lide at være udenfor og lave ting ved bål og alt sådan noget'* (Mathias Interview 01.44). Anna *'jeg synes en af tingene det er helt sikkert det der med at for eksempel teaterlinjen at at altså at lærere og og eleverne og alt ved teater det sidder så sådan'* (Anna Interview 10.26). At det at være på efterskole også fylder ses i et eksempel fra mine observationer fra d. 17/11 på vejen hjem i bussen. Efter eleverne har pitchet, er der en af dommerne fra awarden, der gerne vil investere i et af de produkter, en af grupperne har lavet. En dreng fra den gruppe sidder tæt ved mig i bussen på vej hjem. Han fortæller, at det er spændende, og det skal de lige finde ud af. En anden dreng siger, det skal de da, så bliver han millionær. Han siger, ja, men jeg vil hellere gå på efterskole, han vil ikke sige ja til investoren, hvis det betyder, at han skal arbejde hele tiden ved siden af skolen, så han ikke kan nyde sit efterskoleår. Det forstår den anden dreng ikke helt (Observation 17/11 17.00). At det sociale fylder for eleverne på efterskolen er ikke unikt for min undersøgelse, allerede tilbage i 1994 var Ulla Ambrosius' konklusion, at det sociale er helt centralt for elevernes dannelse og læring. Her forklarer hun, at det der tillægges den største betydning, når eleverne vurderer deres efterskoleophold, er forhold, der vedrører kammeratskabet. Hun understreger dog, at det også betyder meget, når der er anderledes uger/dage eller timer hvilket også inkluderer valgfag (Madsen 1994: 73). Det viser i sammenhæng med min empiri, at det for eleverne på RYE er det sociale, der er i højsædet.

I den anden del af analysen undersøger jeg spændingsfeltet mellem projektledelse og hverdagen på RYE. Projektledelse er et vigtigt element for skolen på flere punkter, fordi det ligger indenfor deres værdigrundlag, men også fordi det er en del af det, skolen promoverer sig på i konkurrencen mellem efterskoler. I afsnittet opstiller jeg disse forskellige elementer indenfor Ulla Ambrosius' tre rum for dannelse på en efterskole, nemlig det nødvendige, det kontraktfæstede og det frie rum. At projektledelse fra skolens side gerne skulle gennemsyre alle disse rum kan godt udledes. De elever, jeg har talt, med oplever til en vis grad, at projektledelse fylder noget for dem i alle de tre rum, de fungerer indenfor, dermed kan det også konkluderes, at skolens intention bliver mødt af eleverne, eller ihvertfald nogle af eleverne. At projektledelse fylder så meget for eleverne kan dog også blive for meget, hvilket kommer til udtryk, når lærerne gennem det kontraktfæstede rum har forventninger til indholdet af elevernes frie rum, og eleverne oplever her et pres for, at de skal konkurrere og pitche og igennem det bliver de trætte af projektledelse. I kompleksiteten kan de samme elever dog, når konkurrenceelementet er taget ud af det, blive engagerede i projektledelse igen og finde gejsten gennem muligheden for at sætte ting igang på skolen og indenfor skolens rammer, hvilket kan ses som værende en del af deres frie rum. Det kan udledes af eksemplet i afsnittet, at projektledelse kan give eleverne gejst til handling, men det er en balance, for når projektledelse bliver en del af elevernes frie rum, er det vigtigt, at det ikke er lærerne og det kontraktfæstede rum, der i samarbejde med det nødvendige rum koloniserer elevernes frie rum og definerer det. Gejsten til projektledelse i elevernes frie rum opstår, når det er eleverne, der helt selv definerer deres projekter ud fra de problemer og den forundring de selv oplever. Selvom RYE gerne vil have at projektledelse fylder meget for eleverne, og selvom dette faktisk også sker på skolen, så er min konklusion i dette afsnit, som Ulla Ambrosius' konklusion var tilbage i 1994, at det er fællesskabet og det sociale liv der virkelig betyder noget for eleverne på efterskolen.

5.4 Sektion 3: Spændingsfeltet omkring skolens deltagelse i Danish Entrepreneurship Award 2016

I det kritisk teoretiske refleksionsrum arbejdes der både med de manifeste og latente betydningslag. Som skrevet under videnskabsteori menes der med manifeste; tydelige italesatte betydningslag, mens det latente er det underliggende, ofte usagte lag. Som gennemgået ovenfor er det vigtigt for RYE, at være dygtige til projektledelse, fordi det er med til at styrke deres profil og øge konkurrencefordelene i forhold til de andre efterskoler med henblik på at få kommende elever, men det er ikke den officielle holdning; det lader til at der eksisterer både manifeste og latente betydningslag. Hvad det betyder for eleverne, vil jeg diskutere nedenfor.

Jeg vil i dette afsnit primært inddrage fokusgruppeinterviewet for at forklare skolens holdning og lærernes indbyrdes uenigheder. Derudover vil fokusgruppen også være med til at vise de manifeste og latente betydningslag, der eksisterer, når der tales award på RYE. I dette afsnit anvender jeg også mine observationer statistisk, som jeg gennemgår det senere, men målet er at vise, hvad det er, der motiverer eleverne til at arbejde med projektledelse, og hvordan de herunder agerer indenfor de forskellige betydningslag. De fire elevinterviews bruger jeg få gange til at understrege en pointe fra observationerne.

5.4.1 Systemverdenen

Jeg vil i dette afsnit gennem opdelingen af systemet på RYE se på, hvordan begge former for betydningslag eksisterer, når det handler om skolens deltagelse i awarden. Jeg vil først beskrive det, jeg ser som systemverdenen, hvortil vil jeg bruge det, lærerne beskriver i fokusgruppeinterviewet. Det manifeste betydningslag er blandt andet gennemgået ovenfor med skolens fokus på handling, og at eleverne skal møde virkeligheden. Det er også awardens formål; at eleverne møder virkeligheden. Derudover er det helt gennemgående manifeste betydningslag, at awarden bliver omtalt som var den skolens gymnastikopvisning. Lærerne italesætter ofte overfor eleverne, at det er deres gymnastikopvisning, og det er en ting, de gør for fællesskabet. Både Marianne og Ursula nævner dette i fokusgruppeinterviewet. Marianne: '*...nogen tager til gymnastikopvisning, og vi tager så til award*' (Fokusgruppeinterview 41.55) og Ursula uddyber: '*Fordi vi har ikke en gymnastikefterskole, hvor man står der i fællesskab og virkelig wuu, det er os ik, så det (awarden) var en af de steder, hvor vi havde os. Det var en af de der fællesoplevelser*' (Fokusgruppeinterview 43.05). Det mere latente betydningslag er også beskrevet ovenfor. Her er det vigtigt for skolen, at eleverne klarer sig godt til awarden og bliver set af både samarbejdspartnere, kommende elever og andre skoler, der arbejder med projektledelse, altså agerer for deres egen overlevelse og som en del af de frie markeds kræfter. Det er det strategiske og målbare, som lærerne her forholder sig til, altså systemverdenens rationaler. Der er to elementer i det. Det første er, som beskrevet ovenfor, skolens ansigt udadtil. Randi kommer ind på

det under fokusgruppeinterviewet: *'Vi kommer også ud med det, apropos det der med og eh gerne ville ud i virkeligheden med noget altså virkelig, det er jo der, vi kommer ud og viser hvad det er, vi kan (...) og derfor tænker jeg også, at det er jo også derfor, det er jo også igennem det, at andre får øje på os i den der sammehæng, at hele det der virksomhed som i har gang i dig (Marianne) og Sara at er opstået ikk (...) Altså det at I kan lave en bog og sådan noget, det kræver jo også at der er nogen, der får øje på en og hvis man, hvis alt hvad man laver foregår indenfor altså...(..) for hjemmets fire tykke vægge, fire vægge så altså'* (Fokusgruppeinterview ca. 43.30). Det er en af grundene til, at skolen har en stand til awarden, som beskrevet ovenfor. Det andet element udtrykkes ved at lærerne på denne måde får direkte feedback på deres metoder og ser, at eleverne lærer noget. Som Marianne beskriver det: *'altså at der er også nogle rigtig gode historier i, at øhh vi dædylme har gjort det godt, og øhm og vores elever er mega dygtige, når de kommer derover, og det kan vi da også godt lide at få at vide, altså det er da også en prøve for os som skole, at se, virker det, vi rent faktisk lander hos dem'* (Fokusgruppeinterview 40.56). Latent betyder det noget for skolen at klare sig godt til awarden hvilket lærerne bevidst eller ubevidst agerer i forhold til. Herunder vil jeg gennemgå et eksempel, som er foregået hen over min empiriindsamling. Det, jeg synes det viser, er at lærerne ikke officielt vil have, at eleverne skal have fokus på at vinde. Eller at skolen for den sags skyld ikke skal have fokus på at vinde. Men deres handlinger kommer bevidst eller ubevidst til at få eleverne til netop at fokusere på, at skolen skal klare sig godt, og at de som elevgruppe skal klare sig godt. Den første mandag under mine observationer sætter Sara en film på, der viste awarden fra et tidligere år, hvor RYE var til award... og vandt. Filmen viser først hele awarden, hvor eleverne går rundt mellem standende og pitcher foran dommerne. Det slutter med, at en gruppe fra RYE vinder awarden, og der opstår en hel vild jubelscenen på filmen. Alle eleverne rejser sig op og hujer. Sara fortæller, at det, de skal få ud af den film, er, at forstå hvordan awarden foregår, og de skal prøve at se bort fra den jubelscene (Observation 10/10 8.55). Det er dog ikke helt succesfuldt, da jeg de efterfølgende dage får mange kommentarer fra eleverne om den jubelscene. Det er virkelig noget de gerne vil opleve, og som skrevet ovenfor er der en del elever, der føler at de bliver nødt til at vinde, for ikke at være den årgang, der ikke kunne vinde. Til en observation dagen efter, d. 11/10 henviser en dreng til den video og siger, at det man kan se der er, at selvom det kun var én gruppe der vandt, så var det RYE, der fejrede sammen, det var teameffort (Observation 11/10 11.50). Sara beskriver det, dagen inden de skal afsted, som at når der bliver kaldt finalister op, så er det der man kan mærke fællesskabet dirrer (Observation 16/11 9.27). Altså her en henvisning til skolens 'gymnastikopvisning' og deres mere officielle lag. Til awarden opstod samme jubel, da finalisterne blev kaldt op, RYE havde to ud af fire grupper i finalen. Da den første gruppe bliver råbt op, er der så meget jubel fra RYEs tribune, at konferencien må tysse på dem, for at kunne gå videre (Observation 17/11 15.30). Tre af lærerne står på bunden af tribunen, og da finalisterne bliver kaldt op, filmer de eleverne, så den jubel der bryder ud bliver optaget (ibid.). Det er interessant, at

lærerne til fokusgruppeinterviewet kan blive enige om, at det med konkurrencen ikke betyder så meget, når det netop er den, der bliver understøttet.

5.4.2 Lærernes livsverden

Der kan altså observeres to lag i systemet fra skolens side, at de tager til award for fællesskabets skyld og for at møde virkeligheden og så det mere underliggende, at det også betyder noget for skolen, at eleverne klarer sig godt. Det skaber et komplekst rum, hvor eleverne og lærerne agerer indenfor spændet mellem de to betydningslag. Jeg vil i livsverdenen se på de frustrationer, det kan skabe i lærerkollegiet, herefter vil jeg undersøge, hvordan eleverne agerer indenfor dette. Her tager jeg udgangspunkt i deres motivation for projektledelse.

Lærerkollegiet er meget splittede i forholdet til awarden. Som nævnt under systemverden, er der nogle lærere som bruger konkurrenceelementet, og det at eleverne skal vinde awarden. Men der er mange, der har en stærk modstand mod det. Hella forklarer mig under en observation, at hun mener, den er med til at dræbe elevernes kreativitet. Hun var videre frustreret over, at nogle lærere gav feedback på elevernes ideer ved at sige, "det er ikke en vinder ide, men den er ok". Det, mener hun, er meget forkert (Observation 11/10 10.00). Randi, Marianne, Ursula og Martin udtrykker til fokusgruppeinterviewet også modstand mod konkurrencedelen, og taler under interviewet om, hvordan de kan få fokus væk fra konkurrencen, og over på at eleverne i stedet skal netværke med mulige samarbejdspartnere. Hella uddyber til fokusgruppeinterviewet, at det fokus, der er på konkurrence, er med til at ødelægge det arbejde, de gør i forhold til den personlige udvikling; *'(...) jeg kunne tænke mig i forhold til den måde, som jeg har oplevet det arbejde i og med vi er så forskellige op til awarden, der synes jeg der er for meget fokus på det der med konkurrencedelen, så det handler ikke om hvad I opnår personligt, det handler om: skynd jer og i skal lave et ordentligt pitch hele tiden sådan noget [slår hænderne sammen], hvor jeg synes, mange af de flotte værdier vi har siddet og snakket om nu, som jeg er så enig i, det ryger'* (Fokusgruppeinterview 35.57). Som Marianne forklarer i kapitel 3 under konkurrencestaten i projektlederuddannelsen, er den personlige udvikling noget af det, lærerne på RYE selv mener, de er rigtig dygtige til. Derfor er det interessant, at Hella i fokusgruppeinterviewet fremhæver, at når der opstilles konkurrencelignende forhold, så mistes den personlige udvikling delvist. Som skrevet tidligere i specialet, så mener Knud Illeris ikke, at konkurrencestaten skal opretholde et snævert økonomisk og markedsorienteret fokus med kompetanceudviklingen i højsædet. Han mener, at man her mister læringen om personlig- og identitetsudvikling (Illeris 2014: 209). Det er netop denne pointe, Hella frustreres over; når eleverne kun skal klargøre sig til at pitche og følge opsatte rammer, mister de det, der er så vigtigt for skolen, ifølge Marianne, nemlig den personlige udvikling. For at følge op på den, mener Knud Illeris at selvom politikerne har lært at sige, at *'man skal være fleksibel, omstillingsparate kreativ og innovativ, så har de aldrig gjort sig mere*

systematiske og kvalificerede forestillinger om, hvordan man bliver alt dette.(...) Det er noget, der skal læres, og det kræver idag, især op gennem ungdommen, en kolossal indsats at udvikle en sådan tidssvarende identitet - og senere i voksenlivet at bruge den på en afbalanceret måde og til stadighed at kunne forny den' (Ileris 2014: 211). Og det er netop det, nogle efterskoler kan, mener Ileris og vel sagtens, det RYE gerne vil. Det er ihvertfald noget i den retning, både Troels og Randi gør sig overvejelser omkring i kapitel 3. Her forklarer de, at RYE arbejder med konkurrencestatens værdier og herunder ønskerne om, at eleverne bliver fleksible, kreative, innovative og omstillingsparate. Det er deres synspunkt, at dette må kunne tillæres eleverne på en måde, så det kan bruges afbalanceret ved at inddrage de grundtvigske værdier som et forsvarsværk mod konkurrencestaten.

5.4.3 Elevernes livsverden

For at forstå hvordan eleverne agerer, vil jeg i denne del primært tage udgangspunkt i de observationer og små samtaler, jeg har haft med 51 af skolens elever. Samtaler som har kredset meget om motivation, og derfor inddrager jeg en motivationsteori om indre og ydre motivation. Jeg vil bruge denne gennemgang til at skabe en forståelse af, hvordan eleverne oplever skolens forskellige betydningslag, både manifesterede og latente samt lærerens forskellige udmeldinger.

Den måde jeg inddrager observationer i forhold til de korte interviews med eleverne er, at jeg har stillet dem nogenlunde de samme spørgsmål, altså semistrukturerede interviews. De svar de har givet, har jeg ordnet i temaer i forhold til de holdninger, de kommer med. Her er der ikke opdelt ud fra, at én elev kun kan mene én ting, men at én elev godt kan have flere holdninger. Eksempelvis kan en elev både mene, emnet er vigtigt, og at det er vigtigt at vinde. Alligevel giver det et overblik over hvor ofte de forskellige temaer, er blevet nævnt, derfor omtaler jeg det, som at eleverne nævner det et antal gange. Der er flere emner, som kun bliver nævnt to eller tre gange. Derfor tager jeg udgangspunkt i de emner, som er nævnt 10 eller flere gange. Se hele min inddeling af de korte interviews i bilag 9.

For det første går over halvdelen af eleverne, jeg har snakket med op i konkurrenceelementet; her er der fokus på, at det er en konkurrence, og at den skal de eller RYE vinde. Ud af de 51 elever jeg har talt med, er der 19 hvor konkurrencen eller det at vinde spiller en rolle for eleverne. Dette har selvfølgelig forskellige grunde og motiver, 15 af dem har fokus på at vinde konkurrencen for konkurrencens skyld og fire på at få økonomi til at virkeliggøre deres projekt. Derudover fortæller 19 af eleverne, at de ikke behøver at vinde konkurrencen, men for dem er det meget vigtigt, at det er RYE der vinder konkurrencen, derudover har én fokus på at skolen for et godt ry gennem det at vinde, og seks udtrykker følelsen af et pres i forhold til at skolen har vundet fire år i træk. Det er altså 38 gange, at eleverne nævner det at vinde som en faktor i deres projektarbejde. Også rigtig

mange af eleverne fortæller, at de ikke er interesserede i at vinde, men det bliver nævnt 26 gange, at emnet betyder noget. Ud af 26 af eleverne er der 11, der nævner, at de er glade for at arbejde med et problem, de selv har fundet eller står i, 10 er motiveret af, at de kan gøre en forskel, og fem nævner, at det bare er emnet, de synes er spændende. Vigtigheden af at det de gør, er virkeligt, det bliver nævnt 16 gange. Det er altså 42 gange eleverne bliver motiveret af emnet og handling. Derudover nævner eleverne 14 gange, at de bliver motiveret af, at lærerne har så meget tillid til dem, og giver dem frie rammer at arbejde indenfor i projektugen. Ti elever bliver motiveret af, at ugen foregår anderledes. Til sidst bliver ti elever motiveret af det, de lærer i form af redskaber og metoder; det er noget, de kan se, de kan bruge i deres hverdag og i fremtiden. Det er altså 38 gange, det at vinde bliver nævnt, og 66 gange²⁷ eleverne nævner andre ting der motiverer dem end at vinde.

Jeg vil kort introducere en motivationsteori, som kan være med til at uddybe, hvordan elevernes motivationer kan ses og fortolkes. Jeg arbejder med Dorte Ågård's bog 'motivation' hvori hun gennemgår forskellige motivationsteori i forhold til læring og undervisning. Jeg vil dog kun tage udgangspunkt i én motivationsteori, nemlig selvbestemmelsesteorien. Her arbejdes der med den indre og den ydre motivation. Den indre motivation bygger på en antagelse om, at mennesket vil arbejde med nysgerrighed, interesse og vedholdenhed, når tre psykologiske behov er dækket, nemlig kompetence, tilhørsforhold og selvbestemmelse (Ågård 2014: 20). Kompetence udtrykkes, når eleverne føler, de kan slå til og bliver udfordret på et passende niveau, tilhørsforhold er en følelsesmæssig tryghed og sikkerhed der kommer af at høre sammen med personer eller grupper, og selvbestemmelse betyder, at man er personligt involveret og engageret i det, man laver, og handler i overensstemmelse med sine egne værdier samt har en høj grad af kontrol og ejerskab over sit arbejde (Ibid.). Altså er den indre motivation tilstede, når man har lyst til at gøre noget eller vide noget, fordi det i sig selv er interessant og tilfredsstillende (Ågård 2014: 21). Ydre motivation er omvendt den tilstand, hvor man foretager sig noget på grund af det resultat eller den konsekvens, der kan komme ud af det, og som ikke ligger i aktiviteten selv (Ibid.). Dorte Ågård fremhæver, at det kan være, at eleven ønsker høje karakterer, at opfylde forældernes forventninger, at undgå at føle skam, eller at vise hvor god, man er.

²⁷ Hvis jeg her tog de emner der er nævnt mindre end ti gange ville det give det samme billede. Der er flere der nævner noget der motiverer dem andet end at vinde. De sidste er her:

- Blive taget seriøst: Nævnt syv gange
 - Være stolt af sit eget produkt: Nævnt seks gange
 - Blive inspireret, se andres ideer: Nævnt fem gange
 - Præsentere foran mange: Nævnt fire gange (*Ville gå ind under præstation*)
 - Arbejde sammen med nogle med samme holdning: Nævnt tre gange
 - Ikke at dumme sig: Nævnt to gange (*Ville gå ind under præstation*)
 - Lærerne er entusiastiske: Nævnt to gange
 - Præsentere foran dommere: Nævnt to gange (*Ville gå ind under præstation*)
 - Det skal være sjovt og hyggeligt: Nævnt to gange
- se citaterne til hvert emne i Bilag 9

At vinde awarden må ses som at være resultatorienteret, og derfor en del af den ydre motivation. Det nævnes 38 gange af eleverne og kan derfor betegnes som ydre motivation som er ret tydelig i elevgruppen. Det er selvfølgelig forskelligt, hvordan eleverne forklarer det at vinde, mange nævner at de gerne vil vinde, men samtidig fortæller de, at de også synes at emnet er spændende, at de bliver taget seriøst eller at det er virkelighedsaspektet, der motiverer dem. De sidste tre tilfælde falder alle ind under den indre motivation. Der er andre eksempler på, at eleverne har ydre motivation for at lave projekter i løbet af awardugen. Mathias forklarer, da jeg spørger ham, hvad han synes om det, at skolen skal til award: *'Jamen, det betyder måske også, at vi tager os mere sammen, fordi at vi skal virkelig bruge det til noget, og der er ikke nogen, der har lyst til at blive til grin vel'* (Mathias Interview 11.46). Her er det frygten for at opleve skam, der motiverer Mathias (Ågård 2014: 22). Under mine observationer forklarer en elev det samme, nemlig at det at de skal til award gør, at de laver noget, fordi det skal vises foran nogle mennesker. Og så nævner hun, at de hele tiden skal være klar, fordi de skal pitche foran det kvarte af skolen, og så skal de have det klar (Observation 13/10 14.55). Ydre motivation er ikke nødvendigvis kun negativt, men den indre motivation må ses som den ideelle, eftersom den ydre ikke nødvendigvis besidder en helt så hensigtsmæssig drivkraft, da den kan fremme *'overfladelæring, dvs. udenadslære og fragmenteret viden, fordi den ikke opstår ud fra et ønske om forståelse (dybdelæring), men om at leve op til nogle ydre krav'* (Ågård 2014: 24). Ofte kan lærerne guide eleven fra den ydre til den indre (Ibid). Det virker til, at eleverne på RYE langt hen af vejen har indre motivation til at arbejde med projektledelse. Den ydre motivation kan gøre, at eleverne ikke får fordybet sig, men istedet arbejder ud fra de krav, der stilles. Et eksempel her fra min observation er, da Annas grupper har været inde og pitche for lærerne den sidste dag i awardugen. Da de kommer ud, snakker de ikke om deres ide, og hvordan de skal forbedre den, i stedet diskuterer de, hvordan de kan score højest på de parametre, der er opstillet til awarden (Observation 13/10 14.30). Derudover kan det skabe frustrationer i en gruppe, hvis eleverne ikke har samme motivationsform som Annas gruppe. Under det interview jeg havde med hende, forklarede hun om det projekt, de var igang med. De havde lige droppet deres emne, og jeg spørger hvorfor, *'Jamen det var fordi vi fandt ud af at, at der er rigtig mange, der laver apps, og der er også mange, der altså der og de der dommere de synes måske, at det er blevet brugt lidt meget og sådan. Marie: Hvorfor er det vigtigt, hvad dommerne synes? Anna: Ja, det ved jeg da ikke, jeg synes også det var sådan, jeg spurgte også mange gange, hvorfor vi ikke kunne tage det emne stadig (...) jeg ville gerne have, at vi stadig havde det, fordi jeg synes, det var en virkelig fed ide og ja. Jeg tror bare, måske min gruppe var sådan lidt opsat på at vi skulle vinde og sådan noget (...) men jeg er mere opsat på at lave noget fedt'* (Anna Interview 14.07). Her arbejder Anna ud fra sin indre motivation og vil gerne emnet, fordi hun synes, det er spændende. Men nogen fra hendes gruppe vil vinde awarden, hvilket betyder, at de ser på hvordan, de kan score højeste score gennem deres pitch, og at de ændrer deres emne, fordi det

vil give dem større chancer. De arbejder derfor ud fra den ydre motivation. Anna virker tydeligt frustreret over, at det skal handle om at vinde.

I tredje sektion af analysen har jeg taget udgangspunkt i flere af elementerne fra den foregående analysesektion, disse dele har jeg placeret indenfor det manifeste og latente lag, for derved at vise hvordan RYE både har de mere officielle måder at forklare, hvad projektledelse bruges til, deres 'fællesskabende gymnastikopvisning', men derudover er der et mere underliggende, ikke udtrykt mål, hvor lærerne blandt andet har mulighed for at måle, om det de gør virker, men også hvor RYE bliver set som en skole med succes. Derudover kan lærerne, illustreret gennem eksemplet under systemverden, ved at have fokus på når eleverne klarer sig godt, understøtte at eleverne kommer til at føle, at de skal vinde, eller at RYE skal vinde, hvilket kan virke som et ydre motivationsfaktor for eleverne. Og det at vinde og at RYE skal vinde fylder meget for eleverne. Der er ingen tvivl om, at rigtig mange elever oplever den indre motivation under projektledelse, det fylder for dem, hvilket emne de arbejder med, at det kan blive til virkelighed, at det er sjovt at have en anderledes uge, at lærerne er engagerede. Men med et mål om at projektlederuddannelsen skal være noget, eleverne lærer som grundlæggende redskaber, de kan bruge også fremover, kan der gennem at så mange oplever den ydre motivation, kan der opstå nogle modsætninger. Eftersom den ydre motivation kan fremme overfladelæring, kan eleverne gennem den ydre motivation føle, at de skal præstere og gøre skolen eller lærerne stolte. Det kan underminere den grundlæggende lyst til det, projektlederuddannelsen egentlig er bestemt for, at udvikle eleverne personligt, samtidig med at de får redskaber. Det sidste er en tydelig frustration hos nogle af lærerne som føler, at når eleverne er drevet af ydre motivation gennem deltagelse i en konkurrence, så mister skolen de flotte værdier som eksempelvis personlig udvikling. Hvis RYE praktisk skal kunne opbygge elever, der kan balancere konkurrencestatens værdier som hele mennesker, som Illeris efterspørger, så er den personlige udvikling essentiel. Derudover kan der opstå spændinger og frustrationer i en gruppe, hvis eleverne oplever forskellige motivationsformer.

5.5 Sektion 4: Spændingsfeltet i det at pitche

Igennem min empiriindsamling på RYE, undrede jeg mig løbende over, at der blev fokuseret så meget på det at pitche. Eleverne skulle pitche foran hinanden, foran skolen og til sidst, foran dommerne til awarden. Det sidste spændingsfelt jeg vil sætte fokus på, er det at pitche, for hvad betyder det i forhold til ovenstående diskussion om betydningslagene, og hvordan agerer elever og lærere indenfor det.

I denne del af analysen vil jeg inddrage alle tre dataindsamlingsmetoder på lige fod. Ligesom i de foregående dele inddrager jeg observationerne for at forklare, hvordan elever og lærere agerer, derudover inddrager jeg fokusgruppeinterviewet, for at kunne give lærerne mulighed for at forklare, hvad de tænker, og elevinterviewet med Anna er med til at forklare en pointe, jeg har observeret.

5.5.1 Systemverdenen

For at vinde awarden skal eleverne pitche deres idé foran en dommer. Det er her, eleverne skal sælge deres ide til en udefrakommende ekspert. Derfor betyder det, at det at pitche også fylder meget i hele projektlederuddannelsen, og eleverne bliver sat til at pitche deres projekt fra den anden dag i awardugen. Troels, skolens forstander forklarer, at i løbet af de fire foregående år, hvor de har vundet til award, har RYEs elever ikke nødvendigvis haft den bedste ide, men de har været de bedste til at pitche (Observation 16/11 9.55). En projektlederlærer, Allan, fortæller mig under en observation d. 17/11, altså til awarden, at de i mange år havde fået nogle udefra til at komme i dagene inden awarden, så eleverne kunne øve deres pitch foran dem, men de havde haft for travlt i år, så det havde de ikke nået, men det var ligesom en måde at træne elevernes pitch. Han fortalte også at eleverne på RYE får gode mundtlige karakterer til eksaminerne, fordi de har lært at pitche (Observation 17/11 12.07).

Min undren, og der hvor jeg ser spændingsfeltet bundet i, at skolen skriver på deres hjemmeside: *'Vi vil gerne ryste eleverne lidt, så de bliver rustet til fremtiden. Vi oplever, at mange af eleverne kommer ud af folkeskolen med en bevidsthed om, hvordan man får de gode karakterer, hvilket de gør ved at gennemskue en opgave, så læreren bliver glad. Men vi vil i stedet gerne have dem til at tænke ud af boksen!'* (Ryslinge 2016: Om skolen). Men er det ikke netop det de gør ved at benytte sig af ydre motivationsfaktorer, hvor eleverne skal lære at tilfredsstille dommerne? Jeg vil nedenfor prøve at komme omkring denne undring gennem elever og lærernes livsverdenener.

5.5.2 Elevernes Livsverdenen

Pitch er noget de gør igennem hele skoleåret, og et begreb de bruger hele tiden, både elever og lærere. I løbet af awardugen pitched eleverne allerede på andendagen foran en fjerdedel af skolen. Mange havde slet ikke noget indhold at pitche, som Anna beskriver, om hendes gruppe der

har haft en stresset dag, *'Det er lidt os alle sammen, tror jeg, så er det sådan lidt, så sidder vi, og vi ved, at vi skal være færdige med det her projekt og have det tænkt det igennem og alt muligt til en eller anden dato, og vi skal lave de der pitch, hvor vi sådan skal snakke om, hvordan det skal være og sådan noget, og så når vi så ikke ved, hvordan det skal være, så så bliver det sådan, altså vi ved, at vi skal snakke som om have det hele, sådan snakke som om, at det var færdigt, men vi har ikke engang fundet på et emne så [griner], så på den måde bliver det lidt sådan stresset sådan* (Anna Interview 15.53). Når eleverne skulle ind og pitche foran lærerne under awardugen, var der en eksamensfølelse ude foran det rum, de skulle ind og pitche i. Flere af eleverne gik rundt og øvede deres pitch for sig selv, andre øvede det i deres gruppe og nogle sad og kiggede på deres telefoner (Observation 16/11 14.38). Det at pitche fyldte helt vildt meget for eleverne både som en stress faktor og en motivationsfaktor. Et eksempel på det sidste: Den sidste dag i awardugen da de skal op og pitche foran lærerne, kommer jeg til at snakke med en gruppe på tre drenge, det er den gruppe, som senere vinder awarden. Den ene af dem er meget nervøs, han er en af de to, der skal pitche. Han fortæller, at han altid bliver nervøs, når han skal præstere. De begynder at tale om karakterer og om de strategier de brugte i folkeskolen, for at få gode karakterer. Jeg spørger, hvad de synes om karakterer. En af drengene, mener at han ikke får ligeså meget ud af dem som han ville få fra en udtalelse, men han kunne godt lide dem, fordi han fik gode karakterer. Jeg spurgte dem, om de arbejdede ligeså hårdt her til awarden, når de nu ikke fik karakterer. Han mente, at det gjorde de, for det handlede jo om at præstere og vinde. Han sagde, at så slog konkurrencemennesket ind. De mente, de havde en rigtig god ide som havde mulighed for at vinde, fordi Jacob havde sagt, at han var imponeret (Observation 13/10 14.24 - 14.50). De tre drenge er altså ydre motiveret. En ydre motivation kan være ikke at føle skam eller at villevære stolt af at vise sit arbejde frem. Som Mathias tidligere har forklaret, er det vigtigt for ham ikke at blive til grin, hvilket kan ses som en ydre motivation. Til awarden taler jeg med Mathias. Hans gruppe havde pitchet foran en dommer. De havde fået en masse ros. Mathias fortalte, at dommeren havde spurgt, om hvor mange der ville bruge produktet, hvortil Mathias havde løjet og sagt, at det havde de undersøgt, og det ville en 7-8 ud af 10 (Observation 17/11 12.15). For ikke at blive til grin valgte han måske at lyve for at præstere bedre. Jeg spurgte i samtalen videre ind til det at være til award, hvor han tidligere havde glædet sig og set frem til konkurrencen, syntes han nu, at det at være til award var da meget sjovt, men der var ikke så meget at lave, så det var lidt kedeligt ind imellem. Så de hyggede sig bare. Jeg spurgte om han ikke skulle ud og snakke med nogen, det skulle han ikke. Han sagde, han ikke var så ambitiøs for det her, det ville ikke gøre noget, hvis de ikke kom videre. De havde det bare sjovt (Observation 17/11 12.15).

Et andet element i det at pitche er, at eleverne ikke altid forstår, hvad det at pitche betyder, de forveksler det at pitche med det begreb, de indtil videre har lært; at fremlægge. Både Evajoanna

og Mathias bruger betegnelsen fremlæggelse, når de snakker om projektledelse (Evajoanna Interview 21.21 & Mathias Interview 13.10). Under en observation har en elev svært ved at forstå forskellen på pitch og fremlæggelse, hun mener, at det de gjorde til OSO bare var at fremlægge, selvom lærerne kaldte det et pitch (Observation 16/11 14.38).

5.5.3 Lærernes livsverden

Jeg spurgte lærerne om begrebet pitch under fokusgruppeinterviewet. Det undrede mig, at det skulle fylde så meget, og jeg overvejede, at det ville kunne få nogle elever, der ikke fandt det at pitche helt nemt, til at føle sig forkerte og ikke gode nok. Det gjorde jeg blandt andet, fordi skolen i starten af awardugen lod eleverne tage en test, hvor de fik at vide, hvilke ledertyper de mest var, det er denne test de skulle danne grupper ud fra, så der var en type i hver gruppe, hvilket ifølge lærerne var den måde, de bedst dannede grupper på. Rollerne er fornyeren, medmennesket, ordensmennesket og den resultatorienterede. Som jeg så det inden fokusgruppeinterviewet, tilhørte det at pitche meget fornyeren og den resultatorienterede. Jeg stillede derfor spørgsmål, om det at der er så meget fokus på pitch, kommer til at fremhæve en eller flere af lederrollerne som mere vigtig end de andre. Marianne svarer '*Jeg kan huske, på et tidspunkt kom der en lærer ind, som stillede os det spørgsmål, jamen hvad gør I med alle dem, der ikke kan, og det var bare sådan et underligt spørgsmål for os, fordi at det er slet ikke, en tænkning vi har. Alle bidrager forskelligt til det her, og det handler om, tror jeg, at vi er en række lærere, der har besluttet os for, at der er et potentiale i enhver, der kommer ind af døren, og vi gør os SINDSYGT meget umage for at se det potentiale, så det kan godt være, at man er sådan en, der kravler på væggene før, men så må vi finde ud af, hvad fanden det er der gør, at den der elev, der kravler på væggene, eller hvad er det for et potentiale vedkommende så har, som vi kan bruge ind i de der projekter.* **Randi:** *Men og Marianne, det tror jeg også, vi er blevet bedre til.* **Marianne:** *Det er vi blevet mega gode til.* **Randi:** *Altså for det kræver også træning som lærer at man kan se det, det tror jeg ikke, vi var så gode til at se til at starte med vel'* (Fokusgruppeinterview 54.57).

Det som Marianne forklarer er, at de er blevet bedre til at rumme alle de forskellige typer og udvikle dem enkeltvis. Det er også et fokus Hella har, da jeg snakker med hende om det at pitche. Hun mener, det kan bruges som et redskab til at udfordre nogle og få dem til, i trygge rammer, at overskride deres egne grænser. Hun fortæller mig under en observation, at det ofte var et redskab de brugte til netop dette, at skubbe til nogle elever og prøve at få dem til at udfordre sig selv ved at turde at pitche (Observation 17/11 12.49). Karla er et eksempel på dette: Jeg mødte Karla den første dag under mine observationer, der ville hun absolut ikke pitche, det var en af de ting, hun nævnte, da jeg spurgte om awardugen, som de skulle igang med (Observation 10/10 11.05). Dagen inden awarden fik jeg fat i hendes gruppe, som forklarede, at de allesammen skulle pitche, fordi lærerne havde sagt, at det var noget de skulle gøre som gruppe, så de ville gøre det i

fællesskab. Jeg spurgte Karla, om hun så skulle pitche og hun sagde grinende, at det var hun blevet presset til. De andre grinede og en sagde, 'ej, du sagde, du gerne ville, hvis det var sådan et lille stykke, du skulle sige'. Hun sagde, 'ja, jeg ville gerne være med i fællesskabet' (Observation 16/11 11.44). Med Grundtvig i baghånden kan dette ses som et eksempel på hvad det at være en del af et fællesskab kan gøre for at rykke det enkelte individ.

I modsætning til de to ovenstående spændingsfelter omhandler dette mere konkret et værktøj; det at pitche. Det er dog stadig et spændingsfelt, der eksisterer og er udledt af de to foregående. Og det er essentielt at disse tages som et præmis for dette spændingsfelt. Der opstår et modsætningsfyldt forhold ved at Troels fortæller, at det ikke nødvendigvis er den bedste ide der vinder, men det er dem, der er bedst til at pitche. Det leder til flere spørgsmål, for hvis skolen arbejder på at skabe innovative elever, der skal blive dygtige til at tænke ud af boksen, hvordan kan det så være, at de skal have et så stort fokus på indpakningen til den boks? Og handler det så ikke om, at eleverne lærer en bestemt måde at pakke den boks ind på? Det er ihvertfald interessant, at de tre elever der vinder awarden, i forvejen går op i at præstere og kunne udtænke, hvordan man opnår de bedste karakterer. Og at det ikke er dem, der mødes med en investor som gerne vil investere i deres idé. Det virker, som om det handler om at lære eleverne at sælge sig selv og at sælge deres ide. Det er ifølge Susanne Ekman²⁸ netop det, det moderne arbejdsliv går ud på. I et interview i ugebladet forklarer hun, at arbejdslivet er *'skruet op i en spiral hvor synlighed er alfa omega, og det gedigne håndværk er gledet i baggrunden'* (Johansen 2009: 12). Hun uddyber det med, at hun igennem sit feltarbejde kan pege på et fænomen, hvor der er en fornemmelse hos medarbejderne af, at *'et solidt håndværk ikke er nok til at sikre dig succes og fremgang. Der er andre ting, der skal til, hvis du ikke vil risikere at blive parkeret permanent på et sidespor i virksomheden eller ligefrem ryge ud: Du skal være synlig, god til netværk, i stand til at tænke nyt og anderledes og evne at skille dig ud'* (Johansen 2009: 12). Ud fra dette citat vil Susanne Ekman højst sandsynligt vurdere, at det at pitche handler om, at lære eleverne at netop synlighed er vigtigt og substansen ikke i lige så høj grad, hvilket man kan overføre til RYE, hvor det meget tidligt i awardugen handler om at øve deres pitch i stedet for at arbejde i dybden med deres ide, som Anna beskriver det i starten af elevernes livsverden. At have så meget fokus på at pitche, som der er på RYE, kan altså være med til at gøre eleverne klar til at præstere til awarden og samtidig klar til at være synlige i deres kommende arbejdsliv. Derudover kan pitchet blive til en ydre motivation, der kan gøre eleverne modløse, hvis de ikke lever op til forventningerne. Men det er også et pædagogisk redskab, som lærerne bruger til at udfordre enkelte elever til at rykke sig personligt, som Karla var et eksempel på.

²⁸ Adjunkt på institut for mennesker og teknologi og arbejder med organisering, etik & social bæredygtighed. Hun har forsket i det moderne arbejdsliv. [http://forskning.ruc.dk/site/da/persons/susanne-ekman\(d16efd66-4914-45de-9807-c21eafa4eae8\).html](http://forskning.ruc.dk/site/da/persons/susanne-ekman(d16efd66-4914-45de-9807-c21eafa4eae8).html), hentet 23-01-2017

Kapitel 6: Konklusion og perspektivering

6.1 Konklusion

I den første del af opgaven belyser jeg fænomenet projektlederuddannelsen på RYE, her ud fra konkluderer jeg at der eksisterer både de grundtvigske værdier og konkurrencestatstænkningen, og at der derfor er belæg for at undersøge og analysere, hvilke spændingsfelter der opstår, når disse to mødes. Det har jeg forsøgt at gøre rede for gennem en analyse af tre spændingsfelter. Den overordnede konklusion her er, at det er et komplekst felt, som ikke har et entydigt svar eller resultat. Det skyldes blandt andet at både eleverne og lærerne er forskellige og agerer forskelligt indenfor disse spændingsfelter, jeg har ovenfor gennemgået tre; spændingsfeltet mellem projektledelse og hverdagen på RYE, spændingsfeltet omkring skolens deltagelse i Danish Entrepreneurship Award 2016 og spændingsfeltet i det at pitche. I disse tre opstår både meningsgivende og modsætningsfyldte forhold, hvor eleverne og lærerne agerer indenfor. Jeg vil som en afsluttende bemærkning ud fra disse tre spændingsfelter, opstille to forhold som jeg mener er vigtige for RYE at være bevidste om for at forbedre og styrke deres projektlederuddannelse.

Der er i disse tre spændingsfelter et gennemgående træk mellem det at skolen har projektledelse, i dette speciale i form af awarden, som en del af skolens udadrettede image og som et redskab til at tiltrække nye elever og dermed som et bidrag til skolens overlevelse, sammen med at de gerne vil arbejde med eleverne og bidrage til deres personlige udvikling. At dette forhold ikke er manifest, men er et latent forhold, kan gøre det svært for både elever og lærere at agere indenfor. Mange af eleverne oplever, at konkurrencen er vigtig, og at det er vigtigt, at de som skole vinder konkurrencen, både for fællesskabets skyld, men også fordi de ikke vil være det hold, der 'failer'. At eleverne har et så stort fokus på at vinde awarden øger deres ydre motivation og kan komme til at fjerne deres fokus fra den fordybelse i projektet, som intentionen bag projektlederuddannelsen har; at de kommer til at føle at 'de kan', og at de udvikler sig personligt. Det er i hvert fald vigtigt, at man som skole gør sig dette spændingsfelt bevidst og overvejer, hvad det at tage til konkurrence betyder både for skolen og for eleverne og i denne forbindelse overvejer, hvilke forhold der skal være i højsædet, og hvordan man kommunikerer dem til både elever og lærere.

At RYE arbejder med projektledelse kan være et svar på Ulla Ambrosius' kritik fra 1994, om at efterskolerne ikke skabte det nødvendige rum som et alternativ til folkeskolen. Det er dog også et spændingsfyldt felt, da projektledelse på RYE ikke begrænser sig til det nødvendige og det kontraktfæstede rum, men også intentionelt går ind over elevernes frie rum. Det er interessant, at der i min analyse er et spænd mellem projektledelse defineret af lærerne, altså gennem det kontraktfæstede og nødvendige rum, og deres egen definition af hvad de vil gøre indenfor

projektledelse. Igen er dette et element, som skolen kan gøre sig bevidst, for hvornår er det, de bevæger sig indenfor de forskellige rum, og hvad betyder det for eleverne.

6.2 Perspektivering

Som nævnt i indledningen er innovation og entreprenørskab noget, der arbejdes med i folkeskolen, men også i høj grad på mange efterskoler. Med det stigende udbud af konkurrencer, hvor skolerne kan deltage, som eksempelvis Danish Entrepreneurship Award, der er nævnt i dette speciale, bliver det i højere grad vigtigt for skolerne at overveje, hvorfor de deltager, og hvilke effekter det har på eleverne, og især hvordan det passer ind i skolens værdisæt. Ud fra det Illeris påpeger, er det vigtigt at efterskolerne bibeholder den rolle, hvor de ikke kun giver eleverne kompetencer, men også et værdisæt som kan være med til at afbalancere og gøre deres fremtid bæredygtig. For at videreføre denne tanke ville det være interessant at undersøge flere skoler, der arbejder indenfor innovation og entreprenørskab. Dels dem der arbejder grundtvigsk som RYE gør det, men i den grad også de efterskoler, som arbejder ud fra andre værdisæt, eksempelvis New Nordic Youth, som er en nystartet iværksætterefterskole, der virkelig arbejder indenfor konkurrencestatens rammer. Skolen har ikke linjer, men kompetencer indenfor mediedesign, business og tech²⁹. Det ville være rigtig interessant at følge eleverne på eksempelvis både RYE og New Nordic Youth hen over et efterskoleår og opdage, hvor forskellene er, og hvilken måde de påvirker og udvikler eleverne. Det ville også give mig mulighed for at undersøge alle de tre faser hvor et efterskoleår falder ifølge Ulla Ambrosius.

Hvordan konkurrencestaten påvirker de unge og hvilke effekter det har, er en meget interessant videre undersøgelse. Her kunne en viderebygning af undersøgelsen være relevant i forhold til en diskussion af bæredygtighed på uddannelsesinstitutioner, som også arbejder med konkurrencestatens værdisæt. Innovation og entreprenørskabsundervisning bliver en større del af folkeskolen og gymnasiet. Mange skoler har startet linjer op med innovation som fokus. På folkeskolerne skal eleverne som opbygge kompetencer indenfor blandt andet det at tage initiativ, at kommunikere i forskellige sammenhænge, at sælge ideer, at tage risiko og ansvar, at omsætte ideer til handling og at skabe merværdi til produkter og oplevelser³⁰. Gymnasierne har virkelig grebet innovations og entreprenørskabsundervisning og mange gymnasier har påbegyndt innovationsklasser³¹. Undersøgelsen ville arbejde med forholdet mellem innovationsundervisning og det som Knud Illeris kalder det bæredygtige hvilket jeg kort vil forklare om. Han opstiller fem

²⁹ <http://www.newnordicyouth.dk/>, hentet 24-01-2017

³⁰ <http://scthans.skoleporten.dk/sp/p390751/foreside?pagelid=81ad2b8f-fbca-4c05-851e-7b63c35a48d8>, hentet 24-01-2017

³¹ <http://gymnasier.nextkbh.dk/gymnasier/sydysten-gymnasium/hhx/business-innovation/>, <http://www.odder-gym.dk/om-og/udviklingsprofiler/innovationsklassen/>, <http://zbc.dk/gymnasier/hhx/naestved/innovation-og-design/>, hentet 24-01-2017

bæredygtighedsniveauer som han mener, skal eksistere indenfor læring, istedet for konkurrencestatens fokus på økonomi. Det er det generelle niveau; planetens beboelighed og evnen til at finde mad. Det andet niveau rummer bæredygtighed i og mellem lande, områder og verdensdele. Det tredje niveau er det institutionelle niveau, hvor bæredygtigheden blandt andet skal sørge for at institutionerne fungerer, og medarbejdere og brugere er tilfredse. Det fjerde er det mellem menneskelige niveau og det femte den individuelle bæredygtighed (Illeris 2014: 215). *'Det er et uomgængeligt overordnet mål for vores læring, hvad enten den sker i eller udenfor uddannelsessystemet, at den skal være i overensstemmelse med og tilsigte den bæredygtighed, der er brug for på alle niveauer. Det er en stor udfordring, og den kan naturligvis indløses på mange forskellige måder og lægge vægten forskelligt, men opstillingen og aktualiseringen af hele det brede spektrum, det drejer sig om, kan nok især bruges til at få øje på felter, vaner og traditioner, der er i uoverensstemmelse med bæredygtigheden på et eller flere områder eller niveauer* (Illeris 2014: 216). Med det kendskab til Grundtvig som opstilles i dette speciale, ville det være en tanke han ville nikke genkendende til. Det handler for ham om det hele menneske og at danne det hele menneske hvilket gør, at de rent økonomiske tanker ikke vil være nok for ham. Der ville Grundtvig være mere enig i den måde Illeris arbejder med at skabe bæredygtighed på flere niveauer, i dette speciale især på det individuelle og det mellem menneskelige niveau. Med Illeris' bæredygtighedstanker og måske også den grundtvigske tradition i baghovedet, ville en undersøgelse af, hvordan innovations og entreprenørskabsundervisning fungerer i henholdsvis folkeskolen og gymnasiet være virkelig spændende.

De tre rum Ulla Ambrosius placerer efterskolen indenfor, er også interessante at grave mere ned i. Her er det spændende at RYE på sin vis åbner op for at gå ind over elevernes frie rum. I modsætning til Ulla Ambrosius' undersøgelse fra 1994 virker det til, at RYE arbejder på at bryde disse tre rum op gennem projektledelse. Det kunne være interessant at belyse det i en undersøgelse for derigennem at diskutere, hvilket arbejdsmarked det er der uddannes til. Som formand for Dansk Industri, Hanne Schou nævner, så har de brug for elever, der ikke arbejder ud fra lønmodtagermentaliteten. Der skal skabes plads til dem, der stikker ud fra mængden og gør noget ekstraordinært (Undervisningsministeriet 2004). Det er interessant hvorvidt RYE er bevidste om dette, og hvilken effekt denne mentalitet har på samfundet. Her ville det være interessant at inddrage Susanne Ekman og hendes undersøgelser om det moderne arbejdsliv. Ikke kun som det er inddraget i analysen, men udbygge og sammenligne den måde det moderne arbejdsliv fungerer på, og det eleverne bliver undervist i på RYE. Eksempelvis forventer specielt unge mennesker at deres arbejde også er en form for selvrealisering, arbejdet skal være meningsfyldt, hvilket betyder, at det rutineprægede bliver nedprioriteret, og at vi selv er med til at presse intensiteten for vores arbejde i vejret, hvilket i sidste ende truer med at give os stres og sammenbrud (Johansen 2009: 13). Det er interessant i forhold til et af de spændingsfelter jeg ikke har inddraget i analysen hvor

Anna og Mathias under mine interviews beskriver, at de hele tiden er igang. Det kan de godt lide, men samtidig udtrykker de begge to, at det sværeste ved RYE er, at de ikke har alenetid. Derudover opstiller Susanne Ekman et paradoks indenfor det moderne arbejdsliv, mellem at en medarbejder kræver frihed, samtidig med at de higer på anerkendelse fra deres ledelse, som også ville være interessant at inddrage i ovenstående diskussion, *'frihed i form af individuel unikhed på samme tid medfører en øget afhængighed af omgivelserne. Det gør den, fordi unikheden først får mening, når den ses og anerkendes af 'signifikante andre'* (Ekman 2008: 375). Medarbejderen skal hele tiden føle sig unik, og skal derfor ses og anerkendes for at være unik og uerstattelig. Anerkendelsen er med til at begrænse den frihed der kræves. Det ville være virkelig interessant at undersøge nærmere, hvordan skolerne arbejder for enten at fremme eller at forebygge dette. Måske de slet ikke forholder sig til det.

Litteraturliste

Bøger

Andersen, Heine 2005: '*Jürgen Habermas*' i Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo (red.) 2005: '*Klassisk og moderne samfundsteori*', 3. reviderede udgave, 1. oplag, Hans Reitzels Forlag, København K.

Ebdrup, Niels 2015: '*Hvad er fænomenologi?*', i Jørgensen, Dorthe 2015: 'Nærvær og eftertanke - mit pædagogiske laboratorium', 1. Udgave 1. Oplag, Forlaget Wunderbuch, Skive s. 278-286

Grundtvig, N.F.S. 1983: '*Om indretningen af Sorø Akademi til en folkelig højskole*' i Slumstrup, Finn, Akerlie, Olav, Terning, Paul, Björkstrand, Gustav 1983, '*Grundtvigs oplysningstanker og vor tid*', Nordisk folkehøjskoleråd, Jelling s. 60-67

Halkier, Bente 2014: '*Fokusgrupper*', 2. Udgave 4. Oplag, Samfundslitteratur, Frederiksberg

Jacobsen, Bo, Tanggaard, Lene og Brinkmann, Svend 2010: '*Fænomenologi*', i Brinkmann Svend og Tanggaard, Lene (red.) 2010: '*Kvalitative Metoder - en grundbog*', 1. udgave, 4. oplag, Hans Reitzels forlag, København s. 185-205

Kvale, Steiner & Brinkmann, Svend 2009: '*Interview - introduktion til et håndværk*', 2. udgave, 1. oplag, SAGE Publicationss Inc. på dansk, Hans Reitzels Forlag, København

Madsen, Ulla Ambrosius 1994: '*Hverdagsliv og læring i efterskolen*', Foreningen af frie Ungdoms- og Efterskolars forlag, København

Nielsen, Henrik Kaare 2010: '*Kritisk teori*', i i Brinkmann Svend og Tanggaard, Lene (red.) 2010: '*Kvalitative Metoder - en grundbog*', 1. udgave, 1. oplag, Hans Reitzels forlag, København s. 339-354

Nybye, Nicolai & Rasmussen, Anders 2013: '*Progressionsmodel - entreprenørskabs- og innovationsundervisning*', Fonden for entreprenørskab - Young Enterprise, Denmark, <http://www.ffe-ye.dk/media/33059/Progressionsmodel.pdf>, hentet 24-01-2017

Pedersen, Ove K. 2011: '*Konkurrencestaten*', 1. Udgave, 5. Oplag, Hans Reitzels forlag

Pedersen, Ove Kaj 2014: '*Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik*', I Illeris, Knud (red.) 2014: '*Læring i konkurrencestaten - kapløb eller bæredygtighed*', 1. udgave, 2. oplag, Samfundslitteratur, Frederiksberg s. 13-34

Slumstrup, Finn 1983I: '*En skitse af Grundtvigs liv*' i Slumstrup, Finn, Akerlie, Olav, Terning, Paul, Björkstrand, Gustav 1983, '*Grundtvigs oplysningstanker og vor tid*', Nordisk folkehøjskoleråd, Jelling s. 8-34

Slumstrup, Finn 1983II: '*Kernebegreber i Grundtvigs oplysningstanker*', i Slumstrup, Finn, Akerlie, Olav, Terning, Paul, Björkstrand, Gustav 1983, '*Grundtvigs oplysningstanker og vor tid*', Nordisk folkehøjskoleråd, Jelling s. 36-59

Sørensen, Asger (2010): '*Kritisk teori*', i Hviid Jacobsen, Michael, Lippert-Rasmussen, Kasper og Nedergaard, Peter (red.): '*Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*', København, Hans Reitzel, s. 168-95

Artikler

Balle, Thorstein 2005: 'Find dig i fællesskabet - om Grundtvig, folkestyret og det moderne medborgerskab', Dansk pædagogisk tidsskrift 2005 nr. 4, s. 28-37

Balle, Thorstein 2011/12: 'Menneske først og ikke mere - om troen, skolen og Grundtvig' i Vartovbogen 2011/12 'Menneske først - og hvad så?', red. af Tulunius, Bjørg, Morsing, Ole, Ørtved, Arne & Nielsen, Henning, Forlaget Vartov, København s. 39-52

Balle, Thorstein 2016: 'Mennesket er ingen abekat - en kort præsentation af N.F.S. Grundtvig og hans tankeverden' artikel på hjemmesiden grundtvigsk forum, <http://grundtvig-koldsk-skole.dk/videre-laesning/mennesket-er-ingen-abekat/>, hentet 29-11-2016

Buch-Larsen 2015: 'Fremtidens iværksættere fremelskes i folkeskolen', Buisness 20. Maj, <http://www.business.dk/vaekst/fremtidens-ivaerksaettere-fremelskes-i-folkeskolen>, hentet 19-12-2016

Ekman, Susanne 2008: Autonomi eller Autoritet - teenagekvaler på den moderne arbejdsplads', Psyke & Logos, 29, 356-378

Felholt, Line 2014: 'Unge har aldrig følt sig dårligere', Politiken 26. september, <http://politiken.dk/forbrugogliv/sundhedogmotion/sygdom/article5543758.ece>, hentet 20-12-2016

Johansen, Gladis: 'Det moderne arbejdsliv er et personligt udviklingsprojekt' Ugebrevet, 16.02 - 22.02.2009 nr. 6

Jørgensen, Per Shultz 2014: 'Unge skal opdrages til at modstå presset fra konkurrencestaten', Information 31. Oktober, <https://www.information.dk/debat/2014/10/unge-opdrages-modstaa-preset-konkurrencestaten>, hentet 20-12-2016

Larsen, Steen Nepper: 'En knastør thriller om læringsmålsstyring', Informationen fra 19-03-2016, <https://www.information.dk/moti/anmeldelse/2016/03/knastoer-thriller-laeringsmaalsstyring>, hentet 19-12-2016

Stanek, Henrik 2014: 'Læringsforsker: Konkurrencestaten spænder ben for øget læring', 17. Marts, Gymnasieskolen, <http://gymnasieskolen.dk/l%C3%A6ringsforsker-konkurrencestaten-sp%C3%A6nder-ben-%C3%B8get-l%C3%A6ring>, hentet 6-1-2017

Hjemmesider

Efterskolen 2016: <https://www.efterskole.dk/da/Om-efterskolen/FAQ/Grundtvig/Grundtvigs-skolesyn>, hentet 19-12-2016

Fonden for entreprenørskab 2016: <http://www.award2016.dk/>, hentet 20-12-2016

Grundtvig Forum 2016I: <http://www.grundtvig.dk/>, hentet 01-12-2016

Grundtvig Forum 2016II: <http://www.grundtvig.dk/hvem-er-grundtvig/tidslinje-grundtvigs-liv-og-samtid/detaljeret-tidslinje.html>, hentet 18-01-2017

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling 2016: <http://www.emu.dk/modul/innovation-og-entrepren%C3%B8rskab>, hentet 24-01-2017

Ryslinge 2016: Grundtvigs skolesyn: http://0723cdb9.spaceurl.com/sites/default/files/content/downloads/grundtvigs_skolesyn.pdf, hentet 19-12-2016

Ryslinge 2016: Historie: <http://www.ryslinge-efterskole.dk/livet-p%C3%A5-rye/om-skolen/historie>, hentet 19-12-2016

Ryslinge 2016: Hvorfor projektledelse: <http://www.ryslinge-efterskole.dk/projektledelse/hvorfor-projektledelse>, hentet 19-12-2016

Ryslinge 2016: Om skolen: <http://www.ryslinge-efterskole.dk/livet-p%C3%A5-rye/om-skolen>, hentet 19-12-2016

Ryslinge 2016: Projektledelse: <http://www.ryslinge-efterskole.dk/projektledelse>, hentet 19-12-2016

Ryslinge 2016: Værdier: <http://www.ryslinge-efterskole.dk/livet-p%C3%A5-rye/om-skolen/v%C3%A6rdier>, hentet 08-11-2016

Undervisningsministeriet 2004: <http://udd.uvm.dk/200404/udd200404-02.htm?menuid=4515>, hentet 20-12-2016

Undervisningsministeriet 2016: <http://www.emu.dk/modul/innovation-og-entrepren%C3%B8rskab-vejledning-0>, hentet 20-12-2016