

Undervisning i klynger

– en artikel om erfaringer med at organisere en form for undervisning, der skaber forbindelse mellem projektarbejde og bredere faglige temaer

Thomas Gitz-Johansen, Kim Rasmussen og Trine Wulf-Andersen, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter.



Thomas Gitz-Johansen er adjunkt ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, RUC. Hans primære forskningsinteresser ligger inden for spørgsmål om uddannelsesområdet i relation til etniske og sproglige minoriteter, særlig i forhold til skole og daginstitution samt spørgsmål om det fysiske rum og lokalmiljøets

betydning for børn og unge. I øjeblikket er han i gang med projektet, »Et bedre hverdagsliv i ghettoen« – et aktionsforskningsprojekt med unge med etnisk minoritetsbaggrund i Høje Taastrup.



Trine Wulf-Andersen er post. doc. ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, RUC. Hendes overordnede forskningsinteresse ligger inden for hverdagslivsforskning og ungdomsforskning. Specifikt har hun arbejdet med den særlige type hverdagsliv og 'hjem', der skabes inden for socialpædagogiske og

socialpsykiatriske botilbud for unge. Hun beskæftiger sig således også i høj grad med forskning i fx social inklusion og eksklusion, døgninstitutioner, socialt arbejde, socialpsykiatrien og velfærdssystemet.



Kim Rasmussen er lektor ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, RUC. De centrale områder i hans forskningsarbejde angår såvel teoretisk som empiriske problemstillinger vedrørende modernitet, barndom, børnekultur, børneliv, daginstitutioner, pædagogik og visuelle medier (især foto). Desuden har han initieret

og været leder af flere pædagogiske udviklingsarbejdsprojekter og aktionsforskningsforløb med børn og unge (såvel 'almindelige' som udviklingshæmmede).

Reviewet artikel

Forfatterne har på RUC arbejdet med at udvikle og beskrive den form for undervisning, som til dagligt går under betegnelsen klynge, hvis hovedformål er at skabe sammenhæng mellem de studerendes projektarbejde og et bredere fagligt og socialt miljø. Artiklen behandler forfatternes erfaringer med at gennemføre et klyngeforløb samt de pædagogiske principper, der er lagt til grund for klyngeundervisningen.

Klyngeundervisning

Denne artikel handler om en pædagogisk praksisform, som vi kalder klyngeundervisning. En *klynge* er dels en enhed af undervisere og studerende og dels en samling af forskellige undervisnings- og læringsformer. Kort fortalt drejer klyngeundervisning sig om at skabe forbindelse og sammenhæng mellem universitetsstuderendes individuelle eller gruppebaserede projektarbejde og med de bredere faglige og sociale sammenhænge, der udgør faget »Pædagogik og Uddannelsesstudier« på RUC.

Universitetspædagogik omfatter både studentestyrede læringsforløb og vejleder-/lærerinitierede proces-

ser. Begge dele er frugtbare og nødvendige bestanddele i en universitetsuddannelse. I de lærerinitierede forløb, der kan have traditionel kursuskarakter eller bestå af enkeltstående forelæsninger, præsenteres de studerende for de teorier, metoder og problemstillinger, der tegner fagets faglige indhold. I projektarbejdet kan de studerende fordybe sig i problemstillinger, de selv har valgt, og her anvende fagets teorier og metoder. På uddannelser, der i høj grad er lagt an på projektarbejde, er det dog et stadigt arbejde at skabe en sammenhæng mellem de studerendes egne interesser indenfor fagområdet og en større faglig bredde. En gruppe studerende kan vælge at arbejde i dybden med en problematik omkring psykisk udviklingshæmmede børns læring i dagtilbud, men dette sikrer ikke en bredere indføring i faget. Omvendt kan forelæsninger i fagets teori og metoder foregå så løsrevet fra de studerendes projektarbejde, at de ikke bidrager til projektarbejdet. Klyngeundervisningen er ikke en ny pædagogisk praksisform, men snarere et konkret forsøg på at organisere studiets forskellige elementer (fx forelæsninger, projektarbejde og andre arbejdsformer) på en måde, der kan skabe integration og forbindelse mellem de forskellige elementer.

I det følgende vil vi redegøre for vores egne erfaringer med at organisere og gennemføre undervisning i klynger for på den måde at bidrage til en udveksling af erfaringer med moderne universitetspædagogik. I det konkrete forløb, som vores erfaringer udspringer af, har vi eksperimenteret med forskellige veje til at skabe en tryk, overraskende og inspirerende kontekst for de studerendes læreprocesser, og det er også disse veje, vi vil sætte ord på nedenfor.

Problematikken omkring at skabe forbindelse og sammenhæng mellem de lærerinitierede læringsprocesser og de studerendes lære- og erfaringsprocesser kan siges at udspringe af en tendens, der i nogle årtier har været kendetegnende for det pædagogiske felt som sådan. På det teoretiske niveau kan denne tendens aflæses af det skift, der er indeholdt i den terminologiske vending fra undervisning mod læring, hvilket signalerer en større orientering mod elevernes læreprocesser, snarere end en orientering mod et fastlagt og centralt defineret pensum.

På universitetsområdet genfindes den samme tendens i både universitetsloven og Bologna-processen, hvor fokus i høj grad er rettet mod de studerendes kompetenceudvikling frem for en beskrivelse af uddannelsernes faglige indhold (pensum). Eksempelvis har både Universitetsloven, den nye uddannelsesbekendtgørelse og Bolognaprocessen som central målsætning, at det ikke er tilstrækkeligt med indholdsbeskrivelser for fagene, men at universitetsuddannelsernes slutkompetencer skal beskrives og ekspliciteres. Denne udvikling fra at tænke i pensum til at tænke i hvilke kompetencer, de studerende skal erhverve sig via deres uddannelse, kan også knyttes til bevægelsen fra at tænke i under-

visning (lærerens formidling) til at tænke i læring (den studerendes aktive og reflektive tilegnelse af viden).

Udfordringen for en universitetspædagogik, der vil adressere denne udvikling, bliver på den ene side at undgå udelukkende at tænke i traditionelle fagindhold, og på den anden side at undgå at de studerendes læring og kompetenceudvikling individualiseres fuldstændigt, og dermed delvist løsrives fra fagets traditioner og bredde.

Undervisere på Roskilde Universitetscenter (RUC) har løbende måttet forholde sig til dette dilemma mellem de studerendes specifikke interesser og læreprocesser og en bredere faglighed. Projektarbejde i grupper har fra universitetets etablering i 1972 været den dominerende arbejds- og læringsform, og de studerende har spillet en aktiv rolle i udvælgelsen af stof og problemområder. Klyngeundervisning anvendes i flere af RUCs uddannelser som en form for undervisningsplanlægning, der har som formål at integrere den bredere faglighed med de studerendes selvvalgte projektarbejde. Det er dog ikke lykkedes denne artikels forfattere at finde skriftliggjorte forsøg på at bestemme, hvad der karakteriserer denne form for undervisning. Vi har heller ikke fundet eksempler på afrapporterings- og erfaringsopsamling efter udviklingsarbejde med klyngeundervisning. Sigtet med denne artikel er derfor dels at give et bud på at bestemme klyngeundervisning som en pædagogisk praksisform, dels at formidle og reflektere over erfaringerne fra et konkret klyngeforløb på Pædagogik og Uddannelsesstudier, RUC.

Det empiriske erfaringsmateriale, vi bygger på, stammer fra et klyngeforløb i efterårssemestret 2006. Det empiriske materiale er hentet via tre kanaler:

- ♦ vore egne observationer og notater nedskrevet og drøftet efter hver af de ni klyngedage
- ♦ de studerendes løbende tilbagemeldinger, der blev genereret på den måde, at vi bad de studerende om på skift at indgå i en observationsgruppe, der skulle iagttage og reflektere over, hvad der foregik i løbet af dagen
- ♦ den afsluttende evaluering af klyngeforløbet, der både har haft karakter af et omfattende spørgeskema (med ca. 15 åbne spørgsmål) og af en mundtlig evaluering.

Klyngeundervisning og projektarbejdet før og nu

Da projektarbejde og projektarbejdets pædagogik blev etableret for mere end 30 år siden, skete det i en samfundsmæssig uddannelseskontekst og tidsånd, der er anderledes end i dag. Det tværfaglige og problemorienterede projektarbejde blev etableret som et kritisk alternativ til den dengang eneherkende fag- og pensumbaserede undervisning: En undervisning, der mere eller mindre autoritært blev varetaget af en lærer, der fremstod som inkarnationen af faget (Illeris 1974,

Berthelsen, Illeris & Poulsen 1977). Det tværfaglige og problemorienterede projektarbejde kunne legitimere sig som både progressivt og som alternativ, da det brød med de traditionelle og autoritære undervisningsforestillinger, hvor fag og lærer stod i centrum, og i stedet vægtede deltagerens/de studerendes bidrag i form af deres engagement, interesser, medbragte erfaringer, kreative kompetencer, samarbejdsevner osv. Et deltagerbidrag der skulle sættes i spil, dels når projektgruppen arbejdede på egen hånd, dels når gruppen mødtes med en vejleder. Projektarbejdets styrke var og er vel, at deltagerne lærer meget om: a) en specifik problemstilling og den faglige viden og teorier, der knytter sig hertil, b) at anvende fagets teorier og metoder i praksis og c) at samarbejde i en gruppe. De fleste vil sikkert være enige i disse styrker ved projektarbejdets aktive og kollektive lærings- og erfaringsprocesser, men projektarbejdet indebærer også dilemmaer og problemer (for en nærmere diskussion af projektarbejdet på RUC og dets styrker og anfægtelser, se Ulriksen 1997). Som nævnt kan prisen for fordybelsen i selvvalgte problemstillinger eksempelvis være, at det sker på bekostning af breddeviden og et større, fagligt overblik. I en undersøgelse på RUC blev sikringen af en faglig bredde i tilknytning til projektarbejde netop nævnt som et vigtigt punkt i den løbende universitetspædagogiske udvikling (Frello 1996; 30). På kandidatuddannelsen Pædagogik og Uddannelsesstudier på RUC har man tidligere arbejdet med at udvikle seminarer, der forbinder kurser og projektarbejdet (Sanderhage 1997), og klyngeundervisningen kan ses som en del af denne fortsatte bestræbelse.

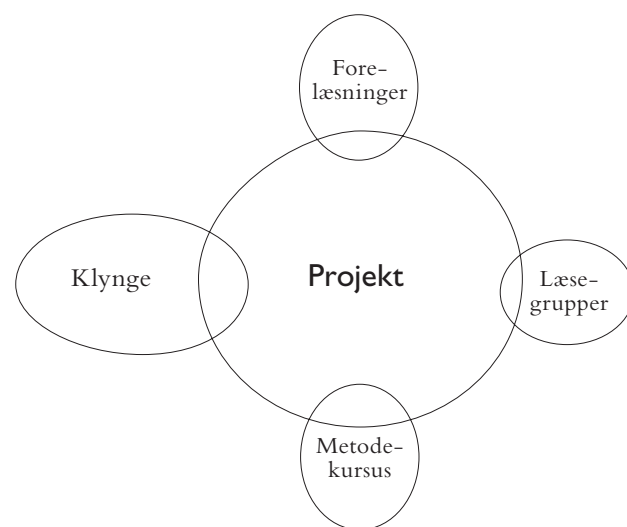
Nogle af projektarbejdets mere skjulte forudsætninger var dengang (for ca. 25–35 år siden), at det tværfaglige og problemorienterede baserede sig på en allerede etableret fagviden. At projektarbejdet fik næring fra de energier, der var forbundet med de studerendes frigørelsesprocesser fra en autoritær og lærerdomineret struktur, hører også med til fortællingen. Disse forudsætninger synes at være eroderet i dag: Projektarbejdet mødes ikke længere med en forventningshorisont, der ser det som en befrielse og et kritisk alternativ. Projektarbejdet mødes mere nøgternt og hjemmевant, da det i det meste af uddannelsessystemet er blevet en institutionaliseret selvfølge. Samtidig eksisterer den paratviden, som projektarbejde tidligere tærede på, ikke længere i den form og med det indhold, den engang gjorde. De studerendes paratviden er i dag i langt højere grad en pragmatisk og nyttebaseret paratviden, der gør dem i stand til at kunne orientere sig og reflektere i en verden præget af mediernes info-kaos, teknologiens vedvarende modernisering og kulturens foranderlighed. Uanset hvilken samfundsteoretisk forståelsesramme man måtte gå ud fra: det sen-moderne, det postmoderne eller det reflektivt moderne (Giddens 1994, Beck, Giddens & Lash 1994), synes de empiriske realiteter ofte at være, at hvis man har et større hold

studerende, kan man ikke gå ud fra, at de repræsenterer en ensartet og homogen videnshorisont, hvilket man måske i højere grad kunne tidligere (eller måske tog man blot i højere grad dette for givet). Dette er en af grundene til, at projektarbejdets præmisser i dag ikke er de samme, som de var engang. Derfor må projektarbejdet støttes og suppleres. Og derfor må projektarbejdet begribes i en kontekstualiserende og historiserende forståelsesramme.

For at komme omkring disse ømme punkter, er klyngeundervisningen tænkt som en undervisningsform, der på en gang søger at understøtte projekterne, give breddeviden og større overblik, samt lade projektgruppedeltagerne indgå i en anden faglig og social kontekst end projektgrupperne selv gestalter.

Klyngeundervisning i praksis

Konteksten omkring det konkrete klyngeforløb, som denne artikel baserer sig på, er bachelormodul på overbygningsuddannelsen Pædagogik og Uddannelsesstudier på RUC. Modulets titel er 'Læring i Kontekst'. På dette modul kunne (klyngetemaerne veksler) de studerende gruppevis vælge sig på en af to klynger, hhv. 'Institution, hverdagsliv og læring' og 'Arbejdsliv og læring'. Ideelt set vælger de studerende den klynge, der bedst passer til det projektemne, de har valgt at arbejde med i dette semester. Modulet skal introducere de studerende til faget, når de kommer fra en 2-års basisuddannelse (ofte den Humanistiske Basisuddannelse) og muligvis et enkelt semester på et andet fag. I dette semester skal de studerende dels skrive et selvvalgt projekt i grupper (om end nogle vælger at skrive alene som 'solister'), dels skal de følge en klynge. Desuden er et obligatorisk metodekursus samt en forelæsningsrække og forskellige udbudte læsegrupper elementer af bachelormodulet.



Figur 1: Klyngen set fra en projektgruppes synsvinkel – et bidrag til et studie med projektarbejde som omdrejningspunkt.

En klynge er en gruppe af studerende, der skriver projekt, hvis emne falder indenfor en bestemt del af faget. I dette tilfælde signalerer klyngens titel 'Institution, hverdagsliv og læring', at man beskæftiger sig med problematikker, teorier og metoder, der knytter sig til den del af faget, der handler om barndoms- og ungdomsområdet (i modsætning til voksen- og arbejdslivsområdet). Som vi vil komme nærmere ind på senere, inkluderer klyngeundervisningen en række forskellige undervisningsformer som eksperimenter, forelæsninger, diskussioner og ekskursioner, og desuden danner den rammen for et socialt fællesskab for de studerende. Hvis man skal karakterisere klyngeundervisning i forhold til et seminar, er et seminar typisk orienteret mod en snævrere problemstilling. Man kan måske sige, at klyngeforløbet består af en række seminarer, hvor problemstillingen varierer fra gang til gang, således at hele det valgte problemfelt behandles over et semester.

Konkret rummer et klyngeforløb, der strækker sig over et semester, 9 hele klyngedage fra 9.30 til 15.30 (en halv dag var dog viet til de studerendes refleksioner over studiet og egne studieerfaringer). I alt 24 studerende fordelt på 4 projektgrupper og 8 solister deltog. Vi har været tre undervisere tilknyttet – og hver gang har mindst to af os været til stede i klyngen. Dette har været påkrævet pga. intensiteten og af hensyn til dynamikken i læringsrummet. Hver klyngegang havde sit specifikke tema (for eksempel 'institutionsbegrebet', 'læringsbegrebet' og 'aktuelle tendenser på det pædagogiske felt'), der relaterede sig til klyngens hovedtema 'Institution, hverdagsliv og læring'. Valg af litteratur og andet materiale-input (eksempelvis dokumentarfilm, musik eller udklip) blev overvejet i forhold til både hovedtema og undertema.

Rent praktisk har vi organiseret klyngeundervisningen, så et typisk dagsprogram ville indeholde en række elementer (som vil blive beskrevet mere udfoldet i gennem artiklen) (se figur 2). Som det fremgår af figur 2, er der mulighed for mange forskellige slags aktiviteter og typer indhold i de forskellige blokke. For at få en fornemmelse af det indhold vi har været igennem hen over semestret, har vi sammenfattet og oplistet det meste i figur 3. Igennem hele det konkrete klyngeforløb har vi søgt at arbejde ud fra fire pædagogiske principper for klyngeundervisning, som vi vil beskrive nærmere i det følgende: *Aktiv deltagelse, et angstfrit læringsrum, forbindelse til bredere sammenhænge samt refleksion og meta-refleksion.*

Princippet om aktiv deltagelse

De studerendes aktive deltagelse er beskrevet i fagets studieordning som en forudsætning for at bestå modulet. Det er dog ikke helt præcist defineret, hvad der menes med aktiv deltagelse. I klyngen har vi defineret forskellige former for forpligtende deltagelse, som rækker ud over såvel den blotte fysiske tilstedeværelse

9:30-9:45	Introduktion til dagen. Evt. morgensang. Observationsopgaver til observationsgruppen
9:45-12	Læreroplæg og diskussion, inklusiv pauser og evt. fysiske øvelser
12-13	Frokost
13-14:30	De studerendes 90 minutter Afrundende evaluering i plenum med input fra klyngeholdet Evt. evaluering i plenum med input fra vejlederne
14:30-14:40	Fysiske øvelser og pause, Kaffe/te og kage/frugt medbragt af de studerende
14:40-15:15	Black Box (film, eksperimenter, workshop mm.)
15:15-15:30	Observationsgruppen rapporterer om dagen

Figur 2: En typisk klyngegang

ved og forberedelse forud for klyngedagene som den almindelige deltagelse i diskussioner og gruppearbejder. I klyngearbejdet har det været en målsætning for os, at de studerende ikke kun skulle læse og lytte, men også udøve, sanse og erfare i praksis. Vi har i den proces været afhængige af, at de studerende tog positivt imod vores invitationer: Hvis gruppen af studerende havde ydet modstand og eksempelvis insisteret på en mere traditionel og passiv elevrolle, er det vanskeligt at se, hvordan vores forskellige tiltag kunne have været gennemført. Denne proces har samtidig krævet af os som undervisere, at vi har været parate til på forskellige tidspunkter enten at træde i baggrunden og lade de studerende fylde rummet eller deltage på andre måder og i andre roller end som lærere eller forelæsere.

Alle projektgrupper har en gang i semestret stået for *projektgruppens 90 minutter*. Ved hver klynge-samling har en gruppe studerende således påtaget sig at planlægge, organisere, praktisk forberede og gennemføre 90 minutter af dagens undervisning i klyngen. Ideen med at lade de studerende gennemføre et kortere undervisningsforløb var, at de som studerende på en pædagogikuddannelse selv skulle have erfaringer med at tilrettelægge, gennemføre og evaluere et undervisningsforløb. De studerende skulle forud for undervisningen udarbejde et *didaktik-papir*: Et dokument på en A4-side, hvor de redegjorde for de planlagte aktiviteter og didaktikken bag. Tanken med didaktikpapiret var, at det kunne bidrage til at kvalificere de studerendes proces forud for de 90 minutter og også danne en konkret baggrund at diskutere og evaluere ud fra efter gennemførelsen af undervisningen. Alle studerende i klyngen har i forbindelse med denne undervisnings-

<p>Introduktion til klyngen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fotoelicitations-interview med hinanden - Introduktion til klyngetemaet og klyngeformen - Samlet klyngefoto liggende på græsset - Korte faglige oplæg som introduktion til lærerne og temaet <p>Stemnings- og energiøvelser</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kropslige øvelser (f.eks. massage, nulre ører, rejse sig kollektivt etc.) - Sang - Indretning af rummet (f.eks. som et traditionelt klasseværelse) - Lærere opfører lærermøde som mini-skuespil om evalueringskultur <p>Læreroplæg</p> <ul style="list-style-type: none"> - om Leithäuser og hverdagsbevidsthed - om Dewey og erfaringsbegrebet - om at forstå / at fortolke/ hermeneutik - om Berger & Luckmann - om Goffman - om Foucault - om aktuelle tendenser i uddannelsespolitikken og om Thomas Ziehe - om sortering og reproduktion i folkeskolen - om normalitet og afvigelse - om Schutz og hverdagslivsociologi <p>Black box og andet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Akvarium om afskaffelse af gruppeeksamen - Film: Millgram's eksperiment: den autoritære personlighed - Film: Pas på nerverne - Diskussion om aktuell uddannelsespolitik på græsplæne - Kollektive interviewanalyse af normalitet/afvigelse <p>Studerendes 90 minutters undervisning</p> <ul style="list-style-type: none"> - Besøg på vuggestue med fokus på fysiske rammer - Normalitet (og digte om samme) - Diskussionscafe om integrations dilemmaer mm. - Læring og erfaringsbegreber - Om læring på forskellige måder - Formel vs. uformel læring <p>Evaluering og observation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observationsgrupper (f.eks. fokus på folks opmærksomhed, energi- og lydniveau, inddragelse af læste tekster etc.) - Studierefleksionsdag

Figur 3: Aktiviteter i klyngen

planlægning oplevet en anderledes praktisk, didaktisk indgangsvinkel til modulets tema 'læring i kontekst'. Vores vurdering er også, at projektgruppernes 90 mi-

nutter har skabt en forbindelse og sammenhæng mellem projektarbejdet og de temaer, der har været på programmet i klyngen. De studerende har bidraget med meget varierede velbegrundede, interessante og kreative indslag i undervisningen, og de studerende har i den skriftlige evaluering givet udtryk for oplevelsen af, at opgaven blev taget meget seriøst:

»Vi havde meget glæde af at se/opleve såvel egen som andres undervisning. De andre forudgående klynge gange blev naturligvis drøftet og brugt som spejl billede for, hvilke ting man selv ville gøre/ikke gøre.« (18)

»Det har vist, hvor mange forskellige måder man kan tænke læring på. Det har klart fungeret som et mere afslappet læringsrum, hvor fantasien har spillet en rolle for dem, som har planlagt...« (7)

»Ansvaret for at folk lærer noget er stort og indviklet. Man kan sidde med nok så mange »gode« ideer – men vil dem, der skal modtage, også se dét?« (7)

Uden at have været et selvstændigt og formelt tema i klyngeundervisningen (for eksempel uden at have været på litteraturlisten) har didaktik således fyldt meget i klyngens praksis. De studerende har i praksis gjort sig erfaringer med at tage ansvar, planlægge, formidle, sætte mål og finde de metoder, der bedst egner sig til at indfri disse mål – alt det, der omgiver formelle undervisningsaktiviteter, og som man må reflektere over, hvis man har ansvar for undervisning. De har i samme proces erfaret, at ikke alt det, man planlægger og har gode argumenter for, fungerer i praksis – og at uforudsigelige ting kan ske, som man pludselig må håndtere spontant i situationen.

Alle studerende har desuden i løbet af semestret indgået i en *observationsgruppe*. Observationsgruppen har hver gang bestået af 3-4 studerende, der skulle observere, hvad der skete i undervisningslokalet og blandt deltagerne i løbet af dagen. Grupperne har fra dagens begyndelse fået til opgave at observere på udvalgte parametre som eksempelvis 'koncentrationsniveauet i klyngen', 'brugen af det fysiske rum' eller 'kroppenes udtryk og fortællinger'. Det har været fast på klynge-dagens program, at vi har rundet af med at høre, hvad observationsgruppen havde bemærket i løbet af dagen. Denne øvelse har tjent flere formål: For det første har de studerende gjort sig erfaringer med de vanskeligheder og dilemmaer, der i praksis er forbundet med observation; en central metode i pædagogisk forskning. De studerende har været aktiveret på en anderledes måde, når de har været til stede i rummet som deltagende observatører og har skærpet deres opmærksomhed for, hvad der (også) foregår i læringsrummet. For det andet har grupperne med deres observationer bidraget til, at evalueringskulturen i klyngen har hævet sig fra diskussioner om 'godt og skidt'/'ris og ros' til

også at dreje sig om læring, læringsmiljøer, didaktik og kommunikation mere generelt. Det er vores oplevelse, at observationsgrupperne har kvalificeret klyngeholdets løbende selvrefleksion og evaluering.

Nogle udsagn fra de studerendes skriftlige evaluering lød sådan:

»Dette er en genial ide, da jeg virkelig blev klar over mange ting, der gør sig gældende i en situation, hvor man skal lære. Der er meget at skulle være opmærksom på...« (3)

»Det er en svær øvelse, da vi også selv var en del af det, der skulle observeres.« (5)

»Observationsgruppen har hver gang italesat de forskellige »eksperimenter« vi er blevet udsat for, det har gjort, at vi er blevet bevidste igen om ting, som vi evt. føler er indlysende, men også at forskellige personer ser forskellige ting. Det giver også inspiration til en selv i egen empiriindsamling.« (10)

Princippet om et angstfrit læringsrum

Udover vores forsøg på sammen med de studerende at skabe et inspirerende fagligt forum har vi fra starten set det som væsentligt også at arbejde med 'atmosfæren' i klyngen. Skal de studerende vove at kaste sig ud i refleksioner og diskussioner, hvor svarene ikke ligger fast på forhånd, og i at afprøve nye forståelser og metoder, må de tro på, at de ikke bliver hverken korrekset eller latterliggjort, hverken af undervisere eller øvrige studerende. Vi har set det som vigtigt, at de studerende føler, at deres bidrag er relevante og værdifulde input, og at de tør deltage med et minimum af bluff og generthed. Etableringen af et angstfrit læringsrum, hvor alle – ikke bare dem med høj grad af selvtilid – tør byde ind, har således været et andet princip, vi fra begyndelsen har givet tid og opmærksomhed og løbende har arbejdet ud fra i klyngen. Når vi her bruger betegnelsen *læringsrum*, er det som en betegnelse for undervisningssituationens helhed, der ikke kun er et fysisk rum og et fagligt indhold men også et social og emotionelt 'rum', hvor de studerendes (og vores egen) motivation og engagement bl.a. påvirkes af den stemning, der etablerer sig i klyngen.

Ved klyngeforløbets begyndelse lagde vi op til, at alle forpligter sig på og omvendt loves plads til at bidrage. Men også ved hver enkelt klynge-dags begyndelse har vi tilstræbt at lægge et positivt spor ud for resten af dagen. Det konkrete indhold i begyndelserne har varieret, men har altid været tilrettelagt med det for øje dels at skabe en god stemning som start på dagen, dels at etablere en fælles platform, fælles erfaringer og en *kollektiv følelse* og derigennem etablere en storgruppe-identitet. Vi har haft nogle særlige forudsætninger for at facilitere en sådan kollektiv orientering, i og med at vi hver gang har været to eller tre undervisere til stede, der sammen har planlagt og forestået undervisningen.

Nogle dage er begyndt med en fælles tænkepause, hvor de studerende forenet i fem minutters absolut ro og koncentration forholder sig til en mindre opgave eller et spørgsmål med relation til dagens tema. Denne form for begyndelse har bidraget til at samle – ikke bare tankerne for hver enkelt studerende, men også klyngen som har fået en rolig og fokuseret start på dagen. Andre dage er begyndt med en fælles sang, hvor klynge-deltagernes og klyngeunderviserens stemmer symbolsk forenes til en stor lyd, vi har skabt sammen. Sangene har blandt andet betydet, at vi som undervisere har indledt med at stille os til rådighed i rummet – ikke blot med en faglig autoritet, men også med vores mere personlige stemmer og musikalske interesser og evner.

Gennem hele (dags)forløbet har vi jævnlige haft forskellige fysiske øvelser, der havde til hensigt også at give plads til kroppene. Nogle af disse øvelser – for eksempel skuldermassage – er gået tæt på kroppene, og mange har foruden at aktivere klyngen fysisk også haft et humoristisk præg. Vores egen deltagelse har været af betydning for skabelsen af et tillidsfuldt læringsrum. Vi har forsøgt at arbejde ud fra det princip, at vi ikke ville udsætte de studerende for ting, vi ikke selv ville udsættes for. Ved selv at være villige til at indgå i uhøjtidelige og mere fysiske aktiviteter i klyngen har vi forsøgt at fremme en atmosfære, hvor det føltes trygt og almindeligt at træde frem med krop, stemme og humor såvel som på baggrund af mere direkte faglige referencer. De første gange kropslige øvelser var på programmet, var flere studerende tøvende og en smule akavede over for sådanne 'uakademiske' indslag i undervisningen. Men efter blot få gange kommenterede nogle af dem, at de ikke længere tænkte så meget over det, men bare deltog og nød det. Og ved klyngeforløbets afslutning lød nogle af kommentarerne fra de studerende:

»De øvelser/aktiviteter, der har fået os til at grine har været gode. Det har givet et stemningsløft og dermed ny energi«

»Synes overvejende, der har været en afslappende og god atmosfære. Som i hvert fald for mit vedkommende har gjort, at jeg har bevæget mig mere ud på dybt vand i diskussionerne, tak J«

»Det har været interessant at opleve, hvordan man kan gå smilende hjem efter en masse sjove oplevelser... på universitetet!«

Indsatsen for at skabe et angstfrit læringsrum åbner også, som det sidste citat her antyder, for mere *emotionelle aspekter* af læring, som ikke altid får mulighed for at træde frem i universitetspædagogiske sammenhænge. En projektgruppe i klyngen aktiverede blandt andet disse aspekter ved at bede de studerende rapportere fra et gruppearbejde om normalitet og afvigelse i form af digte i stedet for mere traditionelle mundtlige, tavle-

eller planchefremlæggelser. Det affødte blandt andet disse to tekster/digte:

*Normalideal – en livets lineal
Eller rettesnor som snor sig om min hals
For jeg vil ikke være 'normal'
Jeg vil ikke være usynlig
Men sætte mig selv på en scene – spille
Rollen som mig og jeg er ikke
Sær, men særlig
Sær er de andre som ikke er som de
Fleste – men hov, hvad er så jeg?
Jeg er mig – der er bare lidt tomt
Herinde, i mit selvrefleksive indre
Rum.*

*Man vil ikke være normal, hvis det betyder
At ligne alle andre?
På en og samme tid vil vi gerne passe
Ind og skille os ud...
Stemmen skal kunne sige »jeg er særlig
På den helt normale måde«.*

Digtformen betød, at de studerende pludselig artikulerede sig om andre aspekter af normalitet og afvigelse, end tilfældet havde været i løbet af dagens øvrige oplæg og gruppearbejder omkring samme tema. Spørgsmålet om normalitet og afvigelse formuleredes nu ikke i abstrakte teoretiske begreber eller med metodisk distance til fremmede personers liv. I stedet rykkede temaet helt tæt på kroppen og den individuelle stemme og handlede pludselig om de studerende selv og deres egen livssituation. Ved dagens afslutning kommenterede de studerende, at digtene med deres fokus på andre facetter af debatten satte dagens øvrige diskussioner i et nyt lys. Denne udtryks- og læringsform havde nok ikke været mulig uden en atmosfære præget af tillid og åbenhed overfor eksperimenter.

Princippet om at forbinde til bredere sammenhænge

Et af hovedformålene med at arbejde med klyngeundervisning er at skabe sammenhæng mellem en bredere faglighed og de studerendes mere fagligt snævre arbejde i projektgrupper. Derfor har forankringen i en faglig bredde og skabelsen af sammenhæng mellem projekternes specifikke emner og fagets klassikere og centrale problemstillinger været vægtet højt.

I hvert klynge-seminar (typisk om formiddagen) har der været to eller tre faglige oplæg fra underviserne. Disse oplæg har fremlagt nogle hovedtekster for emnet 'institution, hverdagsliv og læring'. Oplæggene har været organiserede i temaer, så de en dag for eksempel omhandlede temaet hverdagsliv, en anden dag institutionsbegrebet, en tredje læringsteori og en fjerde aktuelle tendenser på det pædagogiske område. Disse oplæg

blev ikke af lærerne relateret direkte til de studerendes projektarbejde, men i og med at de studerende havde valgt klynge, ud fra hvilken der passede bedst til deres projektemne (der var to klynger at vælge imellem), har vi søgt at skabe basis for en sammenhæng mellem oplæg og projektarbejde.

Som nævnt har hver klyngegang indeholdt 90 minutter, som en gruppe af de studerende selv skulle planlægge. Her har vi fra lærerside lagt op til, at de kunne tage udgangspunkt i deres eget projektarbejde, som de kunne fremlægge dele af eller lade sig inspirere af i deres valg af stof og undervisningsform i de 90 minutter. En projektgruppe valgte eksempelvis både med udgangspunkt i og som indspil til deres projektarbejde om daginstitutioners fysiske indretning dels at invitere lederen af RUC's vuggestue til at tale om de konkrete overvejelser om det fysiske rums pædagogiske betydning, der indgik i selve byggeprocessen, dels at lade klyngen gå på observations-ekskursion i vuggestuen.

For unge studerende repræsenterer et studie andet og mere end at læse bøger og skrive rapporter. Det repræsenterer ofte også en identitet som studerende og et socialt fællesskab med andre medstuderende, der er i samme livssituation og har lignende interesser. I modsætning til hvad der ofte er tilfældet på en arbejdsplads, giver et studie ikke nødvendigvis en social sammenhæng at indgå i og støtte sig til. På RUC har projektarbejdet generelt tilbudt en sådan sammenhæng, men i de senere år er det lidt paradoksale fænomen 'en-personsgrupper' blevet mere og mere almindeligt, og man kan forvente, at afskaffelsen af gruppeeksaminer i løbet af 2007 vil forstærke denne tendens. Særligt de studerende, der skriver projekt alene (solisterne), kan opleve, at de svæver noget isolerede i universitetsverdenen. I klyngen har også solisterne fået en social ramme om deres projektarbejde og har været sammen om at organisere og gennemføre 90 minutters undervisning ved en af klyngegangene.

Klyngens kollektive aktiviteter forudsætter og lægger op til en social kontrakt, som vi har ønsket at lave med klyngedeltagerne. Denne kontrakt forpligter deltagerne på hinanden – både fagligt og socialt. Ved hver klyngegang har mange af de studerende forskellige opgaver at varetage, og det skulle gerne blive tydeligt, at den enkelte studerendes tilstedeværelse er ønsket og gør en forskel. Klyngen kan derfor give et forpligtende fællesskab, hvor det faglige er omdrejningspunktet, men hvor det sociale også spiller en rolle.

Nogle af de skriftlige udsagn ved evalueringen lød sådan:

»Der har været opmærksomhed på at skabe plads til at tale sammen.« (10)

»Både de studerende og vejlederne har engageret sig i at få klyngen til at fungere – det har fået rystet klyngen samme – også dem der skriver soloprojekter kan være med.« (17)

»Altid godt med de anderledes indslag – giver gruppen tryk-
hed overfor hinanden og mere rum til meninger/diskussioner.«
(18)

Princippet om meta-refleksion

Endnu et mål og princip har været løbende at eksplicite-
re de bagvedliggende overvejelser, som klyngeun-
dervisningen har baseret sig på – både for os selv og for
deltagerne. Dertil har vi bestræbt os på at lægge op til
en slags meta-refleksion hos de studerende, hvor ikke
alene det faglige stof gøres til genstand for refleksion
men også undervisningen og deres egen læreproces.
Overvejelserne bag at eksplicite og skriftliggøre mål,
principper og metoder har været, at deltagerne får mu-
lighed for at udvikle rollen som både reflekterende
og meta-reflekterende studerende, der aktivt indgår i
læringskompleksitetens raffinerede spil.

Konkret har vi lagt de overordnede mål og prin-
cipper for klyngeforløbet frem den allerførste gang,
vi mødtes med klyngen. Ingen skulle være i tvivl om
vores hensigter, og vi har været parate til at drøfte
undervisningens principper og grundlag med de stu-
derende. Den forømtalte sociale kontrakt er kun noget
værd, hvis alle parter som udgangspunkt forpligter sig
på principperne og indholdet – kontraktens legitimitet
står og falder med deltagernes tilslutning.

Siden har vi gang for gang lavet et program for
klyngedagen, der er blevet præsenteret ved dagens be-
gyndelse. Programmet har tydeliggjort, hvor meget
vi skulle nå, hvad målene var, og hvordan tiden til de
forskellige elementer var disponeret. Samtidig har vi
i den forbindelse omtalt hvilke aktiviteter (f.eks. film,
bevægelse, sang og forskellige eksperimentelle aktivi-
teter), vi har inddraget i undervisningen. På den måde
har vi forsøgt ikke alene at forholde os til og tale om
temaet for de enkelte gange (f.eks. teori om læring og
læreprocesser, teori om hverdagsliv, teori om institutio-
ner, teori om uddannelse og pædagogik) men også at
fremlægge og anspore til didaktiske refleksioner. Vi har
dermed søgt at anskueliggøre, hvordan mere generelle
mål for klyngen er søgt realiseret gennem den enkelte
klyngegang og de forskellige aktiviteter.

Noget tilsvarende har vi krævet af de studerende.
De har frit kunnet vælge, hvad der skulle være temaet
for deres 90 minutters undervisning. De har frit kunne
vælge, hvordan de ville gribe undervisningen an. Til
gængæld har det været et krav, at de på forhånd skulle
nedskrive, hvad der var målet med deres 90 minutter,
og hvilke pædagogiske greb og metoder, de ville gøre
brug af for at realisere målene. Dette har været anled-
ning til mange interessante tiltag fra de studerendes
side. Eksempelvis valgte en gruppe, der var optaget af
det i disse år populære fænomen udeskole, at en del af
deres undervisning skulle foregå udenfor, hvilket gjorde
at form og indhold, tema og metode kom til at hænge
godt sammen. Vi gjorde alle i denne forbindelse nogle

sanse-erfaringer, som har sat sig blivende spor. Ideen
om, at vi ikke kun skulle høre om udeskole, men at vi
selv 'skulle prøve det i praksis', var Dewey-inspireret.
Men eksperimentet var også med til at kaste et kom-
parativt lys over, hvad der kendetegner henholdsvis
læreprocesser indendørs og udendørs.

Midtvejs i klyngeforløbet har der endvidere været
afholdt en *studierefleksionsdag*, hvor de studerende har
forholdt sig til studiet som sådan – herunder også til
klyngeundervisningen. I den forbindelse har de stu-
derende været sat i en situation, hvor de blev afkrævet
refleksioner over såvel undervisningen som de lære-
processer, de selv er bærere af.

De tidligere beskrevne observationsgrupper, hvor
3-4 studerende hver gang har haft ansvaret for at ob-
servere på nogle bestemte parametre dagen igennem,
har også været en del af forsøget på at gestalte en meta-
refleksion over læreprocesser og undervisningen. Ved
at udpege et antal studerende til ikke alene at deltage i
de forskellige undervisningsaktiviteter dagen igennem,
men også sideløbende observere og reflektere over,
hvad der skete under disse aktiviteter, har vi forsøgt
facilitere en større grad af bevidsthed og opmærksom-
hed i forhold til hvilke processer, der påvirker dagen og
læreprocesserne. Sidst på dagen har dette bidraget til at
kvalificere evalueringen af dagen, hvor hele klyngen
er blevet delagtiggjort i observationsgruppens iagtta-
gelses.

En konstruktivt reflekterende kultur i en klynge
kommer ikke nødvendigvis af sig selv. En af de første
samlingsdage i vores klynge sluttede eksempelvis med
nogle kritiske udmeldinger fra nogle studerende, som
vi syntes havde en ukonstruktiv og lidt brokkende ka-
rakter. Vi diskuterede efterfølgende ved et lærermøde,
hvordan vi skulle håndtere det: Det forekom vanske-
ligt at spille tilbage, at vi fandt tonen i den specifikke
situation ukonstruktiv og brokkende, uden at skabe
klang af det selv samme. Vi indledte derfor den føl-
gende klyngegang med at opføre et lille teaterstykke
for åben skærm, hvor vi stort set gennemspillede vores
dialog fra lærermødet: At vi syntes, vi havde iagttaget
en uheldig drejning i måden at spille tilbage på. At
vi gerne ville modvirke den tendens. At vi fandt det
vanskeligt at finde en god måde at sige det til de stu-
derende på – som ikke var at skælde ud eller brokke
os. Vi genspillede slutteligt forslaget om at lave et lille
skuespil og opføre et lærermøde foran klyngen og lod
det være slutreplikken. Mens vi opførte denne lille
scene skiftede stemningen i gruppen fra at være spør-
gende og overrasket til at være smågrinende og nik-
kende. Det er vores vurdering, at den mere indirekte
tilgang gav en anderledes mulighed for at offentliggøre
og give de studerende indsyn i vores pædagogiske re-
fleksioner i forhold til en konkret situation. Mange af
de studerende bragte denne episode op i den senere
skriftlige evaluering, hvor nogle af dem skrev:

»Vi forstod budskabet uden at den stemning der var blevet skabt i vores læringsrum blev ændret!« (8)

»formen gjorde at I kunne sige jeres kritik direkte som I oplevede den uden at støde nogen, samtidig med at bibeholde det åbne rum med plads til at tale sammen og den gode stemning (10)

»virkelig godt og virkningsfuldt – evalueringskulturen ændrede sig!« (11)

Afrunding

Autoritetsforhold i pædagogiske sammenhænge har ændret sig drastisk i det sidste halve århundrede eller rettere, de er blevet ændret. Projektarbejdet på RUC og andre uddannelsesinstitutioner har historisk set været en undervisningsform, hvis indførelse er udsprunget af og har bidraget til at ændre forholdet mellem lærer og studerende på universitetet, og begge roller (lærer og studerende) er samtidig blevet ændret i processen. Det er åbenlyst, at denne udvikling har bidraget til en universitetspædagogik, der imødekommer en senmoderne orientering mod afsøgende og refleksive læreprocesser, hvor læringsmålet ikke er kendt på forhånd af hverken lærere eller studerende.

Omvendt kan projektarbejdet også være med til at forstærke krav om individuelt at kunne orientere sig i et fagligt felt uden at tilbyde de faste eller eksplicitte pejlepunkter, som tidligere udgjordes af læseplaner og forelæsninger. Nogle unge færdes givetvis i et sådant refleksivt og mere eller mindre individualiseret miljø som fisk i vandet, men det er langt fra sikkert, at det er tilfældet for alle unge. En udfordring er i denne sammenhæng at skabe læringsrum, der samtidigt *både* kan tilbyde og vejlede faglige pejlepunkter og rumme og facilitere kritiske og kreative læreprocesser.

Endelig findes der foruden universitetet og de studerende også eksterne aktører (eksempelvis erhvervslivet og relevante ministerier), som ønsker og kan stille krav

om at vide, hvilken viden og hvilke kompetencer de kan forvente hos de bachelorere og kandidater, der kommer ud af uddannelserne.

I denne artikel har vi søgt at skitsere en undervisningsmodel, der på den ene side indlejrer projektarbejdet i en faglig og social sammenhæng, og dermed forsyner de studerende med en vis faglig bredde og fælles faglig referenceramme. På den anden side har det været en bevidst intention at arbejde videre med et læringsbegreb, der tager afsæt i de studerende som aktive og afsøgende lærende subjekter, frem for at søge tilbage mod tidligere tiders autoritets- og undervisningsformer. Med udgangspunkt i principperne om aktiv deltagelse, angstfrit læringsrum, forbindelser til bredere sammenhænge samt refleksion og meta-refleksion har vi søgt at finde en pædagogisk form, der på den ene side har taget udgangspunkt i de studerendes egne søgeprocesser, refleksivitet og personlige engagement, og som på den anden side har søgt at forankre disse læreprocesser i en både faglig og social sammenhæng.

Referencer

- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization*. Cambridge: Polity Press
- Berthelsen, J., Illeris, K. & Poulsen, S. C. (1977). *Projektarbejde – erfaringer og praktisk vejledning*. Valby: Borgen
- Frello, B. (1996). *Projektarbejde og udviklingsarbejde på RUC*. Roskilde Universitetscenter: Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen
- Giddens, A. (1994). *Modernitetens konsekvenser*. København: Hans Reitzels Forlag
- Illeris, K. (1974). *Problemløsning og deltagerstyring: Oplæg til en alternativ didaktik*. København: Munksgaard
- Sanderhage, T. C. (1997). *Mellem kursus og projekt – et udviklingsarbejde på pædagogik*. Roskilde Universitetscenter: Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen
- Ulriksen, L. (1997). *Projektpædagogik – hvorfor det?* Roskilde Universitetscenter: Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen