

Fællesskabende didaktikker. PPT 2014.

v/ adjunkt Helle Rabøl Hansen, Århus Universitet, IUP

Fællesskabende didaktikker hedder et bud på et begreb, der samtænker undervisning og fællesskabsopbyggende processer i skoleklassen. Begrebet er inspireret tre steder fra. Dels fra af en teoretisk forståelse af læring som deltagelse i fælles praksisser. Dels fra forskningsfund om skoleklassekultur og mobning og dels fra analysefund af praksismodsætninger i hidtidige interventionsindsatser mod mobning. Begrebet har også et fremadrettet normativt sigte, der handler om at forbedre skolelivet for dem, der står på kanten eller ved siden af elevfællesskabet. De marginaliserede, ekskluderede eller mobbede skoleelever. Artiklen er således en blanding af videndeling og visioner.

Jeg vil starte artiklen, det sted, hvor jeg under arbejdet med min ph.d.-afhandling hentede inspiration til at forstå mobning som en særlig uformel udstødende fællesskabsform mellem elever. Stedet var de teoretiske landskaber, der beskæftiger sig med, hvordan mennesker lærer og bliver til i relationer med andre mennesker. Fra de landskaber der også kaldes for den senmoderne pædagogisk-psykologisk tænken (Nielsen & Tanggaard 2011). Jeg benytter her især Lave og Wengers begreb, praksisfællesskaber (Lave & Wenger 2003), til at give et bud på, hvordan såvel undervisning som mobning kan forstås som sociale praksisser, hvor de involverede forsøger at skabe en mening, med det de gør. Artiklens påstand er således, at mobning kan tillæres i elevfællesskabet, ligesom 2. gradsligninger kan det.

Byggesten til begrebet fællesskabende didaktikker er ikke kun hentet fra fællesskabs teoretiske overvejelser men er også fra to andre fæstningspunkter i forskningsarbejdet i mobning. For det første fra et empirisk fæstningspunkt, hvor jeg ud af et større forskningsmateriale om mobning har udvalgt fund fra eXbus' elevundersøgelse om klassekultur og mobning (Hansen, Henningsen & Kofoed 2013). Og for det andet fra et fæstningspunkt med overskriften: kritiske vurderinger af herskende interventionsformer mod mobning på danske skoler. Til sidst i artiklen samles trådene i en vision om, at indsatsens mod mobning er som at træde ind i kampen om, hvad der skal være fællesskabets omdrejningspunkt. Ideen med fællesskabende didaktik handler nemlig om at byde ind men andre muligheder for fællesskaber. Det kan være undervisningsfællesskaber,

der forsøger at samle via passionerede og differentierede undervisning i stedet for at sortere via fremmedgørelse eller kedsomhed. Det vender vi tilbage til senere. Nu først til fællesskabslitteraturen.

Praksisfællesskaber og læring

De fleste af os bruger udtrykket fællesskab i flæng i daglig tale, og forbinder ofte ordet med noget positivt. I en empirisk undersøgende sammenhæng kan det give rod, fordi det slører blikket for, at fællesskaber godt kan være destruktive og udstødende. Jeg er derfor på udkig efter et fællesskabsbegreb, der er analytisk-teoretisk uden at være positivt eller negativt ladet. Til det formål egner begrebet praksisfællesskaber sig. De amerikanske læringsforskere Jean Lave og Etienne Wenger forklarer, at praksisfællesskaber er [...] ”et virksomhedssystem, hvor deltagerne har en fælles forståelse af hvad de laver, og hvad det betyder for deres liv og deres fællesskaber” (Lave & Wenger 2003: 83)¹. Ordet virksomhed er den danske oversættelse af det amerikanske *activity*, som på mange måder er et mere dækkende ord end det danske ord virksomhed. Activity peger på, at vi har med handlinger at gøre. Ikke bare handlinger – men et mønster af handlinger, der skaber praksisser i en konkret og historisk kontekst. ”Personer er i virksomhed, når de f.eks. leger, lærer, arbejder” (Hedegaard 2005: 31) forklarer en af de danske virksomhedsteoretikere Marianne Hedegaard. Med praksisfællesskaber får vi altså et fællesskabsbegreb som sætter fokus på et ”vi” som en lokal situeret sammenhængskraft for individer. Vi har her et begreb, som ikke alene forklarer, i hvilken sammenhæng subjekter bliver til, men som samtidig beskæftiger sig med tilblivelse som læring. Og den læring, jeg beskæftiger mig med i denne artikel handler om at lære at blive elev. Og her kan der være kræfter, der arbejder mod hinanden, for hvad er en elev for eleven i den lokale sammenhæng, der hedder skoleklassen? Og hvad er elev for en lærer med en bestemt givet undervisningsdagsorden? For at kunne svare på det spørgsmål henter vi hjælp i læringsdimensionen i begrebet praksisfællesskabet, der også kaldes for situeret læring. Ifølge denne teoretiske tænken er spørgsmålet ikke, *om* der læres noget, men *hvad* der læres (Nielsen og Tanggaard 2011).

Her får vi en tænken, jeg kan bruge i to ærinder. Jeg kan nu med situeret læringsteori som afsæt forklare, at læring er den forandring, der sker med deltagende individer i lokale fælles praksisser, og det kan f.eks. være at tage del i undervisningen i en skoleklasse. Deltagelse står helt

¹ Socialpraksisteori er også anvendt og videreudviklet blandt flere danske forskere i Pædagogisk psykologi som fx Line Lerche Mørck, Morten Nissen og Klaus Nielsen.

centralt i den lærende proces. Forandringen af eleven består i processen at stå i periferien af en bestemt mestring i en given praksis som f.eks. at læse, trække fra og finde "x" et. Men læring er jfr. situeret læring ikke kun møntet på arrangementet undervisning (Hansen 2011), men også på andre former for deltagende praksisser. Jeg bruger derfor også tankemåden i et andet ærinde nemlig, hvordan det at producere mobbemønstre mellem eleverne også er *læring*. Forandringen af eleven kan her bestå i at gå fra periferien af det uformelle elevfællesskab til at være en central deltager i et mobbende fællesskab. Elevtilblivelse kan altså handle om flere forhold. Det kan være den proces, det er at deltage i en fælles undervisningssammenhæng, hvor en 2. grads ligning skal knækkes. Men elevtilblivelse kan også være den elev, der kastes ud i positionerings kampe om at blive accepteret af de andre, der måske er i fuld gang med at opbygge et andet fællesskab eller et parallelfællesskab til undervisningsfællesskabet mellem lærere og mere undervisningsvillige elever.

Læringsbegrebet er i situeret læringsteori meget bred. Alle fælles processer kan ifølge denne teori fremanalyseres som læring, og som jeg påpeger på i min ph.d.-afhandling (Hansen 2011) er forandring ikke nødvendigvis det samme som udvikling i progressiv betydning, hvor subjekter opnår tilstrækkelige livsmestninger til at følge, overskride eller udfordre samfundsmæssige livsbetingelser. Der kan derfor stilles spørgsmålstejn ved om undervisning altid er udvikling, og det samme spørgsmål kan stilles om mobning. Hvis elever der skal lærer 2. grads ligning ikke deltager i processen, og hvis elever, der har travlt med at vedligeholde venskabs- og mobbemønstre fjerner sig mere og mere som undervisningsdeltager, så kan der stilles spørgsmålstejn ved om skolegang for disse elever er udviklende (nok)? Problemstillingen om udvikling af skolemestninger fører til artiklens normative spørgsmål om, fællesskabende didaktik kan opfylde to målsætninger for skolegang: at høre til i et fællesskab og i den samme bevægelse at opnå udviklende og refleksive skolefærdigheder? Vi lader spørgsmålet stå åbent et øjeblik, medens vi nu bevæger os over til de to andre fæstningspunkter.

Interventionsparadokser i mobning

Hver andet år måles danske skolebørns trivsel i "Skolebørnsundersøgelsen" (Due et al.1998-2010) ved elevrapporteringer fra ca. 5000 elever mellem 11 og 15 år på skoler i Danmark. Ifølge disse undersøgelser er den rapporterede mobning nedadgående. Således er tallet gået fra 25 % af eleverne, der i 1998 rapporterede, at de blev mobbet til 6 % i 2010. Andre og mindre undersøgelser viser dog højere forekomster af mobning end rapporteret ved skolebørnsundersøgelserne. Det gælder DCUM'

trivselsundersøgelse eller eXbus Vestegnundersøgelse, der viser elevrapporteret mobbeforekomst på henholdsvis 17 og 13 %. Undersøgelserne forskellige designs giver forskellige slags måder at afrapportere mobning på, men fælles for undersøgelserne er dog, at man ikke når op på de 25 %, som ved skolebørnsundersøgelsen i 1998. Det er bemærkelsesværdigt, at når resultaterne fra skolebørnsundersøgelsen sammenlignes på over tid, så er tallet for selvrapporteret mobning signifikant nedadgående, men omvendt gælder denne udvikling kun for de elever, der mobbes lejlighedsvist (Due & Rasmussen 2011). Udviklingen for de elever, der mobbes jævnlige, de såkaldte ”hardcoreofre”, går markant langsomt på trods af mange års indsats fra skolepolitisk side. Mobbepolitik, interventionsstrategier og øget opmærksomhed på problemstillingen synes ikke at forandre det skolerelationelle liv nævneværdigt for de hårdest ramte.

De mange lokale som nationale strategier har derudover tilsyneladende svært ved at blive videreudviklet til mere permanente skolepraksisser. Internationale reviewstudier viser, at det er svært at fastholde positive succeser i indsatser mod mobning (Farrington et al. 2009). Sideløbende er der mangel på fælles viden om indsatsernes kontraproduktive virkninger på relationelle processer i skolen. Her stritter forskningen i flere retninger. En retning fremhæver disciplinære sanktioner som effektfulde interventionsstrategier (Farrington et al. 2009), hvor kvalitative studier i eXbus peger på, at sanktionerende strategier kan flytte fokus fra mobning til urobekæmpelse i skoleklassen (Hansen 2009).

Behandlende, reparerende eller sanktionerende strategier mod mobning

Interventionsstrategier mod mobning står dermed i krydsende paradokser: Der er politisk krav ovenfra om at handle. Der er en konstans i form af lidelse nedefra hos hardcoreofrene, og der er mobbeudøvere, der ikke tager del i skolens faglige tilbud. Der fægtes halvt i blinde hos interventionisterne², og samtidig er der forventninger alle steder fra om, at skolen leverer sin kerneydelse bedst muligt: undervisning.

Hvis vi ser nærmere på dominerende interventioner, så ser vi to hovedtendenser. Den ene tendens består i strategier, der indeholder forskellige former for elevreguleringer gennem individualiserede satsninger som behandling, udfyldning af mangler eller straffe (Hansen 2009). Retorikken fra lokale mobbehandleplaner og fra mobbedebatter består således ikke sjældent af udtryk som ”eleven skal

² Jeg har selv fægtet rigtigt meget i blinde, i de første år jeg arbejdede med mobning som fuldmægtig i Børnerådet. Den blinde fægtning gav mig appetit på at forske.

have hjælp til at håndtere sin bagage”, ”empatitræning” og ”eleven fratages et privilegium” (Bl.a.: Hansen 2009, 2010). Retorikken bygger på individualiserede forståelser af mobningens årsager som mangel på sociale kompetencer eller aggressivitet og svaghed hos henholdsvis udøvere og ofre (Schott 2009, Hansen 2011). Strategierne synes at tage farve heraf og lægger sin tyngde på at reparere mangler (udvikle empati, at lære aktiv lytning, konflikthåndtering mm) eller begrænse bevægeligheden ved sanktioner (flytte udøverne, karantæne, fratagelse af privilegium o.s.v).

En anden interventionsretning henter sin logik i, at der kan skabes elevsammenhold via prosociale aktiviteter som legegrupper, fredagskage og fælles hyggestunder o.s.v.

Fælles for såvel de regulerende, de reparerende som de prosociale fællesarrangementer³ er, at der er tale om tiltag, der ligger ved siden af eller fremstår som delelementer i undervisningen. Enkelt udtrykt: aktiviteter der i sit indhold ”ligger uden på” undervisning, og som ikke tager sit primære afsæt i skolens centrale didaktiske aktiviteter.

Når de nævnte strategier ses på tværs, genspejles en forståelse af mobning, som et fænomen, der ikke nødvendigvis er knyttet til skolens kernegerning undervisningen, men som noget eksternt og noget *ekstra* eleverne bærer ind i skolelivet. Måske er det grunden til, at strategierne i og for sig også kan forstås som et eksternt anliggende, som noget *ekstra* udefrakommende som lærere (også) skal tage sig af udover at undervise. At forstå mobning som en fremmed gæst udefra afspejler samtidigt en forståelse af, at mobning og skole ikke er beslægtede størrelser. I kontrast til denne forståelse står fund fra eXbus elevundersøgelse, Vestegnundersøgelsen, der viser signifikante (statistiske) sammenhænge mellem skoleklassens kultur og forekomsten af mobning og trivsel (Hansen, Henningsen og Kofoed 2013). Resultaterne fra undersøgelsen ligger op til at samlæsninger af fænomenet skole og fænomenet mobning.

Vestegnundersøgelsen

I 2010 gennemførte eXbus en spørgeskemaundersøgelse om skolegang, klasseliv, elevliv og mobning i 60 skoleklasser med 1052 informanter fra 7. og 8. klasser på Københavns vestegn (Læs mere om vestegnundersøgelsen i artiklen ”Mobning er magt” i dette nummer). Det centrale fund viser, hvordan elevoplevelser af klassens kultur og forekomsten af mobning hænger sammen statistisk set: Jo mere negativt eleverne i en klasse omtaler klassens liv, jo højere grad af mobning

³ Dette skal ikke forstås som en undervurdering prosociale arrangementer i skolen, men er mere en beskrivelse af, hvordan arrangementerne ikke er direkte undervisningsrelaterede.

findes i klassen, og jo mere positivt eleverne i klassen omtaler klassens liv, jo mindre grad af mobning kan spores i klassen. Det betyder, at i klasser, der er ramt af mobning er tendensen, at der svares *enig* eller *meget enig* på spørgsmål som f.eks.: ”Lærerne synes, at vi er meget urolige”, ”Jeg synes, vi taler grimt til hinanden i klassen”, ”Vi kommer tit op at skændes i min klasse” og ”Min klasse er meget opdelt”. Tendensen er endvidere, at der svares *ikke enig* på spørgsmål som: ”Vi tager godt imod vikarer”, ”Der er en god stemning i min klasse”, ”Jeg har næsten altid lyst til at lære noget i timerne”, ”Det ender tit på en god måde, når nogen i klassen er uvenner”, ”I min klasse kan alle snakke med alle” og ”Det gør ikke noget, at man siger noget dumt”.

Går man lidt tættere på, hvem der har svaret hvad i de klasser, der har deltaget i undersøgelsen, så fremkalder det et broget billede af, hvordan henholdsvis ofre og udøvere har det med forholdet til klassekammeraterne og forholdet til det at gå i skole generelt set. Dette brogede billede indeholder et mønster i besvarelserne, hvor udøverne ofte svarer *ja* til, at de har gode relationer til klassekammeraterne men *nej* til, at de kan lide at gå i skole. Omvendt står det til med ofrene for mobning, som ofte svarer *nej* til, at de har gode relationer til klassekammeraterne men *ja* til, at de godt kan lide at gå i skole (Hansen, Henningsen & Kofoed 2013). Der er altså ikke kun mistriksel på spil men altså også relationel trivsel mellem udøvere. Der er tale om statistiske sammenhænge, som i det følgende benyttes til at diskutere modsætningen i, at der kan vær trivsel på banen i de mobberamte klasser?

Mobning som fællesskab

Et bud på en forklaring findes i min artikel ”(Be)longing – mobning forstået som længsel efter at høre til” (Hansen 2012). Her foreslår jeg, at mobning forklares som en måde at udvikle fællesskab på. Dette forslag laborerer videre på eXbus fremskrivninger af mobning som en social dynamik. Mobning gentænkt som en fællesskabsform handler om, hvordan elevernes formelle skoleliv balancerer med det uformelle skoleliv. Kriser i denne balance kan opstå, hvis skoleklasser ikke formår at udvikle dynamiske fællesskaber, der kan opfylde elevernes længsler efter at høre til, longing for belonging. Behov for at høre til kan forstås som eksistentielt indlejret i mennesker (Søndergaard 2006; 2009), og tilhørsbehov kan endvidere forstås som kulturelt relevant i lokale samfundsmæssige sammenhænge (Hansen 2011), og skoleklassen er en lokal samfundsmæssig sammenhæng. Et mikrosamfund. Men et samfund, der kan tippe over til at blive et mobbende samfund, hvis det etablerede formelle sociale skoleliv ikke kan dække behov for at høre til.

Mobning kan netop forstås som et uformelt udstødelses-*vi* (Hansen 2011), der forsøger at skabe tilhør. Med andre ord så producerer mobning noget fælles for udøverne, og det er mit bud på, hvorfor udøverne svarer positivt tilbage på spørgsmål om relationer til klassekammeraterne. Udøverne af mobning har ifølge vestegnsundersøgelsen generelt set gode venner i gruppen af udøvere, modsat ofrene for mobning, som ofte oplever sig ensomme og klemte i skoleklassen.

Et ”fælles tredje”

Mobning er i denne sammenhæng blevet et ”fælles tredje”, som subjekterne samles om, men som samtidig skaber udfordrende tilhørsforhold for dem, der står på kanten af fællesskabet. Det fælles tredje skal her læses som et objekt (det tredje) der medierer relationen mellem mindst to subjekter – og subjekter i nærværende analyse er klassekammerater. Det kontrastfyldte billede af subjekter der rammes af mobning, og subjekter, der får et *vi* ved at mobbe, kan fra et elevperspektiv flytte fokus fra undervisningens faglige tilbud. I stedet rettes opmærksomheden på de spændinger af accept og foragtmekanismer⁴, der ligger i at vedligeholde eller overskride den modsætningsmættede sociale motor i klassens fællesskab. Vedligeholdelse eller overskridelsesprocesser inddrager på den vis alle subjekter i klassefællesskabet, hvis mobbemønstrene dominerer klassens samlede liv. Mobning bliver en fælles konstruerede praksis, men med højst forskellige positioner og udviklingsmuligheder i elevernes praksisfællesskab.

Det kan opleves som en vanskelig abstraktion i det levede liv, at skulle forstå mobning som et fællesskab, især fordi som ovenfor beskrevet, at mange af os forbinder fællesskab med noget positivt og som et mål i sig selv. I et situeret læringsperspektiv er fællesskab hverken konnoteret godt eller dårligt, men forstås som de fælles sociale processer, subjekter bliver til i. Fællesskaber kan således fra et subjekt perspektiv være udviklende, demokratiske og tolerante – men fællesskaber kan også være undertrykkende og ekstrem ekskluderende som ved mobning.

I den samfundsmæssige retorik accepteres mobning ikke rent principielt og moralsk. Men i klassens mikrosamfund og økosystem kan mobningens sociale motor opleves meningsfyldt for dem, der får noget ud af udstødelsesmønstrene. Dem der får et ”vi” ved at definere et ”dem”.

Nu vender vi igen tilbage til artiklens visionære hovedspørgsmål: Kan undervisning være et tilbud om at samles i et fællesskab, der ikke bygger på krænkelser men på muligheder og

⁴ Læs mere om mobningens foragtproduktioner i Søndergaard 2009.

udvidede adgange for udvikling af hvert enkelt individ? Kan mobning og undervisning ses som to parter på en kampplads om det fælles omdrejningspunkt?

Undervisning kan som ovenfor gennemgået ikke pr automatik forstås som et fællesskab i betydningen fælles processer, der opfylder individers behov for at høre til, men udfordringen kan handle om at udvikle undervisningsmåder i den retning. Nu begynder navnet på en strategi så småt at tage form: Fællesskabende didaktikker som fælles tredje.

Vi har været igennem begrebet fællesskab, men mangler fortsat at beskæftige os mere konkret med, hvordan undervisning kan blive fællesskabsgenererende, og her skal vi ind i didaktikken.

Didaktikbegrebet

Det skandinaviske undervisningsfelt byder på mange forskellige definitioner af didaktik, men en forholdsvis bred overskrift fra den pædagogiske litteratur lyder, at didaktik er *læren om undervisning* (Hansen 1998). Det hører ikke inden for artiklens ambition at give en fyldestgørende gennemgang af de omfattende litteraturbidrag om didaktik, men blot sætte af i begrebets brug med nogle få nedslag og dernæst give et bud på, hvordan didaktik kan forstås i rammerne af situeret læringsteori.

Ordets etymologi har rødder i det oldgræske, og udtrykket stammer fra *didáskein*, der betyder: belære/lære. Ordet *belære* kan her læses retningsangivende. Didaktikken er nemlig ofte et udtryk, der anvendes om selve undervisningsmåden og undervisningsindholdet, og om det at, læreren lærer fra sig. Populært udtrykt fra undervisning i almen didaktik på en af læreruddannelserne: ”*Nogen vil lære nogen noget*” (Lauridsen 2012). Der er almindeligt, at der knyttes tre h-v spørgsmål til forståelser af begrebet nemlig hvorfor, hvad og hvordan kan der undervises og undervises i. Endvidere synes den ”*didaktiske trekant*” (Karsten Schnack 2004) at have været obligatorisk pensum i en årrække i læren om almen didaktik. Trekanten består af aktanterne elever, lærere og stoffet, og den didaktiske opgave synes her at bestå i samspillet mellem de tre aktanter. Indenfor det man kan kalde for didaktik forstået som undervisningens hvem, hvad, hvor ses en urskov af bud på konkrete, praktiske undervisningsteknikker, der af og til også præsenteres som en gren af fagdidaktikken.

Det ses endvidere i didaktiske forskningsmiljøer at didaktik forbindes til begrebet dannelse. Professor i didaktik Karsten Schnack forklarer, at ”didaktikken handler om dannelsens

indhold” (Schnack 2004). Med dannelse linker Schnack her til demokratisk politisk dannelse – eller forstået med andre ord, at udvikle skoleelever til deltagere i demokratiet. Med begrebet dannelse begynder didaktikken nu at blive en strategi for uddannelse af samfundsborgere. Didaktikken vil altså noget. En anden forbindelse i forskningsverdens didaktikafgrænsninger er linjer fra didaktikbegrebet og til teoretiske forståelser af, hvad læring er.

Ovenfor her vi nu præsenteret didaktikforståelser, der med lidt god oprydning vilje kan inddeles i fire kategorier: Didaktik som læren om undervisningens hvem, hvad, hvor. Didaktik specifikt som undervisningsteknikker. Didaktik som dannelsesopdragelse og didaktik som læringsveje knyttet til læringsteorier.

Didaktik i et situeret læringsperspektiv

Selv når didaktiske fremstillinger ikke knyttes direkte til læringsteori, men umiddelbart kun giver bud på tekniske undervisningsmetodikker eller handler om opdragelse, så kan det være svært ikke at indlæse en direkte eller indirekte forståelse af, hvad læring er for en størrelse i stort set alle didaktiske greb. Undervisningsmåder følger på den måde intenderet eller u-intenderet forestillinger om, hvordan der læres og *belæres*.

Den didaktiske forståelse der ligger til grund i denne artikel handler om *hvordan*, der kan undervises på baggrund af en læringsforståelse, der henter sit rationale i, at læring er en social proces, hvor interaktionen der er i fokus ikke kun handler om lærer-elev og stof, men også om elev til elev engagementet, aktiviteter, værdier og status i det lokale fællesskab omkring undervisningen. Jeg definerer således didaktik i en situeret læringsforståelse som betegnelse for undervisningspraksisser, der giver adgang til læring i undervisningsfællesskaber.

Kendetegn for fællesskabende didaktikker. Opsamling og perspektiveringer

Nu er det tid til at samle artiklens forskellige tematikker: Vi har en teoretisk forståelse af mennesket som et socialt individ, der skabes og lærer i relationer med andre individer i praksisfællesskaber, som vi i en didaktisk forståelse kan kalde for læringsfællesskaber. Desuden har vi fund der peger på skoleklassekulturens betydning for, om der er mobning eller ej. Og vi har dominerende

mobbestrategier, der individualiserer og har svært ved at løfte opgaven og forbedre skolelivet for de hårdest ramte mobbeofre. Disse tematikker udgør tilsammen det grundfundament, som begrebet fællesskabende didaktikker er inspireret af, og der er medtænkt tre kendetegn ved anvendelse af begrebet som en udviklingsstrategi for skolens dagligdag:

Fællesskabende didaktikker indebærer, at undervisningens mål, indhold og veje tilrettelægges som praksisser, der forsøger at samle og inddrage eleverne som aktive deltagere i skolens faglige indhold. Det er deltagelsen, der skaber det fælles. Ambitionen er, at flest mulige elever gribes og bidrager til undervisningsdeltagelse. Det betyder ikke, at alle elever gribes på samme måder eller at de går i takt, men at de gribes. I det fælles ligger ikke en ensretning, men netop plads til differentieringer indenfor samme virke. Med afsæt i Wengers beskrivelse af praksisfællesskaber er det engagementet, aktiviteternes rettetthed og repertoiret, der udgør de fælles omdrejningspunkter. Det betyder heller ikke nødvendigvis, at processen altid er harmonisk og konfliktfri, men det betyder, at eleverne har engagerede oplevelser af at medvirke. Ansvar for at udvikle klassens fællesskab overlades i fællesskabende didaktikker ikke alene til elevernes uformelle *vi*, men bliver også en opgave for klassens formelle *vi*, altså det *vi*, som skolens voksne er med til at udvikle som klasseledere og guider i undervisningsprocessen. Det formelle og det uformelle skoleliv kan på den måde mødes som udviklende muligheder for dets deltagere, og modsætningerne bliver her drivkræfter for udvikling og ikke forhindringer.

Fællesskabende didaktikker er ikke tænkt som et kvantitativt teknisk redskab, der eksempelvis indfører mere gruppearbejde i skolen. Det er snarere den anden vej rundt: Et kvalitativt begreb, der retter sig mod et skoleliv, der skaber fælles tilhørsforhold til klassens virksomhed.

Fællesskabende didaktikker placerer undervisningen som mobbeinterventionens kernelokation. På den måde tages der udgangspunkt i, at der allerede eksisterer en dialektik mellem faglighed og socialitet i klasseværelset uanset om den i retorikken og i debatterne ofte adskilles. Fællesskabende didaktikker indebærer således, at denne gensidighed mellem faglighed og socialitet skaber åbne adgange til læring. Og med åbne menes differentierede deltagelsesmåder.

Måske vil didaktikere mene, at det allerede ligger i den didaktiske opgave per se at inkludere flest mulige elever til at deltage aktivt i undervisningen. Det nye ligger i så fald i at udvikle disse processer i et antimobbende, et inkluderende og et fællesopbyggende perspektiv.

Artiklen er en udbygget og udvidet version af artiklerne: "Fællesskabende didaktik – et forslag til et begreb, der samtænker antimobning, undervisning og fællesskab". *Skolen i Morgen*. Nr. 10, August 2011. "Mobning handler om mere end fredagskage". *Asterisk* nr. 65. Marts 2013. København: Au.

Referencer

Due, P. & M. Rasmussen. (2011). *Skolebørnsundersøgelsen 2010*. Syddansk Universitet: Statens Institut for Folkesundhed.

Farrington, D.P. & M.M Mtofi (2009). *School-Based Program to reduce Bullying and victimization*. *Cambell Systematic reviews 2009*: 6. 10.4073/csr.2009.6. Cambridge: The Cambell Collaboration.

Hansen, H.R., I. Henningsen & J. Kofoed. (2013). Når klassekultur tipper over i mobning i J. Kofoed & D.M. Søndergaard (red). *Mobning gentænkt*. København: Hans Reitzel Forlag.

Hansen, H.R. (2012). (Be)longing - forståelse af mobning som længsler efter at høre til. I: *Psyke & Logos*. Vol. nr.2.2011 32. udg. s. 480-495.

Hansen, H.R. (2011). *Lærertilv og elevmobning*. PhD. Afhandling 252 s. København. Århus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik (Campus Emdrup).

Hansen, H.R. & I. Henningsen. (2010). Lærertilvforståelser om elevmobning : en lærertilvsurvey. I: *Paedagogisk Psykologisk Tidsskrift*, Vol. 47, Nr. 1, 2010, s. 3-23.

Hansen, H.R. (2009). Straf mod mobning og skoleuro. I: J. Kofoed & D.M. Søndergaard (red.). *Mobning. Sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hansen, M. (1998). *Didaktik. Pædagogisk-Psykologisk Ordbog 1998*. København: Gyldendal.

Hedegaard, M., V.R. Hansen & S. Thyssen (red.). (1989). *Et virksomt liv*. Århus: Århus Universitetsforlag.

Henningsen, I. (2011). Resultater fra Vestegnsundersøgelsen 2009-10. eXbus Arbejdsrapport 1/2011. <http://www.exbus.dk>.

Lauridsen, S. (2013). Introduktion til almen didaktik. Lokaliseret på world wide web den 14.11.2013: http://professionsviden.dk/almen_didaktik.

Lave, J. & E. Wenger. (2003). *Situeret Læring*. København: Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, K & L. Tangaard. (2011). *Pædagogisk psykologi. En grundbog*. København: Samfundslitteratur

Schott, R.M. (2009). Mobning som socialt begreb. I: J. Kofoed & D.M. Søndergaard (red.). *Mobning. Sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.

Schnack, K.(2004). *Didaktik på kryds og tværs*. København: Danmarks Lærerhøjskole.

Søndergaard, D.M. (2009). Mobning og social eksklusionsangst. I: J. Kofoed & D.M. Søndergaard (red.). *Mobning. Sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.

Søndergaard, D.M. (2006). *Tegnet på kroppen. Køn: koder og konstruktioner blandt unge voksne i akademia*. København: Museum Tusulanums Forlag.