

Udvikling af fællesskabende praksisser i skole og fritid

Af Charlotte Dyreborg Madsen & Dorte Kousholt

Denne artikel er en baggrundstekst for projektet "Udvikling af fællesskabende praksisser i skole og fritid – samarbejde på tværs", som forklarer de centrale grundbegreber, vi arbejder ud fra i projektet. Artiklen er blevet til i dialog med vores samarbejdspartnere i Aalborg Kommune – med det formål at have et fælles grundlag at arbejde med praksisudvikling ud fra.

Udvikling af fællesskabende praksisser i skole og fritid handler om:

- at forebygge mistrivsel og udskillelsesprocesser ved at udvikle pædagogik og didaktik, der er *fællesskabsopbyggende*, hvor alle børn og unge kan opleve at bidrage, høre til og have værdi - og dermed får bedre mulighed for læring, udvikling og samarbejde med andre
- at inddrage og arbejde ud fra børnenes perspektiver, interesser og engagementer, særligt i de situationer, hvor børn og unge har det svært
- de voksnes muligheder for at *samarbejde på tværs* af forskellige fagligheder og positioner – dvs. at det også handler om, hvordan lærere, pædagoger, skoleledelse, PPR, konsulenter, ledere og chefer i forvaltningen kan udvikle nye samarbejdsformer med det formål at skabe nye og flere *deltagelsesmuligheder* for børn og unge – og særligt i de situationer hvor et barn føler sig udenfor eller på forskellige måder oplever skolevanskeligheder eller marginalisering - eller af de voksne bliver oplevet som 'en der er vanskelig at inkludere'

Udvikling af fællesskabende praksisser handler både om at tilrettelægge aktiviteter og forløb i undervisning og fritid, der skaber *tilhørsoplevelser* og tilbyder nye og flere deltagelsesmuligheder for børn og unge - og det handler om at udvikle samarbejde, hvor det bliver muligt for de voksne at lave analyser af vanskelige situationer, trække på hinandens forskellige perspektiver og fagligheder, udvide snævre *normalitetsforståelser* og få blik for *problemforståelser, der er blevet individualiseret* – og samarbejde om at gentænke dem, så sociale samspil og kontekstens betydning inddrages i både analyser og i pædagogiske tiltag.

Teoretisk grundlag og centrale begreber

Fællesskabende praksisser

Praksis er et bredt begreb, som handler om at forstå mennesker ud fra det, vi gør sammen. Det vi gør sammen (fx undervisning, fritidsaktiviteter, vejledning, familie osv.) foregår nogle bestemte steder, er organiseret på givne måder og spiller sammen med andre praksisser andre steder, som en del af det samfund, vi lever i. At tale om praksisser handler altså om at være optaget af, hvad

børn og voksne gør og skaber sammen, hvordan betingelserne er for at gøre det – ikke mindst hvordan betingelser kan forandres, når vi gerne vil forandre vores praksis.

Fællesskabende didaktik er et begreb, som retter sig mod undervisningen. Med dette begreb sættes fokus på, hvordan man kan samtænke undervisning, faglighed og udviklingen af klassens sociale liv - ved proaktivt at organisere og tilrettelægge læreprocesser og aktiviteter, der inddrager og samler børnene (Hansen 2011, 2023; Madsen 2014, 2023). Pointen er, at læreren didaktisk kan arbejde med at gøre undervisningen og de konkrete aktiviteter til fællesskabets omdrejningspunkt, så aktiviteten og det faglige bliver det, der samler børnene. Man kan sige, at undervisningen både skal skabe erkendelser hos den enkelte, men også skabe noget at være fælles om.

Når vi bruger begrebet *fællesskabende praksisser*, så handler det om at skabe et bredere fokus, som ikke alene fokuserer på undervisning. Det handler om, hvordan man kan samarbejde om at udvikle *praksisser* - som både kan forstås som pædagogisk praksis, undervisningspraksis, vejledningspraksis, ledelsespraksis, forvaltningspraksis - der alle kan være mere eller mindre fællesskabende.

Det betyder, at ledere, PPR, konsulenter og skolens forskellige vejledere og ressourcepersoner alle 'virker ind og sammen' og har betydning for læreres og pædagogers muligheder. Derfor er de forskellige parter forskellige fagligheder og perspektiver vigtige i samarbejdet ift. at skabe praksisudvikling. Også konteksten, de sociale dynamikker og de strukturelle betingelser har betydning for, hvordan undervisning og aktiviteter kan organiseres og gennemføres i praksis, og derfor er det ikke nok at rette fokus mod lærerne og deres undervisning.

Man kan sige, at 'fællesskabende praksisser' også rummer 'fællesskabende didaktikker'. Men 'fællesskabende praksisser' handler også om, hvordan forskellige parter i systemet (ledere, PPR, konsulenter, vejledere mfl.) har betydning og virker ind og sammen - og hvordan alle parter på forskellige måder og fra forskellige positioner har mulighed for at bidrage til at skabe deltagelsesmuligheder for alle børn - og dermed understøtte udvikling af undervisning, aktiviteter og læreprocesser, der har et *fællesskabende potentiale*.

Pointen er, at *samarbejdet på tværs* kan bidrage til - og understøtte en praksisudvikling, hvor der udvikles tilgange og konkrete fællesskabende aktiviteter, der kan samle børnene, så der opstår *tilhørsoplevelser* og en følelse af at kunne bidrage med noget relevant og værdifuldt for andre.

De sociale dynamikker i klassen eller i børnegruppen har betydning for det enkelte barns deltagelsesmuligheder og for den måde, som fællesskabet fungerer på. Sociale dynamikker kan forstås som de relationer, interaktioner og samspil, der er på spil i en klasse eller i et fællesskab. Disse dynamikker har betydning for, hvad der opleves som socialt acceptabelt, passende eller legitimt at gøre eller ikke gøre – og de får dermed betydning for fællesskabet og for alle børns handlinger, læring og trivsel - og derfor også for den måde, som børnene deltager på. Derfor må

analyser af en klasse eller et fællesskab også rettes mod de sociale dynamikker og ikke kun fokusere på enkeltbørns adfærd. Analysen må handle om at udforske, hvad der sker børnene imellem, for at undersøge sammenhænge mellem de sociale dynamikker i fællesskabet, og hvordan de stiller betingelser for børnenes deltagelsesmuligheder og trivsel. At være nysgerrig på børns handlegrunde og intentioner kan skabe mulighed for at forstå, hvordan en situation opleves fra *barnets perspektiv og sociale ståsted*, og dermed også mulighed for at forstå barnets handlinger og deltagelsesmåder på nye måder.

Man kan som lærer eller pædagog stille sig selv spørgsmålene: Har alle børn i klassen/gruppen en oplevelse af at høre til, passe ind, være god nok og have værdi for andre? Oplever alle at have nogen at være sammen med? Bliver alle fx inviteret ind, når der er frie aktiviteter? Oplever alle at mangle eller være savnet, hvis de er fraværende? Er der nogle børn, som er på kanten af fællesskaberne og skal bruge meget energi på at blive anerkendt eller socialt accepteret? Oplever alle tryk i klassen, tør alle række hånden op og sige noget i timerne, og tør alle komme med forslag til fælles lege, aktiviteter m.m.? Er der nogle, der bliver ignoreret eller sjældent bliver 'valgt til'?

Fællesskaber er ikke statiske. Ved at bruge begrebet *fællesskabende* gives der mulighed for at forstå fællesskaber som noget processuelt - som noget, der er i bevægelse og kan udvikles, forandres og vedligeholdes. Fællesskaber udvikler sig hele tiden, og ved at have fokus på, hvordan en læreproces eller en aktivitet kan blive *fællesskabsopbyggende* og skabe *tilhørsoplevelser*, så kan man bryde *udskillelsesprocesser* og skabe bedre betingelser for læring og trivsel. En fællesskabsfølelse er kollektiv og kan udvikle sig igennem fælles aktiviteter, hvor børnene får fælles oplevelser og erfaringer.

Man kan ikke pege på bestemte metoder, læremateriale eller aktiviteter, som kan 'sikre' dette. Det handler snarere om, at man i både planlægning og gennemførelse har fokus på, hvordan aktiviteten kan *inddrage* og *samle* børnene, så der både skabes *tilhør* og *værdighed*. Det kan fx være, at aktiviteten er lavet på en måde, så alle i gruppen bliver nødvendige for opgaveløsningen.

De fleste læreprocesser har *fællesskabende potentiale*, men nogle gange er der behov for pædagogiske eller didaktiske justeringer, for at de reelt bliver *fællesskabsopbyggende*. For at få viden om, hvordan et fællesskab opleves, må man være nysgerrig på børnenes perspektiver, fordi en aktivitet, som oprindeligt er tænkt og tilrettelagt som en fællesskabende aktivitet, i praksis kan risikere at udvikle sig til at være *ulighedsskabende*, *utryghedsskabende*, *sårbarhedsskabende* eller *ekskluderende*. Derfor må man være opmærksom på de dynamikker og processer, som udvikler sig undervejs i aktiviteten – og gribe ind eller justere, hvis nogle børn (trods intentionen) alligevel kommer til at opleve utryghed, udskillelse eller ser ud til at komme i en sårbar eller udsat position. Så hvis en aktivitet skal være fællesskabsopbyggende og skabe tilhørsoplevelser, så må det både være et fokus i forberedelsen, i selve rammesætningen – men også undervejs, imens aktiviteten er i gang (se fx Madsen 2023, 2025).

For at få viden om disse komplekse dynamikker, må man have mulighed for at undersøge børnenes perspektiver. Man kan fx inddrage børnene undervejs i dialoger om formål, indhold og betydningen af de aktiviteter, man udvikler, og man kan observere børnenes samspil i forskellige aktiviteter og situationer. At skaffe sig viden om børnenes perspektiver kan gøres på mange måder. Pointen er, at der ofte er brug for et særligt fokus på, at det faktisk sker, og en systematik til også at bruge den viden, man får (Kousholt & Testmann, 2017).

Fællesskabende aktiviteter og læreprocesser

Med begrebet *fællesskabende praksisser* rettes fokus altså mod, hvordan man pædagogisk og didaktisk kan skabe fællesskabsopbyggende aktiviteter og læreprocesser. Det handler bl.a. om:

- at udvikle *fællesskabende aktiviteter*, der skaber noget at være fælles om, og dermed samler børnene og skaber tilhørsoplevelser
- at børnene fx oplever at blive nødvendige for hinanden i opgaveløsningen, så ingen bliver irrelevante eller kan undværes
- hvordan man pædagogisk eller didaktisk kan justere en faglig opgave eller aktivitet, så det bliver muligt at deltage i den på forskellige måder - og hvis en aktivitet for nogle børn opleves som utrygheds- eller sårbarhedsskabende, så handler det om at få øje på det og justere, så aktiviteten bliver fællesskabsopbyggende

Fællesskabende praksisser handler også om at tilrettelægge og organisere undervisning og aktiviteter med afsæt i, at børnene er forskellige og derfor også har forskellige deltagelsesmuligheder og noget forskelligt at bidrage med. Børnene deltager på forskellige måder, de har forskellige sociale baggrunde, erfaringer og interesser, forskellige kognitive forudsætninger, og måske har de også forskellige diagnoser eller funktionsnedsættelser, som de arbejder på at håndtere. Med dette afsæt kan man i samarbejdet drøfte, hvordan aktiviteter og læreprocesser kan tilrettelægges på en måde, så der skabes *forskellige* deltagelsesmuligheder, og hvor børnene samtidig får en oplevelse af, at de har noget meningsfuldt at bidrage med i aktiviteten, i opgaveløsningen og i klassefællesskabet (se fx Madsen, 2023). Det er i både planlægningsfasen, tilrettelæggelsen og evalueringen væsentligt at være opmærksom på, at den måde en opgave er organiseret og konstrueret på, ikke i sig selv betyder, at det bliver en fællesskabende aktivitet. Der kan godt opstå ekskluderende processer og ulige deltagelsesmuligheder, selvom aktiviteten i planlægningsfasen var tænkt som en fællesskabende. Det er ikke givet, at en aktivitet eller opgave bliver fællesskabsopbyggende, selvom den har potentialet for det. Derfor er det vigtigt at være opmærksom på de sociale dynamikker, måden samarbejdet mellem børnene udvikler sig på, og hvorvidt og hvordan børnene skaber deltagelsesmuligheder for hinanden i aktiviteten eller samarbejdet/gruppearbejdet (Madsen & Kousholt, 2024).

Skolevanskeligheder

Skolevanskeligheder forstår vi som et begreb, der både handler om de vanskeligheder, som børnene kan opleve i skolen, og hvordan disse vanskeligheder opstår og udvikler sig i skolens praksis – både i undervisningssituationer og i de sociale fællesskaber, som børnene arbejder på at

blive en del af. Skolevanskeligheder handler imidlertid også om de vanskelige forhold, der knytter sig til skolen; fx sociale udskillelsesdynamikker i klassen, og ikke mindst de strukturer, organiseringer og rutiner, der i praksis skaber vanskelige betingelser for både lærere/pædagoger og børn. Begrebet skolevanskeligheder bruges derfor med den pointe, at selvom problemer ofte beskrives som noget individuelt ved et enkelt barn, så må vanskelighederne forstås i sammenhæng med skolens strukturelle betingelser og klassens sociale dynamikker (se fx Madsen, 2023; Madsen & Kousholt 2024; Højholt & Kousholt 2018).

Begrebet "*udskillelsens glidebane*" peger på, at udskillelsesprocesser må forstås som en række forskellige forhold, der gradvist over tid fletter sig sammen og skaber en form for glidebane, hvor barnets muligheder for social deltagelse svækkes (Kousholt, 2012). Dette kan føre til, at barnet over tid udvikler en selvforståelse af at være anderledes, ikke at passe ind eller være 'god nok'. I sådanne processer kan det se ud som om, at det er barnet, der trækker sig fra det fælles, og de voksne kan tænke, at barnet jo selv vælger de andre fra. Men når man undersøger forløbet og kigger tilbage, kan man ofte få øje på, hvordan forskellige vanskelige betingelser og dynamikker igennem længere tid har medvirket til en glidebane, hvor barnet udskilles mere og mere fra fællesskabet – og hvor *problemforståelsen* hos både børn og voksne *individualiseres* og bidrager til udskillelsen. Forhold, der kan bidrage til dette, kan f.eks. være: mange lærerskift, utryghed ved hinanden i klassen, et konfliktfyldt skole-hjem-samarbejde, lærere/pædagoger der står alene med mange komplekse opgaver og oplever at mangle støtte eller sparring, vanskelige betingelser for lærer-pædagog-samarbejde osv. Det kan også handle om skolens strukturer, snævre normalitetsforståelser, undervisningens organisering og faglige indhold, lærernes afmagt og frustrationer over ikke at kunne styre klassen osv.

Nogle gange, og ofte i pressede forløb, kan der ske det, at årsagen til problemerne bliver forstået som nogle individuelle forhold knyttet til enkeltbørn, og problemet med dette er, at sådanne *individualiserede problemforståelser* risikerer at skygge for muligheden for at få øje på kontekstens betydning for børnenes deltagelsesmuligheder, og hvordan sociale forhold over tid har foremet den måde problemerne forstås på her og nu (Schwartz, 2019).

Læring og deltagelsesmuligheder

Læring kan forstås som en dimension ved, at vi løbende forandrer vores deltagelse i et socialt hverdagsliv, der også er foranderligt (Lave 2009, 2019). Børn lærer sammen og er medskabere af hinandens muligheder. Den sociale praksis skaber betingelser for børnenes deltagelse, men praksis udvikles også igennem børns og lærere/pædagogers handlinger og samspil med hinanden (Dreier, 1999, 2013). Læring kan derved forstås som *sociale processer* – og er mere og andet end en individuel tilegnelse af viden, eller at lære det, som er sat som mål for undervisningen. Børnene lærer og udvikler sig igennem deltagelse i de fællesskaber, som de er en del af, og derfor er fællesskaberne afgørende for børnenes muligheder, og derfor er det væsentligt at rette fokus på fællesskaberne og de muligheder, der stilles til rådighed i skolens praksis. Børnene er forskellige, de har forskellige baggrunde, erfaringer og perspektiver på skolen og har derved også forskellige

muligheder for at tage del i det sociale og i skolens fælles aktiviteter. Derfor vil de også opleve skolen og undervisningen forskelligt.

Deltagelsesbegrebet retter opmærksomheden mod at forstå det enkelte barns måde at handle og udvikle sig på - ud fra det, som barnet er en del af (Højholt, 2014). I en bestræbelse på at forstå børnenes forskellige måder at agere og deltage på, må man som lærer/pædagog være nysgerrig på, hvordan skolen skaber *forskellige* og nogle gange *ulige muligheder* for, at børnene kan deltage og bidrage (Højholt og Røn Larsen, 2021).

Med dette afsæt kan man sige, at lærere og pædagoger igennem deres pædagogiske og didaktiske valg har mulighed for at *skabe* deltagelsesmuligheder - eller det modsatte. Begrebet *deltagelsesmuligheder* retter fokus på, hvilke muligheder *der stilles til rådighed* for børnene, og hvad børnene selv kan få øje for som relevante deltagelsesmuligheder. I stedet for at fokusere på det enkelte barn, dets adfærd og på at identificere barnets særlige behov, så får man med begrebet *deltagelsesmuligheder* mulighed for også at rette blikket 'udad' - på konteksten og de sociale dynamikers betydning - set 'fra barnet' eller fra børnenes perspektiver. Når man stiller spørgsmålet; hvilke *muligheder* har barnet for at deltage? - så rettes analysen mod de sociale praksisser, som barnet er en del af, hvordan barnet forstår sin egen situation og sine muligheder - og på samspillet mellem barnet og konteksten.

Dette åbner for spørgsmål, som man kan bruge til at undersøge og forstå barnets forskellige (og nogle gange uhensigtsmæssige) deltagelsesmåder:

- Hvilke *muligheder* stilles der til rådighed i fællesskaberne og i aktiviteten for at kunne deltage og bidrage?
- Hvordan fungerer fællesskaberne og de sociale dynamikker i klassen/gruppen?
- Hvad samler fællesskaberne sig om?
- Hvordan bliver man en del af det fælles? Hvad giver adgang set fra børnenes perspektiver?
- Hvad opleves som socialt acceptabelt, anerkendt og legitimt, og hvordan kan det hjælpe os til at forstå barnets intentioner og handlegrunde?
- Hvilke normalitetsforståelser præger fællesskaberne og skolens sociale praksis?
- Hvilke strukturelle betingelser 'virker ind' og får betydning i undervisningen/aktiviteten - og i klassens/gruppens måde at fungere på?
- Hvilken betydning har organiseringer, rammer, rutiner m.m. for lærernes/pædagogernes muligheder for fx at lave en fleksibel, fællesskabende og involverende undervisning/aktivitet?
- Hvad ser ud til at være vigtigt for børnene, hvad er de engageret i, og hvad der (for tiden) på spil i deres fællesskaber med hinanden?

Og hvordan får dette betydning for børnenes muligheder for at deltage og bidrage?

Med begrebet *deltagelsesmuligheder* får man derved mulighed for at lave analyser, der bl.a. retter fokus mod betydningen af klassens dynamikker, undervisningens organisering, hvilke fællesskaber børnene indgår i andre steder - og samarbejdet om alt dette.

Man kan med denne optik undersøge, hvilke *muligheder* børnene har for at kunne deltage, bidrage, udfolde fagligt engagement og blive anerkendt og socialt accepteret. Og man kan undersøge, hvordan skolevanskeligheder og udskilleelsesprocesser opleves og udvikler sig, og hvilken betydning dette får for børnenes deltagelsesmåder og muligheder. Ved at undersøge disse forhold fra børnenes perspektiver kan man få blik for, hvordan skolens praksis, klassens sociale dynamikker, og også forhold udenfor skolen, opleves og får betydning for de enkelte børns skoleliv og deltagelsesmuligheder (se fx Dreier, 1999; Kousholt 2012; Højholt & Kousholt, 2018; Madsen & Kousholt, 2024; Madsen, 2023).

Sådanne analyser kan bidrage til en drøftelse af, hvordan man kan skabe fællesskabede aktiviteter med flere deltagelsesmuligheder, hvor børnene kan bidrage og tage del på forskellige måder.

Samarbejde på tværs

Fællesskabende praksisser handler i høj grad om de voksnes samarbejde. Og ikke bare de voksne, der er tæt på børnene i det daglige (fx pædagoger, lærere og forældre), men også samarbejdet mellem skolen, PPR og konsulenter og ledelse i forvaltningen. Der kan foregå fællesskabende aktiviteter (og det modsatte) alle steder. Det at arbejde med at udvikle fællesskabende praksisser handler derfor også om at interessere sig for samarbejde mellem lærere, pædagoger, skoleledelse, forældre, PPR, konsulenter, ledere og chefer i forvaltningen – der samarbejder med forskellige faglige afsæt, opgaver og ansvar – og på forskellige måder 'virker ind' og har betydning for den pædagogiske praksis.

Med begrebet *fællesskabende praksisser* er det intentionen at skabe et bredere fokus, som ikke alene retter opmærksomheden på undervisning, men også på hvordan man kan samarbejde om at udvikle *praksisser*, der alle kan være fællesskabende; men også det modsatte. Ledere, PPR, konsulenter og skolens forskellige vejledere og ressourcepersoner har alle betydning for lærere og pædagogers handlemuligheder i hverdagen. Ligesom krav, forventninger, strukturer, procedurer, arbejdsgange, organisering, samarbejdsformer, samspil og sociale dynamikker blandt børn og professionelle alt sammen har betydning for, hvordan undervisning og aktiviteter kan organiseres og gennemføres i praksis.

Udvikling af fællesskabende praksisser handler derfor også om, hvordan man på skolerne organiserer personalemøder og forældremøder, hvordan der skabes mulighed for samskabelse, videndeling og *samarbejde på tværs* i det daglige. Det handler også om, hvordan man på fritidsområdet og i ungdomsklubberne kan samarbejde med skolerne om de unge, der går på tværs. Og hvordan forvaltning understøtter skoleledelsen, og hvordan skoleledelsen understøtter vejledere/ressourcepersoner, så de får mulighed for at være lokale ressourcer og bidrage til praksisudvikling osv.

I *samarbejdet på tværs* kan alle parter, ofte på forskellige måder, 'virke ind' og bidrage til at udvikle *fællesskabende praksisser* forskellige steder og på forskellige niveauer i skolesystemet.

Referencer – og forslag til videre læsning:

Dreier, O. (2001). Virksomhed – læring – deltagelse. *Nordiske Udkast*, Nr 2.

Dreier, O. (2013). Personen og hendes daglige livsførelse. *Nordiske Udkast*, 41(2), 4.

Hansen, H. R. (2011). Fællesskabende didaktik: et forslag til et begreb, der samtænker antimobning, undervisning og fællesskab. *Skolen i Morgen*, 10, 10–15.

Hansen, H. R. (2023): En didaktik der leder efter sin mening. I Hansen, H. R, Rasmussen, T.N. & Søndberg, A. (red.): Fællesskabende didaktikker. Kvan.

Højholt, C., & Kousholt, D. (red.) (2018). Konflikter om børns skoleliv. Dansk Psykologisk Forlag.

Højholt, C. (2014). Udvikling gennem deltagelse i fællesskaber. I O. Løw, & E. Skibsted (red.), *Elevers læring og udvikling: - også i komplicerede læringsituationer* (s. 49 - 64). Akademisk Forlag.

Højholt, C., & Røn Larsen, M. (2021). Fællesskaber og situeret ulighed – om børns betingelser for indflydelse og udvikling af livsførelse. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 58(2).

Kousholt, D. (2012). Børnefællesskaber og udsatte positioner i SFO: inklusion og fritidspædagogik. In P. Hviid & C. Højholt (Eds.), *Fritidspædagogik og børneliv*. Hans Reitzels Forlag.

Kousholt, D. (2018). Forældreperspektiver på skolevanskeligheder: om udsathed knyttet til konflikter om skolen. *Unge Pædagoger*, (4), 26-33.

Kousholt, D. (2019). Samarbejde om forskelle – forældres samarbejde om børns fælles skoleliv. Kvan - et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen, (113).

Kousholt, D., & Madsen, C. D. (2024). Læreres samarbejde med PPR. I K. Bagge Kousholt, & T. L. Mardahl-Hansen (red.), *Læreren som udforskende praktiker: Pædagogisk-psykologiske perspektiver på det lærerfaglige arbejde* (s. 314-339). Hans Reitzels Forlag.

Kousholt, D., & Testmann, L. (2017). Børn sociale deltagelse og fællesskaber. I T. H. Mortensen (red.), *Grundfaglig viden om pædagogiske miljøer og aktiviteter* (s. 57-78). Akademisk Forlag

Lave, J. (2009): Situeret læring og praksis i forandring. *Nordiske Udkast* Årg. 37 (1)

Lave, J. (2019): *Learning and everyday life*. Cambridge University Press

Madsen, C. D. (2014). Fællesskabende didaktikker og fleksible læringsmiljøer. *Det postmoderne lederliv*.

Madsen, C. D. (2023). Fællesskabende didaktik som afsæt for praksisudvikling. I H. R. Hansen, T. N. Rasmussen, & A. Søndberg (red.), *Fællesskabende didaktikker* (s. 67-83). Kvan.

Madsen, C. D. (2023). Anderledes end de andre? - en analyse af skolevanskeligheder og betingelser for at håndtere forskellighed i skolens hverdagsliv: Ph.d.-afhandling. DPU, Aarhus Universitet.

Madsen, C. D. (2024). "Jeg hader at blive taget, når jeg ikke har hånden oppe". *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 61(3), 38-49.

Madsen, C. D., & Kousholt, D. (2024). Eskalerende skolevanskeligheder og Kamillas vej tilbage til skolen. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 61(2).

Madsen, C. D., & Kousholt, D. (2024). Undervisningsdifferentiering i praksis. I: K. Bagge Kousholt, & T. L. Mardahl-Hansen (red.), *Læreren som udforskende praktiker: Pædagogisk-psykologiske perspektiver på det lærerfaglige arbejde*. Hans Reitzels Forlag.

Simovska, V., & Kousholt, D. (2021). Trivsel - et befordrende eller tyrannisk begreb? Skitsering af et udvidet begreb om skoletrivsel. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 58(1), 54-64.

Schwartz, I. (2019). Problemers sociale udviklingshistorie: elevperspektiver på inklusion. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 56(2), 85–101.