

Forandringer i organisatoriske rutiner: Læsevejledning og testning i skolen som eksempel

Authors: ¹Karina Kiær & ²Thomas R. S. Albrechtsen

Affiliation: ¹UCSYD & Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse,
Aarhus Universitet, Denmark; ²UCSYD, Denmark

Contact corresponding author: Karina Kiær, kaki@ucsyd.dk

Resumé

Formålet med artiklen er at analysere og diskutere, hvordan læsevejledere i danske folkeskoler arbejder med testning iagttaget som en organisatorisk rutine, og hvilken betydning det har for den organisatoriske læring i skolen. Artiklen tager udgangspunkt i et casestudie, hvor fire læsevejledere er blevet skygget og interviewet om deres professionelle praksis. Det empiriske materiale viser, hvordan læsevejledere arbejder rutinemæssigt med at gennemføre og følge op på testning af elever. Vi diskuterer på baggrund af disse fund sammenhængen mellem rutiner og forandringer i skolen med særligt fokus på testning i læsevejledningen og peger på muligheder for fremtidig forskning på området.

Nøgleord

Organisatoriske rutiner, organisatorisk læring, skole, læsevejledere, test

©2020 Karina Kiær & Thomas R. S. Albrechtsen. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

Citation: Kiær, K. & Albrechtsen, T. R. S. (2020). Forandringer i organisatoriske rutiner: Læsevejledning og testning i skolen som eksempel. *Forskning og Forandring*, 3(1), 28–46. <https://doi.org/10.23865/fof.v3.2131>

Abstract

Changes in organizational routines: Literacy coaching and testing in schools as an example

The purpose of this article is to analyze and discuss how literacy coaches in the Danish Folkeskole work with tests understood as an organizational routine and how this is related to organizational learning. The article is based on a case study in which four literacy coaches were *shadowed* and interviewed about their professional practices. The empirical findings show how the literacy coaches enact and follow up on the tests as an organizational routine. Based on these empirical findings we discuss how routines and changes are connected in schools, especially focusing on the use of testing in literacy coaching. We also suggest how this can be investigated further in the future.

Keywords

Organizational routines, organizational learning, school, literacy coaches, tests

Indledning

I de danske folkeskoler udgør *læsevejledere* en gruppe af de forskellige ressourcepersoner, der er ansat med henblik på at bidrage til organisatorisk læring og forandring (Bjerg, Andersen, Axelsen, Boysen, Kliim-Due, Moltzen & Sklander, 2014; Arnbak, 2015, s. 14; Andersen, 2016; Albrechtsen, 2018). Næsten alle folkeskoler i Danmark har ansat en læsevejleder. Det kræver en uddannelse at blive ansat som læsevejleder jf. Bekendtgørelsen for Læsevejledning i Grundskolen (BEK. Nr. 473 af 10/5/2007). Læsevejledning er en ekstra funktion, som en lærer har fået som en del af sit job. Læsevejlederen arbejder sammen med både kolleger og skolens ledelse og i de fleste tilfælde også med kommunen og skal blandt andet være i stand til at vejlede kolleger i forhold til indhold, metoder og materialevalg (fx læremidler) inden for læsning og skrivning. Desuden skal læsevejledere fortolke og formidle testresultater til forskellige aktører som skoleledelse, kolleger og forældre. De skal koordinere og evaluere skolens læseundervisning og evaluere den enkelte elevs individuelle læsebehov. En læsevejleder skal vejlede ”ind i undervisningen”; altså hjælpe kolleger med en række didaktiske tiltag, som kan sikre, at alle børn er inkluderet i den almindelige undervisning. Med disse opgaver bliver det tydeligt, at læsevejlederne forventes at spille en væsentlig rolle i den organisatoriske læring i skolen. Det er derfor interessant at se nærmere på, hvordan netop læsevejledere konkret arbejder i folkeskolen og bidrager til den organisatoriske læring i praksis. I denne artikel vil vi zoomer ind på en central opgave, som læsevejlederne har, nemlig deres arbejde med forskellige typer af test. *Testning* i skolen er i det hele taget en interessant praksis at iagttage. På den ene side kan testning betragtes som en *organisatorisk rutine*, fordi den forekommer gentagne gange og følger bestemte procedurer. På den anden side bidrager den til en *organisatorisk læring*, da testresultaterne forventes at danne et datamæssigt grundlag for beslutninger om forandringer i undervisningen. Testning af elever har siden starten af 1900-tallet været en central organisatorisk rutine i skolen, og formålet med mange test har været – og er stadig – at identificere elever med særlige behov, og hvordan man med denne viden kan gøre

noget anderledes og mere hensigtsmæssigt i undervisningen (Mejding, 2019). Vi ønsker med denne artikel at undersøge læsevejledning og testning som organisatoriske rutiner og deres relation til den organisatoriske læring i skolen. Der eksisterer endnu ikke meget om dette tema i dansk skoleforskning, men der har været en stigende interesse for organisatoriske rutiner i skolen på internationalt niveau (fx Hubers, Schildkamp, Poortman & Pieters, 2017; Sherer & Spillane, 2011; Spillane, Parise & Sherer, 2011; Woulfin, 2015). Vores forskningsspørgsmål er derfor:

Hvordan arbejder læsevejledere med test i folkeskolen forstået som en organisatorisk rutine, og hvilken betydning har det for den organisatoriske læring?

For at besvare dette forskningsspørgsmål vil vi i det følgende først redegøre for teori om organisatoriske rutiner og organisatorisk læring, som udgør vores analytiske blik i undersøgelsen. Dernæst vil vi beskrive vores fremgangsmåde og fundene fra vores empiriske undersøgelse og afslutte med en diskussion.

Teori om organisatoriske rutiner og organisatorisk læring

Formålet med at forandre noget i skolen kan være at skabe bedre rutiner. Forandringerne holder på et tidspunkt op med at være forandringer, og hvis de forankres i skolen som en gentagen praksis, vil de efterhånden blive rutiner. I denne forstand hænger forandring og rutine tæt sammen. Bevægelsen fra gamle til nye rutiner kan vi også beskrive som en form for organisatorisk læring, da dét, der læres, også må kunne huskes og genkaldes senere (Levitt & March, 1988; Miner, Ciuchta & Gong, 2008; Argote & Guo, 2016; Becker, 2020). Organisatorisk læring betyder forandring, mens de organisatoriske rutiner er udtryk for en forankring af det lærte. Organisationer lærer på den ene side gennem transformationer af deres rutiner og på den anden side ved at benytte rutiner til at generere læring.

Vi følger et praksisteoretisk perspektiv på organisatorisk læring og organisatoriske rutiner (Feldman & Orlikowski, 2011; Brandi & Elkjær, 2014), hvor de enkelte aktører – i dette tilfælde især læsevejlederne – er med til at forme rutinerne i hverdagen, ligesom rutinerne er med til at forme dem. Vi støtter os til den definition, som er formuleret af organisationsforskerne Martha Feldman og Brian Pentland (2003), der siger, at en organisatorisk rutine er:

”... (...) ... a repetitive, recognizable pattern of interdependent actions, involving multiple actors.” (Feldman & Pentland, 2003, s. 95)

At noget får status af organisatorisk rutine afhænger altså ikke alene af, hvad det enkelte individ gør, men af flere aktørers gentagne og forbundne handlinger. Det er dog i sidste ende de handlende personer, der udøver rutiner i samspil med andre, og

derfor også dem, der bidrager til at igangsætte, opretholde og nedbryde de organisatoriske rutiner gennem deres løbende meningsskabende handlinger. Ifølge Felin & Foss (2009) efterspørges der i forskningen flere undersøgelser af, hvad der udgør mikrogrundlaget for rutinerne, det vil sige, hvordan rutiner opstår, og hvordan de opretholdes i de løbende forhandlinger og beslutninger i skolens hverdag. Det er dette mikrogrundlag, vi vil fokusere på i denne artikel med læsevejledning og testning som omdrejningspunkt. Vi tilslutter os desuden Feldman & Pentland (2003), som forstår organisatoriske rutiner som *dynamiske* og noget *processuelt* (se også Feldman, 2000; 2016; Feldman, Pentland, D'Adderio & Lazaric, 2016; Pentland, Feldman, Becker & Liu, 2012).

En vigtig skelnen hos Feldman & Pentland (2003) er mellem det, de kalder for henholdsvis de *ostensive* og de *performative* aspekter ved en organisatorisk rutine. Pentland & Feldman (2008) illustrerer samspillet mellem disse to aspekter ved en organisatorisk rutine på følgende måde, som er relevant i forhold til vores analyse af læsevejlederes testning i folkeskolen:



Figur 1. Organisatoriske rutiner (Pentland & Feldman, 2008, s. 241, forfatterens oversættelse)

Det ostensive aspekt ved en organisatorisk rutine er selve rutinens abstrakte og generaliserede idé, som guider praksis på tværs af tid og rum og skaber mulighedsbetingelserne for en rutine. Det kan i skolesammenhæng være forventningen om, at der skal gennemføres nationale test i danskfaget. Det performative aspekt er den egentlige udførelse af rutinen, som den foregår i praksis på et bestemt sted og tidspunkt. Det kunne i dette tilfælde være den egentlige gennemførelse af den nationale test i en skoleklasse,

som således genskaber det ostensive aspekt af rutinen. De ostensive og performative aspekter er uadskillelige og former i samspil med en organisatorisk rutine.

Som modellen viser, så vil der desuden være en række *artefakter*, som både repræsenterer og påvirker den organisatoriske rutine. I det nævnte eksempel udgør den nationale test et sådant artefakt. Her er det dog vigtigt at understrege, at testen i sig selv ikke udgør rutinen. Det er derimod netop samspillet mellem det ostensive og det performative aspekt, som definerer rutinen. Organisatoriske rutiner er, som nævnt, dynamiske. De forandrer sig løbende over tid og er et helt centralt omdrejningspunkt for den organisatoriske læring:

”Because routines encode organizational capabilities and knowledge, they are seen as a key component of organizational learning.” (Feldman & Pentland, 2003, s. 98)

Vi vil benytte den ovenstående model (figur 1) i vores analyse af det empiriske materiale fra vores undersøgelse.

Metode

Vores undersøgelse bygger på empiri fra et igangværende casestudie, påbegyndt i januar 2019, hvor fire læsevejledere på tre forskellige folkeskoler (caseskoler) i to forskellige kommuner er blevet *skygget* (Czarniawska-Joerges, 2007; Thomas, 2015). På caseskolerne har man læsevejledere, der rutinemæssigt arbejder med at teste eleverne med henblik på at vurdere deres faglige udvikling. *Skygning* er en metode, som giver mulighed for at undersøge, hvordan individer indgår i en social praksis. Det er kendetegnende for disse undersøgelser, at de foregår i den sociale praksis, der er genstand for undersøgelsen. Skygning kan bestå af både observationer, interviews, samtaler og dokumentanalyser (Czarniawska-Joerges, 2007; Kristensen, 2019). Dette er også tilfældet i vores undersøgelse. Vi forsøger at deltage i alle aktiviteter med læsevejlederne, når vi besøger dem. I skyggesituationerne har det primære fokus været at iagttage forskellige læsevejledningsrutiner. Vi har som en del af undersøgelsen deltaget i teammøder blandt læsevejledere, observeret teammøder mellem ledelse og læsevejledere, observeret, når læsevejlederen har analyseret test, og når der er blevet afholdt læsekonferencer på skolerne osv. Det har været aftalt på forhånd, at læsevejlederne altid har haft mulighed for at sige fra, hvis der var aktiviteter, de ikke ønskede skulle være en del af undersøgelsen. De deltagende læsevejledere blev på et formøde informeret om, hvad forskningsprojektet gik ud på, inden skygningerne påbegyndtes, og de var undervejs med til at beslutte, hvornår skygningen kunne finde sted. Det var med til at skabe en tryk og tillidsbaseret relation mellem os og læsevejlederne. Der var enkeltituationer, hvor vi ikke blev inviteret med. Det oplevede vi i en situation, hvor der var vanskeligheder i teamsamarbejdet, og når der blev afholdt møder med ledelse og kolleger, hvor de skyggede læsevejledere ikke ønskede vores tilstedeværelse. Vi interviewede

læsevejlederne ud fra en semi-struktureret interviewguide med det formål at få viden om rutiner, som læsevejlederen havde indgået i og indgår i nu. Det vil give mulighed for at kaste lys på rutinerne udvikling over tid og deres betydning for den organisatoriske læring. Fokus har derfor været på læsevejledernes uddannelse, erfaring, tidligere og nuværende arbejdsopgaver, funktioner og ønsker i forhold til deres arbejdsopgaver. Desuden spurgte vi dem, hvilke datatyper de primært arbejder med. Vi spurgte også specifikt ind til de organisatoriske rutiner, fx hvordan læsevejledning er organiseret i kommunen eller på skolen, hvordan vejledning er organiseret på skolen, læsevejlederens rolle i forhold til kolleger og samarbejdet med ledelsen på skolen. Skolelederne på de tre caseskoler blev også interviewet, men vi har ikke medtaget disse interviews i denne artikel. Nedenstående figur giver et overblik over casestudiets omfang.

	Interview læsevejleder	Observation/skygning læsevejleder
Caseskole A	Læsevejleder 1+2 (LV1, LV2) 82 minutter	Læsevejleder 1+2 (LV1, LV2) 690 minutter
Caseskole B	Læsevejleder 3 (LV3) 52 minutter	Læsevejleder 3 (LV3) 750 minutter
Caseskole C	Læsevejleder 4 (LV4) 62 minutter	Læsevejleder 4 (LV4) 300 minutter

Figur 2. Oversigt over omfanget af det empiriske materiale fra de tre caseskoler

Resultater

I vores analyse af empirien har vi identificeret forskellige situationer i skolen, hvor læsevejlederen er involveret i en testrutine. På alle tre caseskoler foregår der testning af elever med brug af flere typer af test. Formålet med testrutinerne er at se, hvordan elever lærer og udvikler sig fagligt over tid.

I skygningen af læsevejlederne har vi identificeret fem testrutiner. Disse rutiner kan opdeles i nogle sekvenser, der har forskellige formål: 1. For det første er der selve gennemførelsen og analysen af testningen. Dernæst er der flere måder at følge op på testresultaterne. Denne opfølgning ser vi ske i form af at læsevejlederen: 2. Organiserer læsekonferencer, 3. Vejleder kolleger, 4. Foreslår valg af læremidler til undervisningen og 5. Arrangerer elevkurser for de elever, der har særlig behov for det. Vi vil i det følgende analysere disse testrutiner enkeltvis, men først vil vi give en oversigt over de anvendte test i læsevejledningen, som vi er stødt på.

Testtyper

Som nævnt ovenfor (figur 1) er artefakter noget af det, som kan påvirke og repræsentere ostensive og performative aspekter ved organisatoriske rutiner. I dette tilfælde

er der først og fremmest tale om test som artefakt. De fleste kommuner har truffet beslutninger om, hvornår på året og på hvilke klassetrin forskellige test skal tages, og de indgår som et led i evalueringen af elementer af undervisningen. Disse beslutninger har betydet, at testrutiner har udviklet sig på caseskolerne. På alle tre caseskoler arbejdes der eksempelvis med nationale test på 2., 4., 6., og 8. klassetrin. Ud over dette kommer der kommunalt vedtagne læseprøver, staveprøver samt den nationale ordblindetest o.a. Nogle test vedtager skolen eller læsevejlederen også selv, og de er således ikke kommunalt bestemt, men i nogle tilfælde kommunalt foreslået. Nedenfor er en kort og ikke udtømmende liste over typer af test, som anvendes på alle caseskoler.

Testens navn	Testens type og formål
Nationale test i dansk	Her testes alle elever på landsplan i tre delkomponenter af læsning: Sprogforståelse, afkodning og tekstforståelse. Testen tages i 2., 4., 6. og 8. klasse.
Hogrefes prøver	Der er tale om prøver, der evaluerer elevers skriftsproglige udvikling. De består både af læseprøver og staveprøver. Analog eller digital.
Elbros ordlister	Til individuel læseundersøgelse fra 2. klasse og fremefter samt voksne. Tester bl.a. normale læsere og for ordblindhed.
Ordblindetesten	En national ordblindetest, der kun bruges ved mistanke om dysleksi og kun må gennemføres af fagpersoner. Den må tages i månederne marts-juni.
IL-basis	Individuel prøve og gruppeprøve til vurdering af læseforudsætninger og læseforståelse i indskoling.
IL-individuel	Individuel læseprøve, der kan vurdere, om der er behov for tilrettelæggelse af specialundervisning eller undervisningsdifferentiering på folkeskolens mellemtrin.
IL-ungdom	Diagnostisk prøve til beskrivelse og vurdering af læsefærdighed, læsestrategianvendelse, læsevaner og læserselvurdering samt fortolkningsevne hos de større elever.
ST-prøver	Prøver til pædagogisk analyse af elevers stavefærdigheder fra 2.-9. klasse.

Figur 3. Oversigt over forskellige testtyper

Læsevejlederne udvider normalt testrutinerne med andre diagnostiske test, hvis det skønnes nødvendigt ud fra tidligere erfaringer og karakteren af elevens vanskeligheder. Det er ikke alle elever, der gennemfører alle ovennævnte test. Læsevejlederne vælger nogle gange at medtage yderligere test, som afdækker specifikke vanskeligheder. Det kan fx. være Elbros ordlister som supplement til ordblindetesten, IL-prøver m.fl. Der er så at sige forskellige testbatterier afhængigt af, hvori elevernes vanskeligheder består. Disse rutiner er nogle steder nedskrevne, mens det andre steder er noget,

læsevejlederen gør, fordi det er meningsfuldt i situationen. Der ses i vores materiale også eksempler på, hvordan læsevejlederen inddrager formative evalueringsdata fra klasserummet.

Gennemførelse og analyse af test

Der gennemføres test, med brug af de nævnte testtyper, med henblik på at få indsigt i elevens faglige udvikling. På caseskolerne deltager både lærere, læsevejledere og elever i gennemførelsen af test. Testsituationen kan foregå analogt eller digitalt. På caseskole A og B gennemføres analoge test. Det er som regel læreren, der evaluerer og kategoriserer elevens testresultater og sætter dem ind i det registreringsark, der hører til testen. Dette giver dem en indsigt i, hvordan eleverne er nået frem til resultaterne. Evalueringen og kategoriseringen kan i nogle tilfælde være foretaget forkert, og derfor må læsevejlederen ofte gå dem efter for at sikre sig, at resultatet er korrekt, inden de sendes videre til fx forvaltningen. Læreren slipper testresultaterne, og læsevejlederen tager over og bruger tid på at gennemgå og analysere elevernes testresultater på baggrund af lærerens registreringer. Det kan i nogle tilfælde betyde, at læsevejlederen sammenligner klassens resultater med tidligere testresultater. På caseskole C tilgår læsevejlederen resultaterne digitalt og systematiserer herefter de output, som systemet viser i egne systemer. Her udarbejdes et Excel-ark, hvor resultaterne føres over og registreres. LV4 gør det sådan, fordi det gør det muligt at se, hvordan klassen har klaret sig sammenlignet med tidligere år, men også for at sammenligne klasser på den samme årgang. Denne rutine bidrager til, at læsevejlederen kan huske noget om elevernes læring og udvikling over tid. På caseskole A føres klassernes resultater også manuelt fra test-oversigtsarket og ind i et selvproduceret kolonneark i Word. Et kolonneark, der bidrager til at kvalificere den didaktiske beslutningstagning i forhold til organisering af undervisningen i læsning og stavning. Dette arbejde kræver tid og mange indtastninger. Selve testningen tager ifølge læsevejlederne en stor del af deres arbejdstid. Især når der også indføres en ordblindetest som en del af den eksisterende testrutine, kan andre opgaver godt blive nedprioriteret. Ifølge LV3 gælder det fx opgaven med at være med i undervisningen.

Små forandringer i rutiner kan ses, når rutinerne udvides med nogle nye handlinger. Et eksempel herpå ses på caseskole B. Her har kommunen bestemt, at ordlæseprøven fra Hogrefe skal tages i 1. klasse. Udover denne test indsamler læsevejlederen elevernes hæfter og nogle af de skriveopgaver, som eleverne arbejder med i den daglige danskundervisning. Hun inddrager altså andre artefakter som supplement til testningen med Hogrefe. Læsevejlederen analyserer elevernes skriftsprogsudvikling i de skriveopgaver, som de har arbejdet med i undervisningen, og sammenholder dem med data fra den officielle test. Det at inddrage et andet artefakt end test betyder i dette tilfælde, at det springer LV3 i øjnene, at der er tale om ensartede skriveoplæg i den ene klasse og mere varierede skriveoplæg i den anden klasse. Hvor man i den ene klasse har arbejdet med skriveopgaver, der fx lyder: "Hvad har du lavet i weekenden?",

så har man i den anden klasse arbejdet med det digitale læremiddel "Skriv og læs". I sidste tilfælde er skriveopgaverne mere varierede, og læremidlet giver mulighed for at arbejde med et multimodalt udtryk.

LV3 vælger at tilføje formative evalueringsdata til ordlæseprøven, som indgår i testrutinen. At vælge opgaver fra undervisningen giver mulighed for en bredere indsigt i, hvordan elevens skriftsproglige udvikling er. At inddrage formative data giver mulighed for at se, hvordan elevens udvikling understøttes og betinges af didaktiske og pædagogiske beslutninger i undervisningssituationer, fx i form af opgaver og særlige undervisningsmetoder eller læremidler. På baggrund af denne analyse foretager læsevejlederen en vurdering af, hvem der har brug for ekstra træning i lyd for at understøtte læseudviklingen. LV3 er på dette tidspunkt ikke klar over, hvorvidt det sædvanlige læseløft hold oprettes, det er altid forbundet med usikkerhed i forhold til ressourcefordeling. LV3 vurderer også, hvilke undervisningsaktiviteter der kan understøtte elevernes skrivelyst og motivation.

Der er nogle rutiner omkring testningen, som kommunen har besluttet, og så er der nogle tilfælde, hvor skolen har besluttet rutinerne. Fx tages der stavetest to gange årligt for at kunne vurdere, om og hvordan eleverne rykker sig fagligt, som læsevejlederen udtrykker det: *"Det gør vi, fordi vi gerne vil se det løft, som det giver"* (LV 3). Her kan læreren se, hvordan og om eleverne rykker sig. På caseskole B udvider de altså den kommunalt vedtagne testrutine. Som citatet viser, så lader det til, at det er godt for lærerne at kunne se, når testen kan være med til at vise, at deres elever rykker sig fagligt.

Opsamling

Ideen om testrutinerne på caseskolerne – det ostensive aspekt – ændrer sig ikke, selvom læsevejlederne udvider dem med andre artefakter end test. Artefakterne påvirker altså den performative del af testrutinen. Den performative del repræsenterer netop disse kommunalt udvalgte artefakter (test) og dem, som læsevejlederen har valgt at inddrage. At indføre et nyt artefakt, som fx ordblindetesten, påvirker læsevejlederens måde at arbejde på. Fx må arbejdstiden prioriteres, så testningen kommer foran andre opgaver, som fx at være med i undervisningen. På alle tre caseskoler arbejdes der med at skabe et overblik over elevernes faglige udvikling over tid, og det er et mønster, som ses på alle tre caseskoler, hvad enten der er tale om digitale test eller analoge test. Elevens testresultater kommunikerer på alle caseskoler til forvaltningen i den respektive kommune. Gennemførelsen og analyserne af testningen er samtidig udløsende for de fire opfølgende rutiner, hvoraf vi først vil analysere læsekonferencer.

Læsekonferencer

Ideen med læsekonferencen er at give ledelse og lærere overblik over og indsigt i klassens testresultater, og test indgår i rutinen med læsekonferencer. Læsekonferencen er et eksempel på en rutine, som gennem tiden har ændret karakter. Oprindeligt var der tale om en konference i specialundervisningsregi, hvor den kommunale læsekonsulent,

den kommunale skolepsykolog fra PPR, tale-høre-konsulent, adskillige faglærere/ klasseteams på skolen, skolens ledelse samt læsevejlederen deltog, og omdrejningspunktet var elevernes testresultater. Ifølge LV1 havde det den fordel, at flere lærere fik indsigt i elevernes udfordringer og behov, ligesom der også var et tættere samarbejde med skolepsykologen og den kommunale læsekonsulent, hvilket ifølge LV1 måske ville kunne sikre opfølgning på indsatser. I dag er det sådan, at læsevejlederen, dansklæreren og en repræsentant fra ledelsen mødes. Der indgår en række artefakter på læsekonferencen. Der er både oversigtsark over testresultater, digital adgang til klassens resultater af nationale test, elevers kladdehæfter og andre elevopgaver. Alle artefakter har som formål at skabe overblik over, om og hvordan eleverne lærer, og artefakterne påvirker derfor læsekonferencens form. Testningen er med til at kategorisere, hvordan eleverne klarer sig både i forhold til klassen som helhed og det faglige indhold, som de testes i. Ord som ”spænd i klassen” og ”top og bund” bruges på konferencen. I samtalen på læsekonferencen kommer lærer, leder og læsevejleder omkring flere aspekter ved elevens situation end testresultaterne alene. De foretager også en vurdering af, hvilken indsats der lader til at virke for den enkelte elev. Herunder elevens vilje og motivation samt elevens familiære og socio-økonomiske situation, fx om der er god opbakning i hjemmet i form af ”med- og modvindsfaktorer”. Det er svært at nå omkring alle elever. Så elever, der ”bonger ud”, fylder meget på konferencen. Det er mest dem, der præsterer under det forventede, der bliver lavet aftaler om, fx yderligere testning af eleven eller et elevkursus.

Vurdering af måder at arbejde på med forskellige læremidler optræder også, fx nævner en lærer, at hun oplever, at eleverne har fået mere lyst til at skrive, nu hvor de arbejder med ”Skriv og læs”. Denne lærers erfaringer bringer læsevejlederen (LV3) videre til andre lærere på samme årgange eller årgange tæt på pågældende årgang i efterfølgende læsekonferencer samme dag. På den måde kan man sige, at læsekonferencen også har det formål, at der deles viden og erfaring. Elevens resultater kobles til forslag om valg og brug af læremidler eller måder at arbejde med læsning på.

Læsevejlederen og læreren taler således om det faglige i forhold til eleverne på læsekonferencen. De prøver at forstå og forklare resultater (arbejdstempo, nervøsitet og koncentration), og de taler om det, der overrasker eller stemmer overens med den daglige undervisning. Ud fra læsekonferencen træffes beslutninger om forskellige tiltag som elevkurser, yderligere testning, kontakt til hjemmet mv. Skoleledelsens rolle er at støtte op om disse beslutninger, evt. med ressourcetildelinger.

Opsamling

På læsekonferencen taler ledelse, lærer og læsevejleder om elevens faglige udfordringer, og de drøfter den daglige undervisning set i relation til testresultater, og hvordan de videre kan understøtte elevens faglige udvikling. Læsekonferencen har udviklet sig over tid, og den måde, som rutinen har udviklet sig på – selve ideen og dermed det ostensive aspekt af rutinen – kan betyde, at den tværgangsmæssige og

tværprofessionelle læring og samarbejde begrænses. Der er tale om en rutine, hvor både skoleledelse, lærere og læsevejledere taler om eleverne, men mest om de elever, der ikke klarer sig som forventet. Man kan sige, at der kan være en forventning om, at læreren foretager pædagogiske og didaktiske ændringer i forhold til undervisningen, og der kan være forventninger om, at ledelsen allokerer de ressourcer, der skal til for at imødekomme elevernes udfordringer. Ligesom der kan være en forventning om, at læsevejlederen følger op i forhold til tiltag i samarbejde med læreren, fx i form af vejledning af kollegaen og evt. yderligere testning. Da det er læsevejlederen, vi skygger, kan vi alene se, hvordan hun følger op. En anden måde, som læsevejlederen følger op på testresultater på, er i form af en egentlig vejledning af kolleger, som vi nu dykker mere ned i.

Vejledning af kolleger

Læsevejlederens vejledning af lærerkollegerne har som formål at skabe forandringer i undervisningen. Vejledning er ikke en entydig størrelse eller entydigt beskrevet andre steder end i bekendtgørelsen om uddannelse til læsevejleder i folkeskolen. Vejledning er noget, der stadig udvikler sig. På alle caseskoler ser vi eksempler på og hører om vejledning, hvor der kan skelnes mellem *oplæg*, *råd*, *vejledning mellem læsevejleder og lærer* samt *modellering*, som handler om vejledning i klasserne.

Ifølge læsevejlederne har vejledningsopgavens karakter ændret sig gennem årene. I starten handlede det om at finde ud af, hvad lærerne efterspurgte, som LV3 udtrykker det: ”*Det hjælper ikke noget, at jeg har en masse ideer, hvis ikke de ligesom synes, at det er det*”. Det handler i høj grad om at tilpasse sig kollegerne, at opfylde deres behov og efterkomme det, der giver mening for dem, selvom det ikke er uproblematisk.

Læsevejlederne holder *oplæg* om blandt andet faglig læsning, nye (kommunalt indkøbte) læremidler som fx BookBites, og når der er nyt om læse-skrive-teknologier i forhold til elever med dysleksi. Disse oplæg holdes som regel for hele lærerkollegiet. Oplæg er ifølge læsevejlederne ikke noget, der nødvendigvis ændrer på lærerens undervisning. Alligevel kan der godt set fra et skoleledelsesperspektiv være et ønske om, at læsevejlederne holder disse oplæg. Oplæg kan informere lærerne om nye didaktiske strømninger og indsatser, der kan være gavnlige. Om og hvordan det fører til forandring, er usikkert.

Mange lærere vil gerne drøfte problemstillinger som led i vejledningen mellem læsevejleder og lærer og have gode *råd* til at gribe undervisningssituationer anderledes an i forhold til den gruppe af elever, der har udfordringer. Ifølge LV3 er dette dog ikke helt sådan, den kollegiale vejledning oprindeligt er tænkt:

”Den oprindelige vejledning, sådan som den er tænkt, er ikke det, som mine kolleger er interesseret i. De vil gerne have gode råd. De vil gerne enten snakke om nogle problemstillinger, der er omkring en gruppe af elever, eller hvordan de kan gribe tingene an, når vi snakker faglig

læsning, eller de vil gerne have mig ind i klassen og vise, hvordan kan man gøre det her eller et eller andet. De er ikke interesseret i den oprindelige vejledning.” (Interview LV3)

Læsevejlederen mener, at den manglende interesse i den oprindelige vejledning kan forklares med, at kollegerne ikke har tid til at dykke ned i og reflektere over problemstillingerne, men at de hellere vil have råd. Disse råd giver LV3 både mundtligt og skriftligt. Fx giver LV3 lærerne en artikel, som kollegerne selv kan læse, eller anbefaler læremidler, når der er tid til det.

”Jeg tænker lidt, at folk har travlt. De er pressede, og de har bare ikke tid til at dykke ned og reflektere. Nej, det er ”hvad gør jeg her?”, ”hvad synes du?”, ”hvad tænker du?”, ”kan jeg få nogle råd?”, og det er det, de efterspørger.” (Interview LV3)

Der, hvor der kan være tale om, at lærere forandrer deres undervisning, er ifølge LV3, når hun går med ud i klasserne og *modellerer*, hvordan man så underviser på en ny måde i forhold til den faglige læsning.

”Det er det samme; helt konkrete råd, ikke sådan en hel masse. Jo, altså jeg har da holdt nogle oplæg, som vi snakkede om før om faglig læsning osv. osv. Og nogle ved jeg også har været ude at prøve det af, men der er jo også nogle, der sådan. ... Ja. Nu har vi hørt det og så ja, og der giver det så meget mere, hvis man er ude i klasserne og være der og måske siger: Skal jeg prøve lige at starte den her time op, skal jeg prøve at vise, hvordan jeg kunne gribe det her an med at læse den her fagtekst? Så kan læreren stå og observere, hvordan gør du egentlig. Det giver meget mere, end der sidder 10 lærere og lytter på, at nu fortæller man lidt om faglig læsning. Så er der måske tre, der går ud og prøver det og resten, ja. ...” (Interview LV 3)

Læsevejlederen har en klar ide om, hvad der kan skabe en forandring i og af praksis i forhold til undervisning. Læsevejlederen foreslår altså en vejledningsform, som hun særligt mener, kan bidrage til læring blandt kolleger i skolen. Den feedback, som LV3 har fået, har især været positiv, når LV3 har modelleret undervisning fx i biologi og historie, fordi lærerne ikke altid tænker på det læsetekniske, men deres reaktion har fx været: ”*Jamen, det har jeg slet ikke tænkt på at gøre det på den måde*”.

Ifølge læsevejlederen er det vanskeligt at se, hvad der sker, når de har givet gode råd fx som led i en vejledningssituation. Det vil være lettere at observere efterfølgende, selvom det er tidskrævende, for så kan de se, hvad der egentlig sker i en undervisningssituation. LV1 gør sig nogle refleksioner om observationer som en opfølgning på test og vejledning og siger, at observationerne som en del af vejledningsrutinen gør det muligt at guide læreren i forhold til, hvad man kan gøre anderledes, fx om læreren

arbejder med fagord og faglige udtryk, og om læreren når ud til eleverne. Men det er vanskeligt at finde tid til at observere kollegernes undervisning.

- I: Og det er ikke en del af din funktion at komme ud og observere?
LV1: Jo, det burde det jo være. Men der har bare ikke været timer.
I år har jeg 50 timer, og det forslår jo som ingenting, absolut ingenting. Og jeg bruger jo langt mere, end jeg overhovedet får.
(Interview, LV 1)

Det kan være vanskeligt for læsevejlederen at komme ud i klasserne og modellere undervisning, selvom det er det, LV1 har lært kan udvikle læreres undervisning og dermed skabe en forandring på uddannelsen. Det er oftest det, som skæres væk ifølge læsevejlederne (LV1, LV3).

Læsevejlederne (LV1, LV3) giver udtryk for, at de tidligere var mere ude i klasserne og fulgte op på de initiativer, som de foreslog, fx på læsekonferencen. De var, når de selv skal beskrive det, tættere på undervisningen.

Opsamling

Det ostensive aspekt af rutinen omkring vejledning af kolleger virker uklart. Der er et mindre gennemskueligt mønster her. Som det fremgår af ovenstående analyse, kan vejledning praktiseres på mange forskellige måder, ligesom der kan være mange forventninger til og forståelser af, hvad vejledning er. At ideen om vejledning er uklar, begrænser det performative aspekt af rutinen, altså det, som læsevejledere og lærere får mulighed for at gøre, og måden de får mulighed for at gøre det på. Et centralt aspekt er samtidig, at ideen med rutinen ikke justeres i forhold til den nødvendige tid. Hverken læsevejledere eller lærere vurderer, at de har tid nok til vejledning.

Valg af læremidler

Når testningen er gennemført, udvælges der læremidler. Ideen med at vælge læremidler er, at det skal være let at gå til for læreren i en travl hverdag. Læremidlet understøtter, at eleven fx øver sig på særlige læsestrategier, eller det giver mulighed for at arbejde med nogle af de stavfejl, som testen pegede på. Læremidler har tidligere udgjort en del af læsevejledningens rutiner, fx blev de foreslået på læsekonferencen som en mulig løsning på klassens eller elevens faglige problemstillinger. Valg af læremidler fylder i dag mindre i denne rutine, og læsevejlederne giver udtryk for, at der ikke længere er så meget tid til denne del af læsevejlederfunktionen (LV1, LV3). Når det kommer til læremidlerne, vurderer læsevejlederne, at lærerne altid har fundet og stadig finder læremiddelanbefalingen meningsfuld og værdifuld, når det kommer til at forandre noget i undervisningen.

Når læsevejlederen anbefaler læremidler, er det typisk læremidler, der arbejder med en specifik faglig problemstilling eller fejltype, som testningen har vist. Så får

eleverne eksempelvis et kursus i denne fejltype, fx bliver de undervist på delehold eller mindre hold. Læremidlet Tryllestaven nævnes på en læsekonference, fordi det ifølge læsevejlederen dykker ned i den problemstilling, som eleven har og er nemt at gå til. Et andet læremiddel, der nævnes på en læsekonference, er det digitale læremiddel BookBites. Når kommunen fx beslutter at indkøbe et læremiddel, som fx BookBites, så bliver læsevejlederen involveret i implementeringen af det på skolen, hvilket er tilfældet på caseskole A. Læremidlet bliver derfor et svar på, hvordan elevens faglige problem kan håndteres i en undervisningsmæssig praksis.

Læremidlerne udgør en central del af undervisningen i skolen, men vejledningerne til testmaterialerne angiver som sådan ikke specifikke typer af læremidler. Derimod foreslår disse vejledninger relevante undervisningsmetoder og strategier, hvis en elev har et specifikt problem, fx inden for læsning eller stavning. Det kan dog være vanskeligt og tidskrævende at finde ud af, hvilke læremidler der arbejder med den specifikke foreslåede metode eller strategi. Det vil kræve en læremidelvurdering. Læsevejlederen får her en rolle som oversætter mellem test, læremiddel og undervisning. Opgaven med at anbefale læremidler var tidligere noget, som nogle læsevejledere brugte en del tid på, men et par af læsevejlederne (LV1 og LV3) udtrykker, at det er vanskeligt at finde tiden til at sætte sig ind i nye læremidler. Det er læsevejlederne gået væk fra, da deres tid er blevet beskåret, og andre opgaver skal prioriteres inden for den tid, som er tildelt.

”Jeg har typisk givet nogle anvisninger og noget materiale og noget, som de så skal følge op på.” (Interview, LV1)

Deres arbejde med sammensætning af læremidler fylder mindre i dag end tidligere, hvor læsevejlederne brugte mere tid på at vurdere materialets egnethed i forhold til elevens specifikke vanskeligheder. De har sammensat forskellige læsekasser og sorteret dem efter lix-tal. Tidligere har læsekasserne været brugt meget. Der har altså været en rutine i forhold til brugen af læremidlerne, men læsevejlederne ved ikke, hvorfor de ikke længere bliver brugt, fortæller LV1.

Opsamling

Hos læsevejlederne er der et stort ønske om at dykke mere ned i læremidlerne, fordi det er noget, som lærerne finder meningsfuldt, når elever har nogle faglige vanskeligheder, og så er det let at gå til for dem. Set ud fra læsevejledernes og lærernes perspektiv er det en god måde at forandre undervisning på.

Hvor meget denne del skal fylde sammenholdt med andre arbejdsopgaver er uklart. Med andre ord kan det uklare ostensive aspekt af rutinen skabe usikkerhed om vægtingen af det performative aspekt af rutinen – hvad læsevejledere kan og skal gøre inden for den allokerede tid. Omvendt kan der kan være en idé i at anbefale et specifikt læremiddel, når det indkøbes kommunalt, som eksempelvis BookBites. Læsevejlederen vurderer, at der kan være et potentielt læringspotentiale i brugen af nogle

læremidler i forbindelse med testresultater både for lærerne, men også for eleverne. Hvilken aktualiseret læring, der rent faktisk kommer ud af det hos eleven (og hos læreren), er vanskeligt at vurdere, fordi denne rutine måske ikke længere fylder så meget i læsevejledernes opgaver pga. af tid og prioritering af læsevejlederfunktion.

Elevkurser

Vi har nævnt tre rutiner, hvor læsevejlederne følger op på elevers testresultater. Den fjerde og sidste måde at følge op på, som vi ser i vores skygning af læsevejlederne, er organiseringen af elevkurser. Ifølge læsevejlederne er der nogle tydelige opfølgninger, når elever klarer sig dårligt i test, i form af kurser, der retter sig direkte mod disse elever. Ideen med elevkurser er at give udvalgte elever en undervisning, som er målrettet deres specifikke faglige udfordringer. Læsevejlederne giver eleverne et læsekursus, skrivekursus eller stavekursus. Det tager sig dog lidt forskelligt ud på caseskolerne, og det er utydeligt, hvorvidt det hører til i den særligt tilrettelagte undervisning (specialundervisning), eller om det hører til læsevejlederfunktionen. På caseskole B har elevkurser karakter af kursusvirksomhed, fx med udgangspunkt i læremidlerne VAKS, Tryllestaven eller Grammatip, der giver mulighed for at træne de specifikke udfordringer. Når elever tages ud til kursus, får de mulighed for et intensivt forløb, hvor der er færre elever og ofte elever med de samme faglige udfordringer. Drejer det sig fx om et VAKS-kursus, får eleverne mulighed for at udvikle nogle særlige læsestrategier. Der afholdes også kurser for eleverne på caseskole A, men herudover inddeles eleverne på niveauer i stavning og læsning på skolens mellemtrin på tværs af årgange i parallelt lagte timer. Det er altså en måde at håndtere differentieringsspørgsmålet på samt et forsøg på at målrette undervisningen i forhold til den enkelte elevs aktuelle niveau. Der var ifølge læsevejlederen en massiv modstand mod indførelsen af denne nye undervisningsrutine og dermed forandring på mellemtrinnet, som blev implementeret for 15 år siden. Nu er det blevet en rutine på skolen, som der kun sjældent sættes spørgsmålstegn ved. Rutinen har kun forandret sig indholdsmæssigt ved, at man bruger forskellige materialer inden for stavning og læsning. I kommende skoleår vil rutinen blive brugt til at starte nye initiativer op, som fx arbejdet med kontekstbaseret grammatikundervisning og en ny skrivedidaktik.

Selvom elevrettede kurser stadig er en del af læsevejlederens arbejde, giver LV3 dog udtryk for det problematiske i, at læsevejlederne ikke længere kan være så tæt på klasserne som tidligere. Tidligere igangsatte læsevejlederen flere kurser i klasserne eller underviste på delehold med klassens lærer. Det ene ikke på bekostning af det andet – men både og ifølge LV3.

Opsamling

Elevkurser er rutiner rettet mod eleverne, og hvor der benyttes særlige læremidler. Elevkurser muliggør en målrettet indsats for enkelte elever, hvor der arbejdes intensivt med fx læsevanskeligheder eller stavevanskeligheder. Det giver ifølge læsevejlederne

gode læringsmuligheder for elever, der bliver undervist på denne måde. Disse elevkurser betyder, at læsevejlederen er tættere på nogle elever og ikke hele klasser, hvilket kan betragtes som en begrænsning. En anden måde at arbejde med elevernes læring på er ved at inddele eleverne efter staveniveau eller læseniveau, hvor testning indgår forud og undervejs. En rutine, der også bruges til implementering af nye indsatser.

Diskussion

Vi ser i vores undersøgelse, hvordan der er en forventning om, at læsevejledere i folkeskolen kan fungere som forandringsagenter med særligt fokus på forbedring af elevers læse- og skrivekompetencer. Testningen af elever udgør et hovedelement i denne opgave, som samtidig også kan bidrage til den organisatoriske læring i skolen. I vores skygning af læsevejledere i deres daglige arbejde i forskellige testsituationer er det blevet tydeligt for os, hvor stor en rolle de organisatoriske rutiner spiller i dette arbejde. Forandringer må tænkes sammen med stabilitet og stabilisering. Organisatorisk læring indebærer dog ikke nødvendigvis gennemgribende ændringer i praksis eller i nogle organisatoriske grundværdier, som forskning i organisatorisk læring også længe har påpeget (Argyris & Schön, 1996). Den omfatter også mindre justeringer, når noget ikke fungerer efter hensigten. Ifølge Feldman (2000) kan der skelnes mellem forskellige dynamikker i de organisatoriske rutiner, hvor aktører prøver at ændre på de forventninger, der ligger i rutinerne, og som kan føre til en læringsproces. Det forekommer i de situationer, hvor der sker noget uventet eller uønsket. I sådanne tilfælde kan strategien være, at aktørerne:

- 1) Prøver at *reparere* på rutinen. De forlader ikke rutinen, men prøver at genopbygge den og gentage den, når en lignende situation dukker op.
- 2) Vælger at *udvide* rutinen. Der dukker nye muligheder op, så læserevejlederne på denne måde kan ændre noget ved rutinen, uden dog helt at opgive den.
- 3) *Stræber efter* at forandre en rutine, når der er anledninger til det, så rutinen på længere sigt ændrer karakter.

I vores casestudie om læsevejledning og testning i folkeskolen ser vi denne form for dynamik i de organisatoriske rutiner. Vi har identificeret en række testrutiner, som har etableret sig på caseskolerne, hvor der gennemføres testning med forskellige former for standardiserede test og opfølgninger på resultaterne af disse test. Vi har set eksempler på læsekonferencer, vejledning af kolleger, læsevejlederes valg af læremidler og organisering af elevkurser. Som rutiner har de alle både et ostensivt og performativt aspekt. Læsevejlederne fortæller os, hvordan rutinerne har ændret sig historisk. Vi hører om de spændinger, der er i forhold til prioriteringerne. Selve idéen om, at læsevejlederne skal foretage en række testninger af elever, kan betragtes som ”muliggørende” for dem, fordi de netop her får nogle særopgaver i skolen, som andre ikke kan varetage. Samtidig ser vi nogle handlingsbegrænsninger i denne prioritering, fordi

testningen synes at udgøre en stor del af læsevejledernes jobfunktion på bekostning af andre opgaver. Dette ser vi fx i tilfældet med den type vejledning af kolleger, der forekommer. Den får mest karakter af oplæg og råd til lærere frem for modellering i selve undervisningen. Vi ser det også i tilfældet med valg af læremidler, hvor læsevejlederne kunne ønske sig en større grad af gennemslagskraft i undervisningen. Forandringer i organisatoriske rutiner er altså ikke altid så mærkbare, men kan derimod være træge og langsommelige. Det er ikke det samme, som at de ikke forekommer. Når nye test indføres i folkeskolen, så påvirker det testrutinerne i et vist omfang, hvilket vi også har set, men det sker ikke på en entydig måde, og selve tilstedeværelsen af nye test fører ikke automatisk til nye organisatoriske rutiner. Her skal der mere til.

Når vi spørger til, hvordan og hvad skoler kan bruge test til, når det handler om forandring og læring, så ser læsevejlederne et uudnyttet potentiale i nogle af de eksisterende rutiner. Udover testrutinen er selve vejledningens karakter væsentlig, fx stræber læsevejlederne efter en større grad af modellering af undervisning i deres vejledning. Vejledningens karakter har en betydning, når det handler om den organisatoriske læring i skolen. Derfor vil vi også pege på, at der stadig mangler viden om, hvilken betydning forskellige former for vejledning i brug af test – og databrug mere generelt – har for læreres udvikling af undervisning og dermed den organisatoriske læring. Læsevejlederne og lærerne finder det alle meningsfuldt at anbefale læremidler som led i vejledningen, men forholdet mellem test og læremidler må udforskes nærmere. Vi har brug for at vide mere om, hvilke rutiner i blandt andet læsevejledningen der kan understøtte, at testresultater bliver til professionel viden, og hvordan de skaber mulighed for forandring af undervisning, der i sidste ende er til gavn for elevernes læring.

Om forfatterne

Karina Kiær er adjunkt i forskningsafdelingen ved UCSYD og ph.d.-studerende på DPU/Aarhus Universitet. Hun er uddannet folkeskolelærer og cand.pæd. i didaktik mshp. dansk. Faglige interesseområder er test, didaktik, pædagogisk organisationsforskning, læsevejledning og databrug.

Thomas R. S. Albrechtsen er docent og leder af forskningsprogram for Skole og undervisning på UCSYD. Han er cand.mag. i almen pædagogik og ph.d. i uddannelsesvidenskab. Faglige interesseområder er pædagogisk organisationsforskning, teamsamarbejde, læreres professionelle udvikling, læreruddannelse og didaktik.

Referencer

- Albrechtsen, T. R. S. (2018). Lærere vejleder lærere – mellem fordybelse og forstyrrelse. *Kognition & Pædagogik*, 108, 34–43.
- Andersen, F. B. (Red.) (2016). *Ledelse gennem skolens ressourcepersoner*. Aarhus: Klim.
- Arnbak, E. (2015). *Kollegacoaching: Forskningsbaseret praksisudvikling af skolens faglige læseundervisning*. København: Gyldendal.

- Argote, L. & Guo, J. M. (2016). Routines and transactive memory systems: Creating, coordinating, retaining, and transferring knowledge in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 36, 65–84. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.10.002>
- Argyris, C. & D. A. Schön (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading: Addison-Wesley.
- Becker, M. C. (2020). Organizational routines and organizational learning. I L. Argote & J. M. Levine (Red.), *The Oxford handbook of group and organizational learning* (s. 507–520). New York: Oxford University Press.
- Bekendtgørelsen for Læsevejledning i Grundskolen BEK. Nr. 473 af 10/5/2007. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2007/473>
- Bjerg, H., Andersen, J. V., Axelsen, M., Boysen, A. M., Kliim-Due, M., Moltzen, G. & Sklander, K. (2014): *Undervisningsvejledere i folkeskolen som strategisk ledelse af professionelle miljøer*. Afsluttende rapport, Partnerskabsprojekt Rudersdal Kommune & Professionshøjskolen UCC.
- Brandi, U. & Elkjær, B. (2014). Organisatorisk læring. I S. Vikkelsø & P. Kjær (Red.), *Klassisk og moderne organisationsteori* (s. 257–278). København: Hans Reitzels Forlag.
- Czarniawska-Joerges, B. (2007). *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Malmø: Liber & Copenhagen Business School.
- Feldman, M. S. (2000). Organizational routines as a source of continuous change. *Organizational Science*, 11(6), 611–629. <https://doi.org/10.1287/orsc.11.6.611.12529>
- Feldman, M. S. (2016). Routines as process: past, present, and future. I J. Howard-Grenville, C. Rerup, A. Langley & H. Tsoukas (Red.), *Organizational routines: How they are created, maintained, and changed* (s. 24–46). Oxford: Oxford University Press.
- Feldman, M. S. & Orlikowski, W. J. (2011). Theorizing practice and practicing theory. *Organization Science*, 22(3), 1240–1253. <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.1100.0612>
- Feldman, M. S. & Pentland, B. T. (2003). Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly*, 48, 94–118. <https://doi.org/10.2307/3556620>
- Feldman, M. S., Pentland, B. T., D'Adderio, L. & Lazaric, N. (2016). Beyond routines as things: Introduction to the special issue on routine dynamics. *Organization Science*, 27(3), 505–513. <https://doi.org/10.1287/orsc.2016.1070>
- Felin, T. & Foss, N. J. (2009). Organizational routines and capabilities: Historical drift and a course-correction toward microfoundations. *Scandinavian Journal of Management*, 25, 157–167. <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2009.02.003>
- Hubers, M., Schildkamp, K., Poortman, C. & Pieters, J. (2017). The quest for sustained data use: Developing organizational routines. *Teaching and Teacher Education*, 67, 509–521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.007>
- Kristensen, C. J. (2019). Shadowing – observationer af enkeltpersoners praksis. I C. J. Kristensen & M. A. Hussain (Red.), *Metoder i samfundsvidenskaberne* (s. 191–206). 2. udg. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Levitt, B. & March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319–340. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.14.080188.001535>
- Mejding, J. (2019). Test i historisk perspektiv, hvorfor tester vi? *Viden om Literacy*, 15, 6–15.

- Miner, A. S., Ciuchta, M. P. & Gong, Y. (2008). Organizational routines and organizational learning. I M. C. Becker (Red.), *Handbook of organizational routines* (s. 152–186). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Pentland, B. & Feldman, M. (2005). Organizational routines as a unit of analysis. *Industrial and Corporate Change*, 14(5), 793–815. <https://doi.org/10.1093/icc/dth070>
- Pentland, B. T. & Feldman, M. S. (2008). Designing routines: On the folly of designing artefacts, while hoping for patterns of action. *Information and Organization*, 18, 235–250. <https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2008.08.001>
- Pentland, B. T., Feldman, M. S., Becker, M. C. & Liu, P. (2012). Dynamics of organizational routines: A generative model. *Journal of Management Studies*, 49(8), 1484–1508. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2012.01064.x>
- Sherer, J. Z. & Spillane, J. P. (2011). Constancy and change in work practice in schools: The role of organizational routines. *Teachers College Record*, 113(3), 611–657.
- Spillane, J. P., Parise, L. M. & J. Z. Sherer (2011). Organizational routines as coupling mechanisms: Policy, school administration, and the technical core. *American Educational Research Journal*, 48(3), 586–619. <https://doi.org/10.3102/0002831210385102>
- Thomas, G. (2015). *How to do your case study*. 2. udg. Thousand Oaks: Sage.
- Woulfin, S. L. (2015). Highway to reform: The coupling of district reading policy and instructional practice. *Journal of Educational Change*, 16, 535–557. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9261-5>