



Tværfaglig læsevejledning med data kræver stærke samarbejdsrutiner

KARINA KIÆR, LEKTOR, UC SYD
THOMAS R.S. ALBRECHTSEN, DOCENT, UC SYD

DENNE ARTIKEL ER ILLUSTRERET AF ALDIJANA ISANOVIC, BILLEDKUNSTSTUDERENDE PÅ LÆRERUDDANNELSEN, KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE

Formålet med denne artikel er at diskutere, hvordan tværfaglig læsevejledning med data kan styrkes i folkeskolen. Forskning viser, at der i læsevejlederfunktionen er mange samarbejdssnitflader med forskellige fagligheder, hvor data spiller en central rolle. Artiklen baserer sig på et nyligt afsluttet ph.d.-projekt om læsevejlederes databrug i folkeskolen, som bl.a. viser, hvor kompleks denne opgave er (Kiær, 2023). Vi argumenterer for at rette en større opmærksomhed mod at understøtte professionelle rutiner, der kan gøre samarbejdet på tværs mere effektivt. Det gør vi ved at fremhæve nogle af de drivkræfter, som aktuel teamforskning peger på som særligt afgørende for at få samarbejdet til at lykkes. Først skitserer vi læsevejlederens samarbejdssnitflader i folkeskolen, dernæst udfolder vi betydningen af dataliteracy i dette samarbejde, hvilket efterfølges af en gennemgang af syv centrale drivkræfter bag et effektivt samarbejde, som vi argumenterer for kan styrkes i læsevejledningens tværfaglige arbejde med data.

Læsevejlederens samarbejdssnitflader

Læsevejledere har mange samarbejdssnitflader (Kiær, 2023, 2024). De er typisk organiseret i et pædagogisk læringscenter (PLC), hvor de sammen med andre faglige vejledere skal bidrage til skolens udvikling (Bekendtgørelse om folkeskolens pædagogiske læringscentre, 2022). En læsevejleder er en (dansk)læreruddannet, som senere har videreuddannet sig, så vedkommende er i stand til at løse en særlig funktion på skolen i forhold til at vejlede kollegaer, ledelse og forældre angående elevernes skriftsproglige tilegnelse, skriftsproglige udvikling samt skriftsproglige vanskeligheder. Læsevejledere har en ekspertise koblet til en særlig funktion med et særligt ansvar i folkeskolen (Kiær, 2023; Kiær & Albrechtsen, 2020; 2024), og i deres arbejde er brugen af data som grundlag for at træffe beslutninger på området helt centralt (Kiær & Albrechtsen, 2021). De har således en egen faglighed, herunder ikke mindst det, man kan kalde for en didaktisk dataliteracy (Edwards et al., 2022; Gummer & Mandinach, 2015; Mandinach & Gummer, 2016), og de er samtidig dybt involveret i et samarbejde med andre fagligheder (Sisson & Sisson, 2023).

Nærværende artikel anvender empiri fra et ph.d.-projekt, hvis formål var at undersøge læsevejledning og databrug som organisatoriske rutiner i folkeskolen (Kiær, 2023). Resultaterne fra

ph.d.-projektet viser bl.a., at læsevejlederne arbejder sammen med mange forskellige aktører i og uden for folkeskolen om data. På skolen drejer det sig om samarbejde med ledelsen, andre ressourcepersoner, lærerkollegaer og elever. Uden for skolen samarbejder de med PPR, forældre og læsevejledere fra andre skoler (se også Kiær & Albrechtsen, 2020).

At bruge *data* har nogle særlige muligheder i det tværfaglige samarbejde, idet databrug fremhæves som et vigtigt bidrag til arbejdet med at øge elevers læring (Datnow & Park, 2017; Kiær, 2020a). Hargreaves (2019) konkluderer, at fx undersøgende samarbejde ikke alene er en proces, som understøtter, at data bruges med det formål at løfte testscorer inden for fx literacy, men at det også er en måde at lære på tværs og af hinanden. Netop samarbejde, hvor data indgår, kan bringe kollegaers viden og ekspertise i spil, en viden og ekspertise som gør, at man får øje på noget, man ellers ikke ville have gjort (se også DeLuca et al., 2015).

Læsevejledning og dataliteracy

Forskning viser, at læsevejledere har en betydning i det professionelle samarbejde om udvikling af skole og undervisning, også hvad angår arbejdet med data (Mraz et al., 2016; Sisson & Sisson, 2023). Nationalt og internationalt består en del af læsevejlederens arbejde i at analysere testdata samt komme med videre forslag til, hvordan test kan omsættes til interventioner, der kan udvikle undervisningen. Læsevejledere er således et eksempel på professionelle i skolen, som har en særlig udviklet dataliteracy, der er skabt nogle bestemte rutiner for (Kiær & Albrechtsen, 2020; 2021). Vi er interesserede i de former for teamsamarbejde, som læsevejledere indgår i, hvor de møder andre fagligheder. Det karakteriserer både det interne og eksterne samarbejde, som læsevejledere indgår i, at der er viden, som skal krydse grænser mellem forskellige professionelle for at styrke udvikling og forandringer (Frodeman et al., 2017; Keim et al., 2023; Klein, 2021). Hvad gør et tværprofessionelt samarbejde om udvikling af elevers literacy effektivt? I nyere forskningsoversigter over effektivt teamsamarbejde har man identificeret syv overordnede drivkræfter, som spiller en afgørende rolle. Disse er: 1. konteksten for samarbejdet, 2. deltagernes kompetencer og deres sammensætning, 3. den kooperative indstilling blandt deltagerne, 4. koordination, 5. kommunikation, 6. de fælles kognitive elementer i samarbejdet og 7. den kollegiale vejledning eller ledelse af samarbejdet (Albrechtsen, 2022; Tannenbaum & Salas, 2020). Vi vil i det følgende diskutere, hvordan disse syv drivkræfter kan styrkes i læsevejledningens tværfaglige arbejde med data.

Kontekst

Læsevejledere i folkeskolen arbejder i forskellige kontekster, som har indflydelse på, hvordan læsevejlederfunktionen udøves. Det er forskelligt fra kommune til kommune, hvordan læsevejlederfunktionen praktiseres. Hvad læsevejlederen skal løse af opgaver, står ofte beskrevet i en funktionsbeskrivelse, som reformuleres og aftales fra et skoleår til det næste på den lokale skole. Et omdrejningspunkt i funktionsbeskrivelsen på de skoler, der blev undersøgt i ph.d.-projektet, er arbejdet med test og andre data (Kiær, 2023). Nogle læsevejledere varetager funktionen for hele skolen, det kan fx være, hvis der er tale om en mindre skole, mens andre varetager læsevejlederfunktionen i enten skolens indskoling, på skolens mellemtrin eller i udskolingen. Det er også meget forskelligt, hvor mange timer læsevejledere får til at løse opgaverne. Det kan være, at en læsevejleder får to timer ugentligt, mens andre får tildelt ti timer. Konteksten er således medbestemmende for læsevejlederens samarbejde med andre fagligheder i skolen, og for hvad der overhovedet kan lade sig gøre. En måde at styrke det tværfaglige samarbejde i læsevejledningen på er således, at det prioriteres og støttes af kommunen og skoleledelsen. I nogle kommuner er der fx netværk for læsevejledere og kommunale konsulenter, som er med til at styrke læsevejledningen i sig selv, men også ved at give adgang til at deltage i vidensudveksling med andre professionelle, fx i form af andre faglige vejledere.

Kompetencer

En anden og vigtig bestanddel, som styrker et tværfagligt samarbejde, er deltagernes kompetencer til at bruge data. Det er bl.a. beskrevet i studieordningen, at uddannelsen til læsevejleder skal:

bibringe den studerende professionelle og videnskabeligt forankrede kompetencer i at varetage læsevejlederfunktionen i grundskolen. Med afsæt i sproglig og læsefaglig viden skal den studerende gennem teoretisk refleksion selvstændigt kunne identificere, vurdere, vejlede og handle i forhold til skriftsprogsfaglige problemstillinger i praksis. (Studieordning for den pædagogiske diplomuddannelse, s. 51)

En uddannelse skal således give de fornødne professionelle og videnskabeligt forankrede kompetencer til at varetage læsevejlederfunktionen i folkeskolen, således at uddannede læsevejledere bl.a. kan "vejlede i formativ anvendelse af test og evalueringsresultater" (Studieordning for den pædagogiske diplomuddannelse, s. 50). Dermed er der nogle kompetencer, som læsevejlederen udvikler, der gør ham eller hende i stand til at løse nogle særlige opgaver i skolen med en særlig viden eller ekspertise. Der kan fx. være tale om det, vi kalder for didaktisk dataliteracy, som netop indebærer at kunne håndtere databrugsprocessen, som består i at bruge data til at belyse en problemstilling eller blot til at undersøge noget. For at data kan bruges, oversættes de til information, der kan blive til didaktiske beslutninger, som udføres i praksis, og som man efterfølgende følger op på og evaluerer for atter at gentage processen (Gummer & Mandinach, 2015; Kiær & Albrechtsen, 2021). Når læsevejlederen arbejder sammen med kollegaer eller andre faggrupper, må data forstås i sammenhæng med andre datatyper, dvs. at testdata, som typisk er kvantitative, kommer til at blive brugt side om side med andre typer af data, herunder kvalitative data som forældreudsagn og lærernes daglige observationer fra undervisningen, elevproduktioner m.m. Samarbejdet med skolens ledelse er betydningsfuldt, idet de ofte har den endelige beslutningskompetence, hvad angår tildeling af ressourcer til fx tid til et intensivt læseforløb på en årgang, dvs. hvis der skal besluttes noget i forhold til data. Data spiller en central rolle i den kollegiale vejledning, og dialoger, hvor data mellem en læsevejleder og kollegaer indgår, kan udvikle læreres dataliteracy samt støtte dem i at tage databaserede beslutninger i deres undervisningspraksis (Edwards et al., 2022; Henderson & Corry, 2021; Tannenbaum & Salas, 2020).

Kooperation

Når læsevejledere og andre professionelle i skolen indgår i samarbejdskonstellationer, medbringer de både positive og negative erfaringer fra tidligere samarbejder. Dette kan afstedkomme forskellige holdninger og indstillinger, som det er vigtigt at være opmærksom på. For at kunne samarbejde må der skabes et trygt miljø, hvor alle parter kan give udtryk for deres faglige positioner og overbevisninger, men også holdninger og følelser. I det tværfaglige samarbejde kan der både opstå nye fælles forståelser og misforståelser. Tannenbaum & Salas (2020) peger især på fire parametre, som er afgørende for samarbejde. Det første, der skal være til stede for at støtte det gode samarbejde, er tillid. Grundlæggende set handler det om at lave realistiske aftaler, som alle kan overkomme og overholde. At lave alle elementer af undervisningen om for at imødesee en elev i læsevanskeligheder er måske ikke realistisk, hvorimod det at justere på et par parametre som læseformål eller arbejdet med LST (læse- og skriveteknologier), digitalisering af tekster og brug af NOTA er overskueligt.

For det andet spiller den psykologiske tryghed i samarbejdet en vigtig rolle. Det drejer sig om at kunne skabe et rum og en kommunikationsform, hvor alle føler, de kan dele deres perspektiv på en given problemstilling. Afgørende i den sammenhæng er, at man som lærer på en skole føler sig tryk til at kunne bede om hjælp, når ens viden eller kompetencer ikke rækker, fx når elever har læsevanskeligheder eller viser tegn på dysleksi, og de tiltag, man selv forsøger som professionel underviser,

ikke lykkes, som man havde forventet eller håbet på. Tannenbaum & Salas (2020) anbefaler, at man husker at takke fx kollegaer for at dele deres pointer og synspunkter. Eksempelvis kan man opsummere, hvad andre har sagt, for på den måde at anerkende, at man som læsevejleder har hørt, hvad der er blevet sagt, også selvom løsningerne måske ikke kan realiseres på baggrund af manglende ressourcer. I stedet for at fokusere på, hvem der har ret, er det gavnligt at holde fokus på, hvad der er det rigtige at gøre i situationen. Her kan viden fra fx forskning bringes i spil. Indrøm også gerne fejl eller giv tydeligt udtryk for det, du ikke ved som læsevejleder, men som du må have tid til at undersøge eller sætte dig ind i.

” **Afgørende i den sammenhæng er, at man som lærer på en skole føler sig tryk til at kunne bede om hjælp, når ens viden eller kompetencer ikke rækker.**

Et tredje perspektiv handler om troen på hinanden i forhold til at nå i mål med opgaverne, at man i fællesskab kan lykkes med og mestre en situation. For at arbejde med den fælles mestringsforventning kan dem, der arbejder sammen, anerkende de succeser, som samarbejdet har medført. Det kan dreje sig om elevens øgede glæde eller motivation i forhold til læsning. Eller at andre elever i klassen også viser øget motivation ved afprøvning af nye læsemetoder i klassen. Derfor kan løbende debriefinger være nyttige. Her kan alle drøfte, hvilke med- og modvindsfaktorer som viser sig i forhold til den indsats, der er i gang.

Det fjerde perspektiv retter sig mod sammenhænge og teamets forbundethed. For at kunne nå i mål fx med en særlig faglig indsats for et barn i læsevanskeligheder må alle være indstillet på at gøre deres bedste for at skabe sammenhænge. Således vil det ofte være 'opgaven', som man er fokuseret på, og dermed vil det også være opgaven, som udgør kittet og dermed sammenhængen – det fælles fokus. I dette tilfælde ville dette være i form af de data, man sammen fokuserer på. Det kan også være en fælles formuleret handleplan, som samler trådene og aftalerne, og som med forskellige handleanvisninger for skole og hjem søger at skabe sammenhæng (Kiær & Albrechtsen, 2023).

Koordination

I det tværfaglige samarbejde er koordination også betydningsfuld. Løbende er der behov for at monitorere i forhold til indsatsens mål og midler samt at genbesøge beslutninger om, hvem der skulle gøre hvad og hvornår. Det er vigtigt at vedligeholde og være opmærksom på situationen – hvordan går det med den indsats, der var aftalt? Hvordan følges der bedst op? Der kan være brug for støtte og opbakning undervejs i processen, men der kan også opstå et behov for tilpasning, hvis den indsats, der er aftalt mellem lærere og læsevejlederen, ikke viste sig at kunne realiseres af den ene eller den anden årsag. Det kan også være, at der må koordineres med andre teammedlemmer, og de må involvere sig i forandringsprocessen, således at den kollegiale støtte mærkes af alle teamets medlemmer. Omvendt kan det også dreje sig om en dansklærer, som føler, at han eller hun står alene med læseindsatsen i klassen og oplever manglende støtte fra klassens øvrige lærere. Så må der tilpasning til i teamet i forhold til indsatsen. I nogle situationer opstår behovet for koordination med skolens ledelse, både hvad angår ressourcer, som bl.a. foregår på de årlige klasse-/læsekonferencer, men også hvad angår samarbejdet med forældrene til eleven. Samarbejde er forbundet med følelser, som både kan være positive og negative, og det kan være nødvendigt at afstemme forventninger, ændre på opgaver eller rollefordeling. Det er befordrende for godt samarbejde at have en kooperativ indstilling, og det kan være nødvendigt at finde kompromiser eller nå konsensus, også selv om det måske ikke var den ideelle løsning, som kunne realiseres.





Kommunikation

Ikke overraskende er kommunikation afgørende i læsevejledningens samarbejdssnitflader. Læsevejledningens praksis indbefatter et særligt fagsprog, som andre kollegaer på skolen måske ikke besidder eller forstår. Hvad der kan virke selvfølgelig for nogen, kan være nyt for andre. Det er et væsentligt opmærksomhedspunkt for en læsevejleder i folkeskolen at værne om den gode kommunikation, hvor fagbegreber forklares og eksemplificeres didaktisk, så lærerkollegaerne forstår, hvad det handler om. Kommunikerer der med forældre eller andre – hvor en særlig viden skal krydse en grænse – må man som læsevejleder også vurdere, hvad der er nødvendigt for forældre at vide, og hvad de ikke nødvendigvis behøver at vide. Data, fx i form af test, står centralt i megen kommunikation med læsevejlederen. Nogle test er nationalt bestemt, mens andre er kommunalt vedtagne. Læsevejlederen kan også tage test som led i undersøgelsen af en problemstilling og udforskning af elevens læsevanskeligheder, ligesom læsevejlederen kan inddrage data fra klasserummet, fx i form af elevens skriftsproglige produktioner eller lærernes observationer fra den daglige undervisning. Data taler hverken for sig selv eller driver noget i sig selv. De får en betydning og skaber agens, hvis en aktør tilkobler sig dem. Uden tilkobling sker der for så vidt ikke meget med data i skolen (Coburn & Turner, 2011; Kiær, 2023).

” Data taler hverken for sig selv eller driver noget i sig selv. De får en betydning og skaber agens, hvis en aktør tilkobler sig dem. Uden tilkobling sker der for så vidt ikke meget med data i skolen.

Nogle samtaler i teams kan følge specifikke procedurer eller være mere undersøgende af karakter (Timperley, 2018), og data indgår også ofte i sådanne mere reflekterende og undersøgende samtaler (Albrechtsen, 2016). Ifølge Timperley er det første, samtalen må dreje sig om: elevens læring. Empirien fra ph.d.-projektet viser, hvordan elevens samtaler med læsevejlederen giver eleven en stemme. Elevens stemme kommer i spil, så elevens oplevelser, erfaringer og perspektiver træder tydeligt frem. Noget som den internationale forskning også er særligt optaget af (Mandinach & Schildkamp, 2020). Også her bringes lærerteamets viden, oplevelser, erfaringer og stemmer i spil. Hvad ved de allerede om eleven og de vanskeligheder, som de har bemærket i den daglige undervisning (Mason, 2002)? I samtalen udforsker læsevejlederen sammen med lærerteamet, hvilken viden og hvilke færdigheder de har brug for, så de kan arbejde videre med elevens problemstillinger. Det er i den efterfølgende fase, læsevejlederens viden og ekspertise tydeligt træder frem. Ofte er det læsevejlederen, som deler en viden, som han eller hun har tilegnet sig gennem uddannelse og gennem en kontinuerlig faglig opdatering af nyeste (forsknings)viden. Det kan være, de beslutter at arbejde med gentaget læsning (Brandt, 2019) eller dykke ned i fænomenet læse(u)lyst (Bremholm & Bundsgaard, 2019). Næste led består i at engagere eleverne i de nye tiltag – eller læringsoplevelser, som Timperley kalder dem. I praksis betyder det, at lærerteamet skal tilrettelægge en undervisning ud fra de drøftelser, de tidligere har haft med læsevejlederen. Dette nedfældes i hver lærers planlægningsdokumenter på computere og læringsplatforme, og lærerne eksperimenterer med den nye viden, de nye metoder osv. i praksis sammen med elever. Imidlertid viste ph.d.-projektet, at der ofte ikke følges op på foreslåede indsatser og vejledning af lærere, hvilket ellers er en central del af den didaktiske dataliteracy (Kiær & Albrechtsen, 2021). Ifølge Tannenbaum & Salas (2020) er det afgørende, at hele processen evalueres, og alle forholder sig til, hvad virkningen af handlingerne har været, og hvad eleven eller flere af eleverne i klassen har oplevet som særligt værdifuldt og lærerigt. Det optimale er, at lærerteamet sammen med læsevejlederen forholder sig til, hvordan de kan gøre de nye forslag til rutiner i undervisningen, såfremt de har vist sig at bidrage til løsningen af problemstillingen.

Kognition

Med kognition i det tværfaglige samarbejde mener vi her, at der blandt læsevejlederen og de andre fagprofessionelle kan være forskellige opfattelser af, hvad der forventes i samarbejdet. Ph.d.-projektet har også vist, at lærere ofte ønsker gode råd fremfor den vejledning, som oprindeligt var intentionen (Kiær, 2023). Hver deltager kan have sin egen kognitive eller mentale model af samarbejdet. Forskellene kan også ligge i de måder, man sædvanligvis gør tingene på inden for sit eget fag, og som derfor til en vis grad er indforstået. I det tværfaglige samarbejde vil en anbefaling derfor være at gøre disse forståelser mere eksplicite og opbygge nogle fælles mentale modeller, så man kommer mere på bølgelængde omkring det, man sammen forsøger at løse i forhold til elevernes literacy. Er læsevejlederen eksempelvis en, man kan opsøge for at få gode råd? Er det en, der fixer problemet og tager eleven ud til læsekursus? Er læsevejledning for alle elever eller kun de elever, som boner ud i testning? I sådanne samtaler bliver den tavse eller implicite viden også tydeligere. I samtalerne kan det også være, at lærerne og læsevejlederne får øje på noget, der er behov for, eksempelvis at skemaerne bliver bedre koordineret, så læsevejlederen kan gå med ud i fx naturfagslærerens undervisning og understøtte lærerens og elevernes arbejde med disciplinær multimodal læsning (Danielsson & Selander, 2021). Det kan være vigtigt at udforske, hvilke forskellige forståelser der er af læsevejledningen på skolen, og afstemme forventningerne til, hvad læsevejlederen kan hjælpe med. Det vil også gøre det lettere at koordinere rutiner, fordi både opgaver og roller kommer til at fremstå tydeligere for alle.

” Det kan være vigtigt at udforske, hvilke forskellige forståelser der er af læsevejledningen på skolen, og afstemme forventningerne til, hvad læsevejlederen kan hjælpe med. Det vil også gøre det lettere at koordinere rutiner, fordi både opgaver og roller kommer til at fremstå tydeligere for alle.

Kollegial (læse)vejledning

Læsevejlederen er vejleder for sine kollegaer i skolen. Dette betyder, at han eller hun kan have en mere uformel ledelsesrolle i skolen (Robertson et al., 2020; Woodward & Thoma, 2021). Ifølge Tannenbaum & Salas (2020) er ledelse en drivkraft for samarbejde, og som de siger, så er ledelse ikke kun for ledere, ledelse er også noget, man kan dele eller fordele. Det har også betydning for læsevejledningen, at læsevejlederen kan fungere som ”procesleder” og lede kollegaer på vej og træffe de gode faglige beslutninger. Dette betyder samtidig, at samarbejdet med skolens ledelse bliver afgørende, således at faglige beslutninger understøttes af ressourcemæssige beslutninger, som kun skolens ledelse kan træffe (Kiær, 2023). Ud over de ressourcemæssige beslutninger kan det være afgørende, at ledelsen etablerer rutiner, som muliggør, at læsevejlederen kan være mere ude i klasserne, såfremt det ønskes afprøvet i fx et eller flere klassetrin, hvor læsningen skal styrkes. For det tværfaglige samarbejde er det dog også overordnet af betydning, at man kan finde frem til de rigtige beslutninger, og at nogen påtager sig en ledelse af processerne, når der opstår behov for det. Beslutninger kan også have en etisk dimension, og læsevejlederen må kunne balancere mellem sandfærdighed, omsorg og retfærdighed i mødet med andre fagprofessionelle såvel som med forældre og elever (Kiær & Albrechtsen, 2023).

Konklusion

Vi har i artiklen diskuteret, hvordan det tværfaglige samarbejde i læsevejledningen, med særlig fokus på data, kan se ud i praksis, og vi har vist, hvordan det kan styrkes på forskellige måder, ved at pege på nogle betydningsfulde drivkræfter, der kendetegner et effektivt samarbejde.

Vi mener, der er behov for at udvikle nogle nye samarbejdsrutiner i folkeskolen, der tager netop disse drivkræfter alvorligt. I artiklen har vi kastet et blik på noget af det, som styrker det professionelle samarbejde i skolen, med læsevejledning og data som omdrejningspunkt. En anden væsentlig ting at forholde sig til er, hvorvidt skolen og uddannelsessystemet har de nødvendige professionelle rutiner, som dette forudsætter (Jarzabkowski et al., 2016). Er der de rette samarbejdsrutiner, som muliggør læsevejlederfunktionen og læreres samarbejde, hvori data indgår? Hvordan hænger de forskellige rutiner sammen, og hvilke artefakter – ud over data – er betydningsfulde i den sammenhæng? Dette er spørgsmål, som kan bidrage til refleksion over det tværfaglige samarbejde.

” **Er der de rette samarbejdsrutiner, som muliggør læsevejlederfunktionen og læreres samarbejde, hvori data indgår? Hvordan hænger de forskellige rutiner sammen, og hvilke artefakter – ud over data – er betydningsfulde i den sammenhæng?**

Hvordan noget nyt stabiliserer sig og bliver til genkendelige rutiner, kan være væsentligt at holde øje med i folkeskolen. For at nye rutiner skal kunne blive til, må de kunne iagttages som et gentagende og genkendeligt mønster – ellers er der blot tale om en døgnflue. En rutine vedligeholder ikke sig selv, men må til stadighed repareres, udvides eller forandres, når den ikke er tilstrækkelig til at understøtte det tværfaglige samarbejde i folkeskolen (Feldman, 2000; Kiær & Albrechtsen, 2024).

Referencer

- Albrechtsen, T.R.S. (2022). *Undersøgende team*. Aarhus Universitetsforlag.
- Albrechtsen, T.R.S. (2016). Ressourcepersoner i professionelle læringsfællesskaber, reflekterende dialoger om elevdata. I F.B. Andersen (red), *Ledelse gennem skolens ressourcepersoner* (s. 73-86). Klim.
- Brandt, G.M.R. (2019). *Flydende læsning i praksis: Præcis, hurtig og udtryksfuld læsning* (2. udgave). Akademisk Forlag.
- Bremholm, J., & Bundsgaard, J. (2019). Danske elevers læsning i danskfaget, i skolen og i fritiden. I *PISA 2018 – Danske unge i en international sammenligning* (s. 72-113). VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Bekendtgørelse om folkeskolens pædagogiske læringscentre, BEK nr. 271 af 28/02/2022 (2022). <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/271>
- Coburn, C.E., & Turner, E.O. (2011). Putting the "Use" Back in Data Use: An Outsider's Contribution to the Measurement Community's Conversation About Data. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, 9(4), 227-234.

Danielsson, K., & Selander, S. (2021). *Multimodal Texts in Disciplinary Education: A Comprehensive Framework*. Springer International Publishing.

Datnow, A., & Park, V. (2017). *Datainformeret ledelse*. Dafolo.

DeLuca, C., Shulha, J., Luhanga, U., Shulha, L.M., Christou, T.M., & Klinger, D.A. (2015). Collaborative inquiry as a professional learning structure for educators: A scoping review. *Professional Development in Education*, 41(4), 640-670.

Edwards, F., Cowie, B., & Trask, S. (2022). Using colleague coaching to develop teacher data literacy. *Professional Development in Education*, 1-14.

Feldman, M.S. (2000). Organizational Routines as a Source of Continuous Change. *Organization Science*, 11(6), 611-629.

Frodeman, R., Klein, J.T., & Pacheco, R.S. (2017). *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (Second edition). Oxford University Press.

Gummer, E., & Mandinach, E. (2015). Building a Conceptual Framework for Data Literacy. *Teachers College Record*, 117(4).

Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 25(5), 603-621.

Henderson, J., & Corry, M. (2021). Data literacy training and use for educational professionals. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 14(2), 232-244.

Jarzabkowski, P., Bednarek, R., & Spee, P. (2016). The role of artifacts in establishing connectivity within professional routines: A question of entanglement. I J. Howard-Grenville et al. (red.), *Organizational Routines: How They Are Created, Maintained, and Changed* (s. 116-139). Oxford University Press.

Keim, W., Rodriguez, M.L., Arvanitis, R., Bacolla, N., Basu, C., Dufoix, S., Klein, S., Nieto, O.M., Riedel, B., & Ruvituso, C. (2023). *Routledge Handbook of Academic Knowledge Circulation*. Taylor & Francis Group.

Kiær, K. (2020a). Læreres databrug – mellem indsigt og valg. I A. Qvortrup & K. Kiær (red.), *En moderne og aktuel didaktik* (s. 47-81). Dafolo. Undervisning og læring.

Kiær, K. (2020b). Spændinger mellem testdata og valg af læremidler. Et virksomhedsteoretisk perspektiv på læsevejledning i skolen. *Learning Tech*, 8, 94-121.

Kiær, K. (2023). *Læsevejledning og databrug som organisatoriske rutiner i folkeskolen* (Bd. 2023). Aarhus Universitet, DPU.

Kiær, K. (2024). Routine Dynamics and Fluid Technologies at Work. *TECNOSCIENZA: Italian Journal of Science & Technology Studies, At the core of science and technology: Work and organization in STS*, 2024(1).

- Kiær, K., & Albrechtsen, T.R.S (2023). Sandfærdig, retfærdig, omsorgsfuld: Databrug og professionsetos i læsevejledningen. *Learning Tech*, (13), 55-77.
- 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.
- Kiær, K., & Albrechtsen, T.R.S. (2021). Didaktisk data literacy og kollegial vejledning i folkeskolen. *Kognition & Pædagogik*, 119, 6-17.
- Klein, J.T. (2021). *Beyond Interdisciplinarity: Boundary Work, Communication, and Collaboration*. Oxford University Press.
- Mandinach, E.B., & Schildkamp, K. (2020). Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 100842.
- Mandinach, E.B., & Gummer, E.S. (2016). *Data literacy for educators: Making it count in teacher preparation and practice*. Teachers College Press.
- Mason, J. (2002). *Researching your own practice: The discipline of noticing*. Routledge.
- Mraz, M., Salas, S., Mercado, L., & Dikotla, M. (2016). Teaching Better, Together: Literacy Coaching as Collaborative Professional Development. *English Teaching Forum*, 54(4), 24-31.
- Robertson, D.A., Padesky, L.B., Ford-Connors, E., & Paratore, J.R. (2020). What Does It Mean to Say Coaching Is Relational? *Journal of Literacy Research*, 52(1), 55-78.
- Sisson, D.S., & Sisson, B. (2023). *The Literacy Coaching Handbook: Working With Teachers to Increase Student Achievement* (2. udg.). Routledge.
- Studieordning for den pædagogiske diplomuddannelse* (2022). Danske Professionshøjskoler.
- Tannenbaum, S., & Salas, E. (2020). *Teams that work: The seven drivers of team effectiveness*. Oxford University Press.
- Timperley, H.S. (2018). *Styrken ved professionel læring*. Dafolo.
- Woodward, L., & Thoma, J. (2021). Perspectives on literacy coaching: Defining roles and expectations. *Teacher Development*, 25(1), 68-84.

Om forfatterne

Karina Kiær, lektor, cand.pæd. i didaktik i dansk og ph.d. Postdoc på SDU og underviser på Læreruddannelsen og læsevejlederuddannelsen. Læremiddelforfatter. Primære forskningsinteresser: læsevejledning, databrug, organisatoriske rutiner, organisationspædagogik, professionelle læringsfællesskaber og læreruddannelse.

Thomas R.S. Albrechtsen, cand.mag. i almen pædagogik, ph.d. og docent. Leder af Forskningsprogram for skole og undervisning og underviser på pædagogisk diplomuddannelse ved UC SYD. Primære forskningsinteresser: didaktik, skoleudvikling, vejledning, lærerprofessionalisme, organisatoriske rutiner, organisationspædagogik, professionelle læringsfællesskaber og læreruddannelse.

Klasseserie til indskolingen

3.c i sne er en ny letlæst serie af **Marie Due Dahl**. Her møder læseren de forskellige elever fra 3.c, der alle skal til samme fest på skolen.

Serien består af i alt 17 bøger, der hver følger ét barn fra klassen. Bøgerne kan købes separat eller som samlet bogkasse.



Straarup  Co



Faglige arrangementer

Har du lyst til at vide mere om, hvad der rører sig på læseområdet samt input og inspiration til din undervisning? Så afholder Nationalt Videncenter for Læsning løbende konferencer, workshops, webinarer og temadage. Læs om den enkelte aktivitet nedenfor, og tilmeld dig ved at klikke på titlen.

29. august 2024, København

Seminardag om skrivedidaktik

På denne seminardag hører du om gode og effektive skrivestrategier og om integration af skrivning i alle fag. Alt sammen udviklet i projekterne *Skrivesucces for elever med stavevanskeligheder* og *Lolland skriver*. Du får også et indblik i skrivedidaktiske fif, idéer til aktiviteter for mellemtrin og udskoling samt inspiration til din egen skriveundervisning.

11. september 2024, Aarhus, og 12. september 2024, Aalborg

Workshop: Styrk elevernes læsning og ordforråd på tværs af fag

På mellemtrinnet introduceres eleven for fagtekster. Men hvordan kan man støtte elevens sprog- og læseforståelse før, under og efter arbejdet med en fagtekst? Det sætter denne workshop fokus på med udgangspunkt i konkrete materialer og redskaber udviklet og afprøvet i projekt *Få forståelsen med*. Workshoppen henvender sig til danskfaggrupper, læse- og sprogvejledere.

30. september 2024, København, og 4. oktober 2024, Aarhus

Temadag om skriftsprogsvanskeligheder: Sprogmodeller (AI)

Sprogmodeller (AI) kan både støtte og udfordre mennesker i skriftsprogsvanskeligheder. På baggrund af konkrete erfaringer fra praksis sætter denne temadag fokus på de muligheder og begrænsninger, som AI rummer i forhold til kompensation og læring.

8. oktober 2024, online

Webinar: Digital læsning og læsedidaktik

Det digitale er til stede i alle fag. Men hvordan tilrettelægger man en god digital læseundervisning? På webinaret præsenterer forskere og lærere fra de tre skandinaviske lande eksempler på, hvordan man kan støtte læsning af digitale tekster. Oplæggene er på dansk, norsk og svensk. Webinaret er gratis og henvender sig til lærere, lærerstuderende, læsevejledere og læreruddannere.



Scan qr-koden og få
et overblik over alle
faglige arrangementer.