
Grænseobjekter i professionelle læringsnetværk

– Læsevejlederes kollektive arbejde med specialpædagogiske udfordringer og indsatser

Karina Kiær, Thomas R.S. Albrechtsen og Kristian Juhl Appelquist

Resumé

Artiklen undersøger, hvordan læsevejledere i professionelle læringsnetværk (PLN'er) skaber og deler viden, der styrker læreres kapacitet til at håndtere skriftsproglige vanskeligheder i folkeskolen. Med afsæt i et etnografisk studie analyseres, hvordan bl.a. sprogvurderingstest og læremidler fungerer som grænseobjekter, der forbinder politik, netværk og praksis. Artiklen udvider eksisterende teori om PLN ved at fokusere på objekternes rolle i videnscirkulationen og rejser spørgsmål til, hvordan lærere kan anvende netværk professionelt til at få mere viden om (special) pædagogiske objekter.

Nøgleord

professionelle læringsnetværk (PLN), læsevejledning, skriftsproglige vanskeligheder, lærerprofessionalisme, specialpædagogik

Abstract

This article investigates how reading consultants in professional learning networks (PLNs) create and share knowledge that strengthens teachers' capacity to address literacy difficulties in primary schools. Based on an ethnographic study, the analysis explores how, among other things, language assessment tests and teaching materials function as boundary objects that connect policy, networks, and practice. The article expands existing theory on PLNs by focusing on the role of objects in knowledge circulation and raises questions about how teachers can navigate and use networks professionally and gain knowledge on special education objects.

Keywords

professional learning networks (PLN), literacy coaching, literacy difficulties, teacher professionalism, special education



Årg. 11 | nr. 1 | 2026 | 23 sider

DOI: 10.7146/lup.v11i1.158708

© 2026 forfatter(ne), CC BY-NC-ND

Studier i læreruddannelse og -profession



Indledning

Folkeskolens specialpædagogiske udfordringer kan adresseres og reflekteres på forskellige måder (Hedegaard-Sørensen & Tetler, 2023; Schleicher & Schleicher, 2023; Skibsted & Munkholm, 2024). Én af disse udfordringer vedrører det specialpædagogiske arbejde med elever, der har specifikke vanskeligheder med skriftsproget og sprog mere generelt (Elbro, 2021; Jørgensen & Pedersen, 2025; Kjærbæk et al., 2023; Pedersen & Hjorth, 2019). I denne artikel fokuserer vi på skolens læsevejledere, som har et særligt ansvar for at løse forskellige faglige problemstillinger og udfordringer relateret til netop elevers skriftsproglige udvikling og vanskeligheder. En læsevejleder er en specialiseret lærer, der findes på næsten hver folkeskole i Danmark (Kiær, 2023; Kiær & Albrechtsen, 2024a). I litteraturen har læsevejledere været karakteriseret som nogle, der befinder sig i snitfladerne mellem almen- og specialpædagogik, idet de både arbejder i klasser og laver intensive og styrkede indsatser for elever, der befinder sig i skriftsproglig udsathed (Frost, 2009; Hagtvæt et al., 2015).

Stadig flere nationale og internationale undersøgelser vidner om, at danske elevers læsekompetencer er udfordrede (Bremholm & Bundsgaard, 2019; Fougat et al., 2023), så der er brug for nogle indsatser, der imødeser disse udfordringer. PISA Etnisk peger på, at elever, der kommer fra hjem med flere sprog end dansk, er særligt sprogligt udfordrede (Beuchert et al., 2022). I Danmark kan skolerne vælge at uddanne en dansk som andetsprogs-vejleder (DSA-vejleder), og i den nye reform af læreruddannelsen er dansk som andetsprog blevet et obligatorisk og centralt undervisningsfag for alle lærerstuderende. Dette kan ses som led i at imødeser de udfordringer, som adresseres i PISA Etnisk.

Skolen har til opgave at imødekomme og hjælpe den enkelte elev med forskellige skriftsprogsudfordringer. Læsevejlederen fungerer både som en lærer for eleverne og som vejleder for lærerkollegaerne. Traditionelt set har læsevejledning fungeret som undervisning for den enkelte elev eller for grupper af elever, fx ved at tilrettelægge VAKS-forløb, staveindsatser, læsekurser m.fl. Her har man taget elever ud af undervisningen for at deltage i særlige indsatser eller kurser, som har til hensigt at hjælpe eleven med de særlige skriftsproglige udfordringer. Denne gruppe af elever har haft brug for en "særlig" indsats. I mange kommuner har der været særskilte læsekurser, som man har visiteret elever til, som var i særlige udfordringer. Med andre ord har læsevejledning været noget, man kunne sætte ind med, når eleverne ikke har gavn af den almindelige undervisning, som finder sted i

stamklassen. I nogle praksisser har læsevejledning også foregået i klassen, hvor læsevejlederen går med ud og modellerer nye måder at undervise på, som alle kan få gavn af, men det er, ifølge forskning på området, noget som begrænses af skolens organisatoriske rutiner (Kiær & Albrechtsen, 2020).

Vi vil i denne artikel undersøge og diskutere, hvordan et netværk, hvor læsevejledere mødes på tværs af skoler, kan være med til at vedligeholde læsevejlederes specialpædagogiske viden. Det er vores argument i artiklen, at fælles objekter, som test og læremidler, er helt afgørende for at kunne danne et lærende fællesskab på tværs af skoler.

Med udgangspunkt i et etnografisk studie af et kommunalt netværk for læsevejledere vil vi med artiklen bidrage til en udvidelse af en teoretisk ramme for, hvordan såkaldte *professionelle læringsnetværk* (PLN) kan opstå og opretholdes bl.a. med brug af bestemte *grænseobjekter*, der kan overføres til de enkelte skoler med læsevejlederne som formidlere (Nordholm, 2016). Grænseobjekter med en mere åben karakter kan muliggøre en innovativ fortolknings- og læringsproces. Det er vigtigt, at det foretages gennem formelle formidlere, som kan understøtte en sådan overførselsproces. Dette er i tråd med forskning i læsevejledning, der konkluderer, at læsevejlederens faciliterende rolle er af stor betydning, fordi læsevejlederen både *enacter* objekter som test, didaktiske data og læremidler og guider disse objekters flow i etableringen af nye læsevejlederrutiner, hvis hensigt er at udvikle læreres undervisning, så den tilgodeser flere elevers behov (Kiær, 2024). I artiklen rejser vi forskningsspørgsmålet:

Hvordan krydser specialpædagogiske objekter grænser i et professionel læringsnetværk for læsevejledere?

Først udfolder vi artiklens teoretiske grundlag og centrale begreber i form af professionelle læringsnetværk, specialpædagogiske grænseobjekter og læsevejledere. Efterfølgende redegør vi for artiklens metode, hvorefter følger analysen af, hvordan specialpædagogiske objekter krydser grænser i et PLN for læsevejledere. Endelig diskuterer og konkluderer vi på undersøgelsens fund.

Professionelle læringsnetværk, grænseobjekter og læsevejledere

Et PLN kan defineres som enhver form for gruppe, der engagerer sig i kollektiv læring med andre *uden for* deres daglige praksisfællesskab med det formål at forbedre undervisning og læring (Poortman et al., 2022, s. 96). I praksis kunne det være en forsamling af læsevejledere i et kommunalt netværk, der skal lære noget sammen (Albrechtsen et al., 2025), som også er genstandsfeltet i indeværende artikel. Deltagerne i denne gruppe krydser altså grænser mellem deres daglige praksisfællesskab i skolen og det kommunale netværk. Det er dog ikke alene læsevejlederne, der krydser grænser. Det vil nogle objekter også ofte gøre, og det er her vi taler om *grænseobjekter* defineret som objekter, der krydser grænser og har en brobyggende funktion (Akkerman & Bakker, 2011, s. 133).

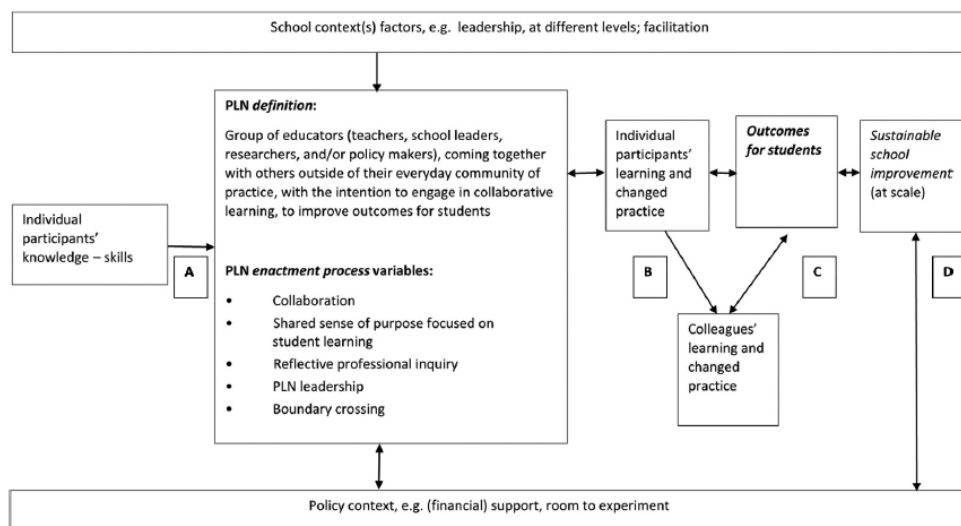
Professionelle læringsnetværk: Et analytisk rammeværk

Formålet med at organisere læsevejledere i et PLN er at opbygge kollektiv viden (Cooper et al., 2022). Et PLN er kendetegnet ved, at man mødes på tværs af organiseringer/organisationer, fx på tværs af skoler, hvor man kan samles kommunalt eller i større nationale netværk, som arbejder inden for samme faglige felt eller arbejdsfunktioner. Det, som bl.a. kendetegner et PLN, er, at eksisterende grænser krydses (se figur 1). Det er ikke kun mennesker, der krydser grænser, det gør forskellige objekter også.

Et PLN forstås altså som en række netværkstyper på tværs af skoler. I sådanne netværk kan man typisk arbejde med data, lektionsstudier eller andre faglige områder, som man sætter særligt fokus på. Det kan være uddannelse af naturfagsundervisning på læreruddannelsen (Kiær et al., 2025). Indtil nu er der ganske lidt dansk forskning, der undersøger nøglefunktioner i sådanne læringsnetværk. For at forstå, hvordan PLN'ernes karakteristika bidrager til læsevejlederes læring, så er viden om de underliggende processer for læreres læring i PLN'er nødvendig. Få undersøgelser har udfoldet, hvordan læring sker, eller har gjort det muligt at forstå de processer, der er involveret i lærernes arbejde i Danmark.

Det er netop sådanne processer, som vi udfolder i artiklen ved at zoome ind på de objekter, som krydser grænser. PLN'er omfatter både organisatoriske, geografiske og faglige grænser. Poortman og kollegaer har udviklet et rammeværk, som beskriver, hvad et PLN er teoretisk (figur 1).

Figur 1: Analytisk rammeværk for professionelle læringsnetværk (Poortman et al., 2022)



Rammeværket har til formål at forklare, hvordan PLN kan understøtte deltagernes professionelle udvikling og læring og i sidste ende bidrage til skoleforbedringer mere generelt. Modellen bygger på tre indbyrdes forbundne komponenter: definitionen af PLN'er, netværkenes lærings- og udviklingsprocesser samt faktorer, der påvirker netværkenes effektivitet. Ifølge modellen er der en række centrale lærings- og udviklingsprocesser, som er afgørende for at fremme læring og udvikling i netværket:

- Videndeling, hvor medlemmerne i PLN'et udveksler information, erfaringer og ressourcer
- Vidensskabelse, hvor deltagerne udvikler nye indsigter, strategier eller praksisser
- Udvikling og implementering af nye praksisser, hvor innovative undervisningsmetoder eller interventioner udarbejdes og afprøves
- Fælles afprøvning og tilpasning, hvor nye tilgange testes i praksis og videreudvikles på baggrund af feedback og erfaringer.

Modellen fremhæver også en række faktorer, der har betydning for PLN'ers effektivitet. Her understreger modellen betydningen af både ledelse og facilitering, der kan skabe retning og engagement, samt tillid og social kapital, som er vigtige for kvaliteten af relationerne og den gensidige respekt mellem medlemmerne. Desuden spiller tid og ressourcer samt politisk og organisatorisk opbakning en væsentlig rolle. Modellen forholder sig også til,



hvordan et PLN virker eller har virkning, samt hvordan samspillet mellem læreprocesser og påvirkningsfaktorer fører til øget læring blandt lærere, forbedret undervisningspraksis og bedre elevresultater. Forfatterne understreger vigtigheden af at forstå og understøtte disse dynamikker for at realisere PLN'ers fulde potentiale (Poortman et al. 2022). Som sagt er dette et analytisk rammeværk, som forklarer, hvordan et PLN virker optimalt. Det kan være retningsvisende for etableringen af et PLN i praksis.

Specialpædagogiske grænseobjekter

At integrere viden fra et felt til et andet kræver, at man overskrider vidensgrænser mellem forskellige aktører. Begrebet grænseobjekt henfører til, at forskellige individer giver mulighed for at overskride grænserne for deres specialiseringer og integrere viden. Star & Griesemer (1989) definerer mere præcist grænseobjekter som: "objekter, der både er plastiske nok til at tilpasse sig lokale behov og begrænsninger hos de forskellige parter, der anvender dem, men samtidig robuste nok til at opretholde en fælles identitet på tværs af steder" (Star & Griesemer, 1989, s. 393 – vores oversættelse).

Ved et *specialpædagogisk grænseobjekt* forstår vi et objekt, der kan udpege en problemstilling af specialpædagogisk karakter og samtidig kan være med til at løse det på tværs af skoler. Det kan være en test eller andre elevdata samt handleplaner. Der kan også være tale om objekter, som læsevejledere og DSA-vejledere har været med til at identificere eller udpege som særligt relevante til løse problemstillingen. Det kan eksempelvis være et læremiddel, som LØFT eller VAKS, en særlig teknologi eller hjemmeside, en særlig model for at lave god skriveundervisning eller en særlig metode til at arbejde med faglig læsning i fagene. Dette bliver til et grænseobjekt, når det medierer en samtale mellem to vejledere på netværksmødet.

Læsevejledere

I indeværende artikel forstår vi læsevejledere som en form for specialpædagogiske formidlere, dvs. nogle, som både er budbringere, men også er dem, der kan oversætte viden fra et sted, som fx et netværksmøde for læsevejledere, til et andet sted, som i dette tilfælde vil være den skole, læsevejlederen arbejder på og omvendt. Blandt læsevejledernes opgaver er ansvaret for at gennemføre en række test af elever i samarbejde med deres kolleger. De indsamlede testdata kan være med til at vise, hvilke elever der har brug for nye måder at blive undervist på. En problemstilling, som mange læsevejledere står over for, er, at de på baggrund af forskellige data skal udarbejde en *hand-*

lingsplan. En sådan handlingsplan kan udpege særlige læremidler, som kan være med til at imødesee elevens behov, men det kan også være nye måder at undervise på i læsning, skrivning eller stavning, som klassens lærere skal arbejde med i deres fag. En handlingsplan vil således både kunne bruges af forældre, som finder en ro og glæde i, at skolens professionelle hjælper deres barn (Kiær & Albrechtsen, 2023), men handlingsplanen bliver også et objekt, som bruges i vejledningssituationer med lærerkollegaer. Her fungerer den som inspiration til og bliver et aftalepapir om, hvordan hele teamet kan imødesee nogle udfordringer.

Udover denne særlige opgave på skolen mødes læsevejledere også på tværs af skoler for at videreudvikle deres specialpædagogiske viden på feltet, med andre ord kan de deltage i netværk, hvor man deler og samler viden inden for feltet (Albrechtsen et al., 2025). Formålet med sådanne netværk kan være at tale om, hvordan man bedre kan bruge test fra nationale og kommunale testrutiner sammen med andre didaktiske data. Brugen af data er særlig interessant, fordi den kan være med til at udvikle undervisningen, så undervisningen bedre tilgodeser elever med særlige behov (Kiær & Albrechtsen, 2021, 2024b), og dette arbejde kræver, at der er gode rutiner for databrug og læsevejledning på skolen (Kiær & Albrechtsen, 2020).

Læsevejledning befinder sig således i spændingsfeltet mellem at være almen, forstået som læsevejledning skal være til gavn for alle, samtidig med den er karakteriseret ved at være specialpædagogisk, fordi det at være læsevejleder også indebærer at tilrettelægge forskellige former for styrkede eller intensive indsatser, som både kan finde sted i klassen og på særlige hold (Frost et al., 2009).

Når først læsevejledere er uddannet, vil der være flere muligheder for fortsat professionel læring og udvikling. En del international forskning peger på et potentiale i læreres deltagelse i PLN som en måde at udvikle deres viden på, lære nye ting og at lære af andre (De Vries et al., 2024; Poortman et al., 2022; Trust, 2012). En måde at sikre, at kontinuerlig professionel udvikling af læsevejledere kan finde sted i et PLN. Flere internationale undersøgelser har vist, at PLN er afgørende for at sikre professionelles kontinuerlige læring og viden (Hill & Desimone, 2018; Prenger et al., 2017, 2019, 2021, Vangrieken et al., 2017). Derfor analyserer vi i artiklen, hvordan viden, her forstået som grænseobjekter, krydser grænser i et PLN. Deltagelsen i et PLN er en måde at vedligeholde og opdatere læsevejlederes faglige viden, men det vil også give mulighed for at dele viden på tværs.



Metode

Artiklens empiriske materiale stammer fra et kvalitativt etnografisk forskningsprojekt, *Læsevejledning i netværk* (LIN), som blev gennemført i perioden 2022-2024. Her skyggede vi en kommunes netværk for læsevejledere igennem to år (Czarniawska, 2007; McDonald, 2005), samt nogle af de møder, som blev holdt på en af skolerne i casekommunen. I nogle kommuner har man igennem en årrække haft møder, hvor læsevejledere på tværs af skoler har været samlet (Kiær, 2023). Der har været en tradition for at samle læsevejlederne samt understøtte videndeling og samarbejde omkring elevers skriftsproglige problemstillinger. Den kommunale sprog- og læsekonsulent i den case, som vi har undersøgt, har valgt at samle læsevejlederne med andre faglige vejledere, nærmere betegnet DSA-vejledere. Som det er nu, har kommunen to netværk for disse vejledere, og deres samarbejde på skolerne er endnu sparsomt. Det kommunale netværk er muliggørende for, at viden kan krydse grænser, og det er netop dette netværk, som vi betegner som et PLN.

Figur 2: Datadisplay *Læsevejledning i netværk*

Observationer	Interview	Materialiteter/vidensobjekter
10 mødegange Netværksmøder: 12,5 timer Skolemøder: 5 timer Lydoptagelser: 17,5 timer Fotografier	Læsevejlederkonsulent: 2,5 timer Skolekonsulent dansk som andetsprog: 1 time Etnografiske interview med deltagere i netværket	PowerPoint: 16 Læremidler: 5 (3) Udviklingsplanen Bøger: 1 Teknologier: 6 Rapporter: 1 Forskningsviden: 7 Dokumenter i netværket (mail, politisk kommunal viden, cases, EMU): 14

Som ovenstående figur 2 viser, har vi observeret en række netværksmøder og interviewet både kommunens sprog- og læsekonsulent samt deres DSA-konsulent. I vores studie har vi identificeret en række forskellige objekter, som er blevet delt i forbindelse med netværksmøder.

Analyse

Vi har analyseret det empiriske materiale med udgangspunkt i PLN-rammeverket (figur 1), hvor vi er særligt optagede af at forstå, hvordan grænseskrydsningerne ("boundary crossings") foregår i det PLN for læsevejledere,

som vi har fulgt. Vi zoomer således analytisk ind på objekter, der krydser grænser og kan styrke kollektiv læring i forhold til specialpædagogiske indsatser.

Faglige grænsekrydsninger: Sprog- og læsekonsulent, læsevejledning og DSA-vejledning

Vi introducerer de netværksdeltagere, som er del af analysen. Det drejer sig først og fremmest om læsevejledere og DSA-vejledere. De arbejder sammen med forskellige aktører i skolen, når de tilgår de specialpædagogiske udfordringer. En DSA-vejleder har en specialiseret viden inden for elever, der har et andet primært sprog end dansk. En DSA-vejleder spiller en central rolle i at støtte både flersprogede og etnisk danske elever og lærere i at navigere i dette komplekse felt. Med en specialiseret viden om sprogtilegnelse, flersprogethed, kulturforståelse og pædagogisk praksis kan DSA-vejledere være med til at fremme deltagelsesmuligheder, faglig forståelse og lige adgang til læring. Et af de mest gennemgående forskningsfund på området viser, at det ikke nødvendigvis er afkodningen af ord, men snarere forståelsen af sprogets betydningslag, som udfordrer mange elever. Det gælder ikke kun flersprogede elever, men også mange etnisk danske elever fra sprogligt og socialt udsatte hjem. I begge tilfælde handler det om at give adgang til det sprog, der værdsættes i skolen. Et sprog præget af abstrakte begreber, fagspecifik terminologi og særlige tekststrukturer (Cummins, 2000; Laursen, 2019). Det er her, DSA-vejlederens arbejde med sprogforståelse bliver særligt vigtigt i et PLN med læsevejledere. DSA-vejledere har især fokus på sprog og kultur i undervisningen, og selvom titlen antyder, at der er tale om en særlig funktion, vil undervisning, der trækker på viden fra dansk som andetsprog, ofte være til gavn for alle elever. Indledningsvis skrev vi om læsevejlederes rolle og opgaver i skolen. De har et helt særligt formål i at arbejde med elevers skriftsproglige tilegnelse, skriftsproglige udvikling og skriftsproglige vanskeligheder. De arbejder både almenpædagogisk i klassen og specialpædagogisk ved særlige intensive eller styrkende forløb med data som omdrejningspunkt (Wied et al., 2025) Selvom der er et stort potentiale for en skole i at have en DSA-vejleder, har man i casekommunen ikke prioriteret at have en sådan: "Vi har ikke formelt organiserede DSA-vejledere; det er meget op til de enkelte skoler, hvordan de håndterer samarbejdet" (interview DSA-konsulent, 18.4.2024).

Med andre ord kan der være et potentiale i både at have en læsevejleder og en DSA-vejleder og samtidig væve de to faggrupper sammen. Læsevej-

ledning befinder sig således i spændingsfeltet mellem at være almen, forstået som læsevejledning skal være til gavn for alle, samtidig med den er karakteriseret ved at være specialpædagogisk, fordi det at være læsevejleder også indebærer at tilrettelægge forskellige former for styrkede eller intensive indsatser, som både kan finde sted i klassen og på særlige hold (Frost et al., 2010).

Netværket for læsevejledere har eksisteret i en årrække, hvor de samles cirka fire gange årligt. Som noget nyt forsøger den kommunale sprog- og læsekonsulent at samle læsevejlederne med andre vejledere, bl.a. DSA-vejledere. Hun forstår sin rolle som en, der samler mennesker og viden:

“Altså hvordan vi tænker dansk som andetsprog sammen med læsning, hvordan tænker vi det sammen med læsning, hvordan tænker vi dagtilbud og skole sammen? Altså jeg går meget op i det der med at se alle de der ting, der lapper over hinanden, og hvordan får vi det til at spille. Så det er sådan lidt det, jeg sådan tænker min rolle som læsekonsulent”
(Interview, sprog- og læsekonsulent 31.10.23)

Ifølge konsulenten består netværket af en række spydspidser, dvs. nogen, som ved noget særligt om sprog og literacy. En særlig mulighed for samarbejde identificeres, idet både læsevejlederen og DSA-vejlederen arbejder i alle skolens fag:

“Vi får nogen, der er spydspidser, og så kan de trække det med tilbage i netværket. Det er dem, som får viden til at vokse... Dansk som andetsprogsnetværket er også et godt netværk at arbejde ind i, fordi dansk som andetsprog er jo på tværs af alle fag. Så nogle gange, når man snakker om den måde, de arbejder med sprog på, så giver det god mening i forhold til den måde, som man arbejder med læsevejledning på.” (Interview, sprog- og læsekonsulent 31.10.23)

Konsulenten peger på, at der er en måde, som DSA-vejledere arbejder med sprog på, som læsevejlederen kan tænke ind i sin praksis. I det hele taget reflekterer konsulenten over benævnelsen af faglige vejledere, og hvordan det er med til at skabe unødvendige grænser, som er en hindring for, at viden krydser grænser og bringes i anvendelse i praksis, hvor der er behov for den: “hvis vi kalder det sprogvejleder i stedet for DSA-vejleder” (Interview, 31.10.2023).

Sprog- og læsekonsulenten retter opmærksomheden mod, at alle elever er sprogelever; selvom de ikke nødvendigvis er DSA-elever, så har de brug for hjælp til sproget. Der er således noget specialpædagogisk i det almene. Der er ifølge konsulenten brug for viden om DSA-feltet, men det bliver også en overvejelse med de elever, som ikke kategoriseres som hverken DSA eller ordblinde. Hun argumenterer for, at der skal være en opmærksomhed på sproget for alle lærere: "Det skal være en del af den måde, vi underviser på. Og jeg tror, det er lettere at få den indgang ind gennem læsevejlederen [opmærksomheden på DSA]" (Interview sprog- læsekonsulent 5.6.24).

I forbindelse med ovenstående kan vi derfor forstå, at DSA-vejledere har en særlig viden om sprog og kultur, og den viden kan man karakterisere som en særlig specialpædagogisk viden, fordi den oprindelig er tiltænkt elever med et andet førstesprog end dansk. Imidlertid peger den kommunale sprog- og læsekonsulent på, at en DSA-vejleder har en viden, der kan omsættes til undervisning, alle elever har gavn af. Det vil være denne viden, som er af almenpædagogisk karakter. Da langt fra alle skoler har en DSA-vejleder, peger den kommunale sprog- og læsekonsulent på, at det med fordel er noget, der kan integreres i læsevejledningsrutinerne.

Sprogvurderingstest som specialpædagogisk grænseobjekt

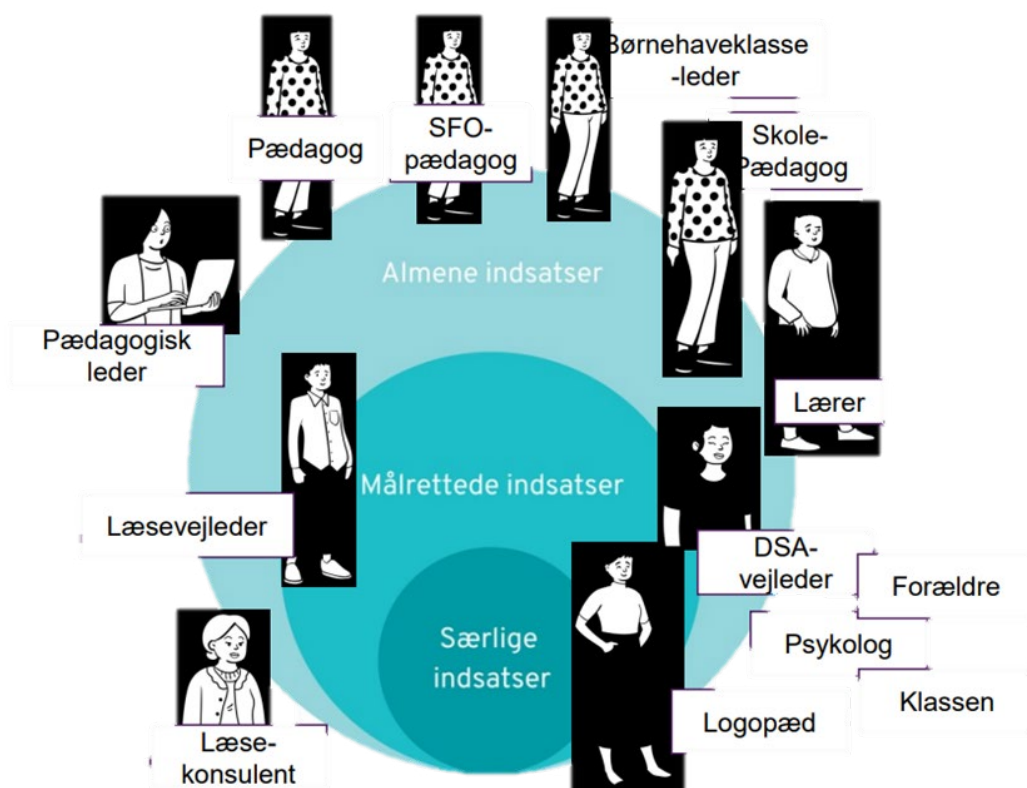
Vores analyser af både interviews og observationer viser, at konsulenten vælger at samle DSA- og læsevejlederne, fordi de ifølge hende hver især har viden om sprog og sproglige vanskeligheder inden for beslægtede og dog alligevel forskellige felter. Som det er nu, er læsevejlederens og DSA-vejlederens samarbejde på skolerne sparsomt, men den nye sprogvurderingstest er ifølge interviewet med konsulenten en oplagt mulighed for at samarbejde på nye måder og med forskellige faglige blikke og vidensområder på elever, der er i skriftsproglige vanskeligheder. Med andre ord er der tale om et objekt, der kan være anledning til, at viden fra de vejledningsfelter kan krydse grænser.

Fælles samarbejds- og vejledningsmodeller som grænseobjekt i netværket

Det netværk, som samler læsevejledere og DSA-vejledere, muliggør, at de kan dele viden og samle viden på nye måder. En dagsorden er retningsvisende for netværkets aktiviteter, og denne dagsorden planlægges i et samarbejde mellem sprog- og læsekonsulenten samt en særlig planlægningsgruppe. Konsulenten visualiserer intentionen med dette samarbejde med modellen

i figur 3, som stammer fra konsulentens PowerPoint-præsentation på netværksmødet:

Figur 3: Model over professionelles samarbejde om særlige indsatser, målrettede indsatser og almene indsatser (observation 7.12.2024)



Konsulenten har illustreret, hvordan forskellige professionelle kan samarbejde om særlige indsatser, målrettede indsatser og almene indsatser. Denne introducerede model bliver til et fælles grænseobjekt, der viser noget om, hvem læsevejledere samarbejder med, og om indsatser af forskellig art. Her er vi særligt optagede af, hvornår samarbejdet bliver eller kan karakteriseres som værende "specialpædagogisk". Noget samarbejde kan foregå, ved at en enkelt vejleder, ofte læsevejlederen alene, samler data og planlægger indsatser til en enkelt elev (Særlige indsatser, figur 3), en gruppe af elever (Målrettede indsatser, figur 3) eller indsatser i klassen (Almene indsatser, figur 3). Der er ikke en praksis på skolerne for, at læse- og DSA-vejledere arbejder

sammen om disse indsatser. Analysen viser, at viden krydser grænser til flere af møderne, og at der introduceres forskellige objekter til disse møder, som skal understøtte og tilskynde, at viden kan krydse grænser på skolerne. Objekterne gennemgås nedenfor.

Til netværksmøderne, hvor både læsevejledere og DSA-vejledere deltager, anvender konsulenten PowerPoint og modeller, der skal understøtte, at viden krydser grænser på netværksmøderne. Konkret vises modellen i figur 4 for at kunne identificere nye samarbejdssnitflader på skolerne, hvor vejlederne ikke nødvendigvis samarbejder allerede:

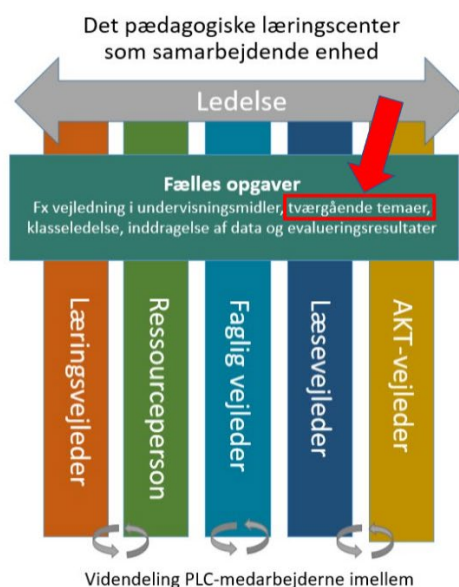
Figur 4: Model over faglige vejlederes samarbejde i PLC-organisering (PowerPoint fra-netværksmøde 18.4.2024)

Ressourcepersonerne og vejlederne i PLC kan supplere hinanden i samarbejdet om den fælles opgaveløsning ved brug af deres forskellige **kompetencer**.

Tværgående tema:

Sproglig udvikling på tværs af alle fag

- Sprog og skriftsprog
- Faglig læsning og skrivning

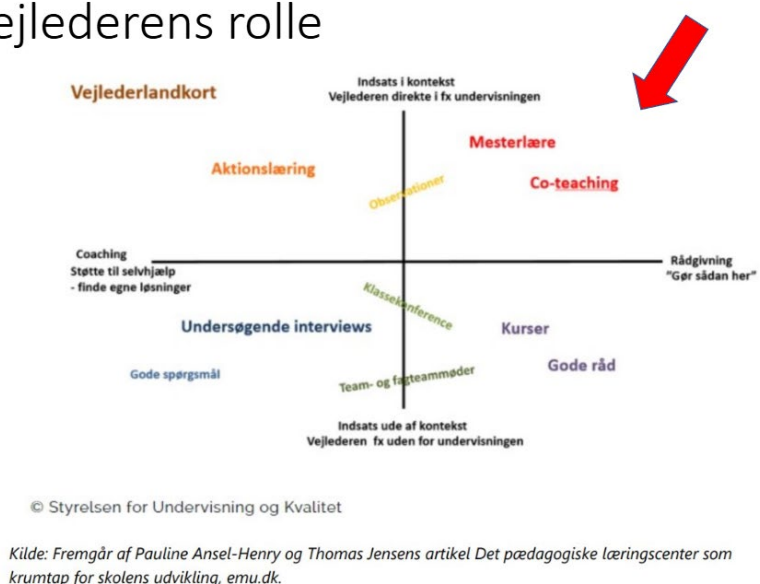


Dette objekt har som intention at krydse grænsen fra netværk til skole, en indirekte opfordring til at samarbejde og videndele mellem vejledere for bedre at kunne løse specialpædagogiske problemstillinger. Også selve vejledningsrollen bliver et grænseobjekt (se figur 5).

Hvordan man kan fungere som vejleder, er noget der diskuteres til netværksmøderne. Den røde pil øverst til højre indikerer, at noget vejledning ønskes frem for andet; vejledning i klasserne fremhæves med den røde pil for at sikre deltagelsesmuligheder for alle. Læsevejledning kan bindes sammen med DSA-vejledning gennem netværksmøderne, mens det er sværere at binde sammen ude på skolerne, hvor der ikke er tradition for et samarbejde. Læsevejledning kan gøre brug af forskellige andre objekter som læremidler

Figur 5: Læsevejledningslandskabet

Læsevejlederens rolle



og metoder, og derigennem kan læsevejlederen forbinde det specialpædagogiske i det almene. Der er tale om grænseobjekter, der skal invitere til refleksion over vejlederrollen.

Læremidler som grænseobjekt i netværket

I netværket deles erfaringer om forskellige typer af læremidler. Læremidler kan ud fra PLN-rammeverket forstås som grænseobjekter, der krydser grænser med henblik på at styrke elevers og læreres læring. Det kan dreje sig om, at nogen i netværket medbringer nye læremidler, som de har mødt på deres vej og sat sig kort ind i. Under vores observationer ser vi læremidlet "Ordblindes vej til mestring." Her fortæller de kort om læremidlet og erfaringer med brugen af det i deres vejledningspraksis. De undersøger og reflekterer også over nye AI-læremidler som www.skrivsikkert.dk, og hvilke fordele og ulemper der er ved at bruge dette i undervisningen. Læremidler, som de allerede har eller ønsker at få abonnement på, drøftes også. Det kan eksempelvis dreje sig om BookBites. Udover den formelle videndeling af læremidler i plenum deles der ved bordene og undervejs i løbet af netværksmødet også viden og erfaring om brug af læremidler. Således er der både formel og uformel videndeling om læremidler. Den uformelle videndeling afhænger af, at den enkelte deltagende vejleder har medbragt noget

til dagen, hvor den formelle og planlagte videndeling tilsigter, at viden omkring dette læremiddel krydser grænser. Netværksmødet muliggør, at viden om nye læremidler og erfaring med brug af læremidler kan krydse grænser.

Forskningsviden og politisk viden som grænseobjekt i netværket

Forskningsviden er også et objekt, der kan iagttages i netværket. Konsulentens PowerPoint refererer bl.a. til forskningsprojektet NORM, som handler om udvikling af elever som skrivere. I forskningsprojektet har man udviklet et skrivehjul, som deles og reflekteres over på netværksmødet (se figur 6).

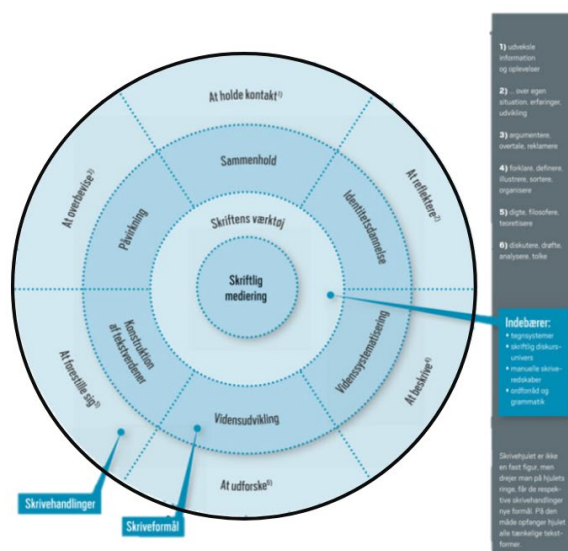
Figur 6: Skrivehjulet, fra NORM-projektet

Skrivehjulet

Et bud på at arbejde med handling og formål

Alle fremstillingsformer kan tænkes ind i Skrivehjulet

Intentionalitetensmodel – hvad vil vi med teksten

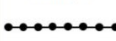


Konsulenten har også medtaget stilladserende modeller bearbejdet af Center for Undervisningsmidler, som er tænkt som inspiration til det videre arbejde med skrivning i vejledningsfunktionen (se figur 7).

I forhold til vejledernes arbejde med skrivning præsenterer konsulenten også viden fra EMU's sider¹. Der er mange faglige områder, her relateret til elevers skriveudvikling, som præsenteres på mødet. Eksempelvis vises SOSLER-modellen, som har en stilladserende funktion i elevers skriveudvikling (se figur 8).

SOSLER-modellen er hentet fra EMU og kan derfor også forstås som et politisk grænseobjekt, som har tråde til forskningsprojekter om skrivning i skolen. Udover at der præsenteres en række objekter, der trækker tråde til

Figur 7: CFU-oversigt over fremstillingsformer i skrivning

De 7 fremstillingsformer – fremstillingens grundingsredienser							cfu	
Formål	Fortællende	Beretende	Instruerende	Beskrivende	Forklarende	Argumenterende	Reflekterende	
	Du fortæller for at underholde læseren med opdigtede historier.	Du beretter for at give læseren indblik i virkelige begivenheder.	Du instruerer for at gøre læseren i stand til at gøre noget bestemt.	Du beskriver for at give læseren informationer eller forestillinger om noget.	Du forklarer for at give læseren indblik i årsager og følger-virkninger.	Du argumenterer for at overbevise læseren om et synspunkt.	Du reflekterer for at afprøve tanker og idéer hos dig selv og læseren.	
Opbygning	Broen  Titlen antyder fortællings- omridspunkt. Teksten starter med at præsentere personer og miljø. I midten udfoldes konflikten og vendepunktet. Teksten slutter med klimaks og afslutning.	Tidslinjen  Overskriften angiver, hvad der er sket. Teksten starter med en præsentation af hvem, hvad og hvor. I midten præsenteres hændelserne i kronologisk rækkefølge. Teksten slutter med en personlig vurdering af hændelsesforløbet.	Trappen  Overskriften gør det klart, hvad målet er. Teksten starter med en liste over ingredienser og materialer. I midten præsenteres fremgangsmåden trin for trin. Tekstens slutlini kan vise sig i en illustration af det færdige resultat.	Torresnoren  Overskriften angiver emnet. Teksten starter med en præsentation af den eller det, der skrives om. I midten udfoldes en række informationer og beskrivelser af emnet. Teksten har ingen egentlig slutning.	Pilen  Overskriften angiver, hvad der forklares. Teksten starter med at præsentere emnet. I midten forklares en proces med årsager og følger-virkninger. Teksten slutter med en opsummering af de vigtigste pointer.	Megafonen  Rubriken fastlægger, hvad synspunktet er. Teksten starter med en præsentation af problemet og synspunktet. I midten argumenteres for synspunktet med eksempler. Teksten slutter med en konklusion, der gentager synspunktet.	Vippen  Rubriken antyder tekstens omdrejningspunkt. Teksten starter med en oplevelse, der vækker undren. I midten overvejes både personlige og almindelige sider på emnet. Teksten slutter ofte afslørende, fx ved at stille flere spørgsmål.	
Sprogtræk	Skriv enten i nutid eller datid. Vælg fortællerrolle. Fx jeg-fortæller eller 3. personfortæller. Giv sproget liv med metaforer, sammenligninger og besæjlinger. Brug levte fortællertempo og eventuelt replikker ved rigtige begivenheder.	Skriv i datid. Vælg fortællerrolle. Fx jeg-fortæller i personlige beretninger (erindring) eller skjult fortæller i faktuelle beretninger (reportage). Giv sproget liv ved at bruge mange præcisionsverber (i stedet for sige, lyste i stedet for gik). Brug tydelige stedsangivelser i byer, på landstegen, under Møllebroen.	Skriv enten i bydeform eller nutid (Tag først ... eller først tager du). Vælg skjult fortællerrolle. Giv sproget liv ved at bruge fagudtryk (fx faktorer i stedet for sv eller kommentator i stedet for tråd).	Skriv i nutid. Vælg skjult fortællerrolle. Giv sproget liv ved at bruge beskrivende adjektiver (fx luftfyldt, gennemsnit). Brug fagord, der passer til det emne, du beskriver.	Skriv i nutid eller datid. Vælg fortællerrolle. Jeg-fortæller, 3. personfortæller eller skjult fortæller. Giv sproget liv ved at bruge fagord, der passer til det emne, du forklarer om. Brug ord, der viser årsag (fx på grund af, derfor, det betyder, det skyldes) og konsekvens (fx først, derefter, så sidst).	Skriv i nutid. Vælg tydelig jeg-fortæller. Giv sproget liv ved at bruge ord, der udtrykker modstandninger (fx derimod, så gengæld, på den ene side, på den anden side). Brug ord, der udtrykker en holdning (fx synes, mener, oplever, understreger, bør).	Skriv i nutid eller datid. Vælg tydelig jeg-fortæller. Giv sproget liv ved at bruge beskrivende ord, billedsprog, gentagelser og retoriske spørgsmål. Brug ord, der udtrykker undren (fx måske, om, mon, hvad du hæv, hvorfor, hvordan).	
	Novelle, roman, eventyr	Nyhedsartikel, reportage, erindring	Opkræft, anvisning, skriveordre	Fagtekst, wikitekst, rejsebeskrivelse	Fagtekst, jippe, rapport	Debatindlæg, anmeldelse, kampagneartikel	Essay, dagbog, tale	

forskning, er netværksmødet samtidig anledning til at reflektere med vejledningskollegaer. Dette faciliterer konsulentens ved at dele disse spørgsmål ud på sedler, som skal drøftes ved bordene:

“Hvilke muligheder ser I i at arbejde med SOSLER (eller noget lignende) i alle fag? Er der på jeres skole et tværfagligt samarbejde i forhold til arbejdet med skrivning? Er faglærerne og de faglige vejledere på jeres skole klædt på til at undervise i faglig skrivning? Hvordan kan skrivning i alle fag gøres til et fælles ansvar og eventuelt med en fælles tilgang? Hvad kunne din rolle som læsevejleder være ift. at udvikle hele personalegruppens viden om skrivning?” (observation 7.12.2024)

Intentionen med at introducere nye måder at arbejde med skrivning på, som fx SOSLER, er at sikre, at flere udvikler deres skrivning i fagene. Det, vi lægger mærke til i vores observationer, er, at de introducerede objekter er målrettet alle elever, og det bliver derved både elever med og uden skrifts-proglige vanskeligheder som adresseres. Det kan betragtes som plastisk. Netværksmødet muliggør, at deltagerne reflekterer over de objekter, der præsenteres, men det vil være op til den enkelte vejleder at vurdere, hvad der kan og skal bruges i vejledningssituationer med lærerkollegaerne på skolen. Udover at dele de objekter, som kommer fra forskning, og de mere bearbejdede objekter fra CFU og EMU'en deles der også en del objekter, som vi karakteriserer som værende politiske. Her er tale om forskellige test

Figur 8: SOSLER-modellen, stilladserende skrivemodell (EMU)

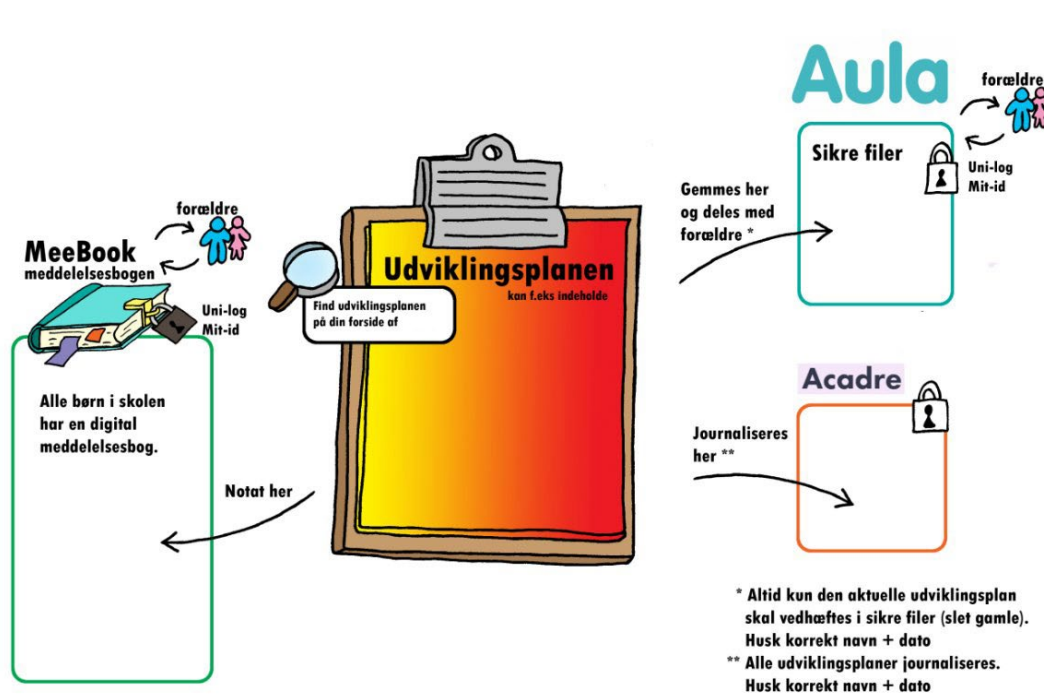


og viden om formalia i forbindelse med ordblindetestning i overgang fra grundskole til ungdomsuddannelser.

Skabelsen af en udviklingsplan som et centralt kommunalt grænseobjekt
Et objekt, som læse- og DSA-vejledere arbejder med, er *udviklingsplanen*. Udviklingsplanen er politisk besluttet og kan forstås som et objekt, der

samler viden om eleven. Det er et helt centralt grænseobjekt, der skal forsøge at samle vejledere og skoler på tværs. Vi observerer på mødet, hvordan læsevejlederne præsenteres for skabelonen og skal forsøge at give den et indhold ud fra den faglige viden og indsigt, de har som læsevejledere. Det siger således noget om, hvordan et grænseobjekt bliver til, og det er ikke nødvendigvis givet på forhånd, hvordan det skal bruges i praksis. Derfor rummer dette grænseobjekt også en form for plasticitet. Udviklingsplanen visualiseres på PowerPoint, som sprog- og læsekonsulenten præsenterer. Der er tale om et dynamisk dokument, der er forbundet med kommunikationsplatformen AULA, men også med læringsplatformen Meebook samt den kommunale journaliseringsplatform Acadre (se figur 9). Udviklingsplanen er et eksempel på, at PLN'et også har politiske formål, som indledningsvis forklaret. Et PLN kan være med til at løfte og reflektere over politiske beslutninger.

Figur 9: Udviklingsplanen (observation 21.9.2023)



Udviklingsplanen er et objekt, der har til hensigt at styrke den samlede indsats på tværs af kommunens skoler og sikre en mere ensartet opfølgning på elever, der har brug for særlige indsatser. Dette indebærer et øget fokus på både indsatser og systematisk opfølgning samt en tydelig forankring af det

fælles ansvar mellem lærere og vejledere. Der skal desuden være opmærksomhed på elevens stemme og aktiv inddragelse af forældre i processen.

Konklusion

Vi har i det ovenstående analyseret, hvordan specialpædagogiske objekter krydser grænser i et kommunalt PLN for læsevejledere. Sammenfattende har vi fundet frem til, at der på den ene side er grænseobjekter, der er mere standardiserede, som fx test og formalia omkring ordblindhed, og der på den anden side er grænseobjekter, som virker mere plastiske og kan formes i læsevejledernes egne praksisser, som fx SOSLER og modeller for samarbejde.

I det præsenterede rammeværk for PLN (figur 1) udgør *grænsekrydsning* en helt central handlingsproces sammen med samarbejde, en oplevelse af et fælles formål, reflekterende undersøgelser og PLN-ledelse. Vi har vist, hvordan de nævnte objekter spiller en rolle som del af grænsekrydsningen både på tværs af fagligheder og på tværs af skoleorganisationer. En begrænsning ved vores undersøgelse er, at vi primært har fokuseret på kommunikationen, som den er forløbet på netværksmøderne mellem deltagere på tværs af kommunens folkeskoler, og således ikke kan sige meget om, hvordan de specialpædagogiske grænseobjekter har virket (eller ikke virket) i de enkelte skolars praksis. Med andre ord kan vi ikke sige meget om, hvordan udbyttet på længere sigt har været af at deltage i dette PLN i forhold til ændringer i læse- og DSA-vejledernes arbejde, ændringer i kollegers arbejde, elevernes udbytte og generelt bæredygtige forbedringer på skolerne. Dette indgår også i PLN-rammeværket, som vi har taget udgangspunkt i. Vi har primært fokuseret på de intenderede specialpædagogiske grænseobjekter, som netop forventes at kunne krydse grænser på forskellige måder. Med identificeringen af de forskellige grænseobjekter vil det dog kunne være muligt at følge, hvordan viden cirkulerer mellem PLN og de enkelte skoler.

Diskussion

Resultaterne fra vores empiriske undersøgelse lægger op til tre spørgsmål, som vi vil diskutere herunder. Det første drejer sig om, hvor *plastiske* de identificerede grænseobjekter er, fordi objekter, for at kunne fungere som specialpædagogiske objekter, må kunne formes i en eller anden udstrækning. Det andet spørgsmål drejer sig om, hvor skellet går fra grænseobjekter, der



er *specialpædagogiske*, og de, som har en mere *almen* karakter og sigte, fordi noget må antages at være særligt brugbart alene for det specialpædagogiske. Det tredje spørgsmål knytter an til teori om *fælles mentale modeller*, der kan være med til at skabe fælles forståelser i samarbejde og forklare, hvordan nogle objekter – og ikke mindst meningen med dem – er bedre i stand til at krydse faglige og organisatoriske grænser end andre.

Hvor plastiske er de specialpædagogiske grænseobjekter?

Vi vil gentage definitionen af et grænseobjekt som et objekt, der både er plastisk nok til at tilpasse sig bestemte lokale omstændigheder og samtidig robust nok til at opretholde en identitet og genkendelighed på tværs af steder (Star & Griesemer, 1989, s. 393). Vi bemærker i vores undersøgelse, hvordan nogle af de præsenterede objekter på netværksmøderne er mere "færdige" eller "standardiserede" og bestemt på forhånd end andre. Politiske lovbestemmelser (fx fra EMU'en) og forskningsviden fremstår nogenlunde faste, selvom de vil være genstand for lokale fortolkninger i en vis udstrækning. Selve formningen af disse grænseobjekter har de deltagende læse- og DSA-vejledere dog ikke så meget indflydelse på. Det samme gælder også for de test, de laver, men her bliver læsevejledernes kompetencer i at forholde sig til dem og udlede konsekvenser for undervisning – som del af deres *didaktiske dataliteracy* – et aspekt i, at de aktivt gør noget med grænseobjektet. Nogle af aktiviteterne på netværksmøderne er da netop også tilrettelagt på den måde, at læsevejlederne reflekterer over data og testresultater med hinanden. Således bliver det grænseobjekterne, de reflekterer over og med på møderne. Vi ser ikke, at læsevejlederne skaber nye grænseobjekter på netværksmøderne, men nogle er de mere medskabere af end andre. Tidligere forskning har vist, at læsevejlederens rolle som forandringsunderstøttende er central og afgørende i situationer, hvor de kan guide læreres brug af samt refleksion af objekter. Dette forudsætter dog, at der er rutiner på skolen som muliggør, at læsevejledningsrutiner praktiseres på nye måder (Kiær, 2024).

Et eksempel på et grænseobjekt, som læsevejlederne er med til at skabe, er udviklingsplanen. Denne er de med til at forme undervejs i den tid, vi har fulgt dette kommunale PLN. Grænseobjekternes robusthed kan altså dels være i form af, hvor standardiserede og "færdige" de er på forhånd, men det kan også ses i lyset af, hvor stor indflydelse deltagerne i et PLN har på at skabe (nye) grænseobjekter.

Hvor specialpædagogiske er grænseobjekterne?

Hvor går grænserne mellem det specielle og det almene? Vi er i denne undersøgelse optaget af at identificere specialpædagogiske grænseobjekter i et PLN, men det viser sig, at det kan være svært at afgøre, hvorvidt de alene er rettet mod specialpædagogiske opgaver, eller om de også kan være til gavn for alle elever på en skole. I vores analyse har vi set, at nogle modeller er så plastiske, at de kan formes og anvendes til både-og. Dette lægger op til en større diskussion af forholdet mellem specialpædagogik og almen pædagogik, samt hvordan specialpædagogik mere generelt handler om at skabe inkluderende fællesskaber i skolens undervisning (se fx Skibsted & Munkholm, 2024). Denne diskussion vil vi ikke gå nærmere ind i her, men vi vil blot pege på, hvordan vi i vores undersøgelse netop ser potentialer i, hvordan nogle grænseobjekter kan være brugbare for andre end blot til læsevejlederes specialpædagogiske indsatser, såsom fx når sprogvurderingstest vil være et specialpædagogisk grænseobjekt for både læsevejledere og for dansk som andetsprogsvejledere.

Hvordan bliver specialpædagogiske grænseobjekter til fælles mentale modeller?

Én ting er, at der produceres grænseobjekter i læsevejledernes PLN, som kan hjælpe med at gennemføre specialpædagogiske indsatser på skolen. En anden ting er, hvorvidt der faktisk opbygges en *fælles forståelse* af, hvad meningen er med disse specialpædagogiske grænseobjekter, og hvordan de kan bruges hensigtsmæssigt på skolerne af læsevejlederne. De individuelle læsevejledere vil have en *mental model* af verden og specifikt af forskellige aspekter af deres arbejde med specialpædagogiske indsatser. Nogle gange kan de givne mentale modeller sætte nogle grænser for det, som kan være målet med netværket. Som Senge (1999) fx formulerer det: "nye indsigter [bliver] ikke omsat til praksis, fordi de er i konflikt med dybtliggende, indre billeder af, hvordan verden hænger sammen og fungerer, billeder, der begrænser os til kun at agere og tænke i kendte baner" (s. 155). Det kan derfor være afgørende, hvorvidt det lykkes med de udviklede grænseobjekter at skabe *fælles mentale modeller* blandt deltagerne, så alle har en god indsigt i, hvordan man fx kan samarbejde (Toikka & Tarnanen, 2024) eller bruge data (Jimerson, 2014). Fælles mentale modeller er deltagernes velstrukturerede viden, som udgør et grundlag for at vælge handlinger, der er konsistente og koordinerede med deres samarbejdspartneres viden, og som kan handle om fælles forståelser af opgaver, arbejdsrelationer, situationer eller netop objek-

ter (Mathieu et al., 2000; Van den Bossche et al., 2011) team processes fully mediated the relationship between mental model convergence and team effectiveness. Results are discussed in terms of the role of shared cognitions in team effectiveness and the applicability of different interventions designed to achieve such convergence. (PsycInfo Database Record (c. Når vi ser, hvordan der på netværksmøderne for læsevejlederne præsenteres forskellige visualiseringer af, med hvem man samarbejder, eller hvordan man kan gribe analyser af data an, så kan de i hvert fald give anledning til og mulighed for, at deltagerne skaber nogle fælles mentale modeller og noget, de alle kan referere til. Man kan dog forestille sig, at der kan være forskelle mellem, hvorvidt læsevejlederne selv er med til at skabe disse modeller, eller om de er givne, som også nævnt ovenfor i forhold til grænseobjekternes grad af robusthed. Man kan sige, at ved at opbygge et PLN for en kommunes læsevejledere vil der være større sandsynlighed for, at man arbejder i samme retning og får samme forståelse for læsevejledning – nogle fælles mentale modeller om vejledningsopgaven – end hvis man ikke har noget tilsvarende i en kommune, og læsevejlederne mest arbejder alene på skolerne.

Noter

- 1 <https://emu.dk/ordblindhed-og-andre-laesevanskeligheder/viden-om-ordblindhed-og-andre-laesevanskeligheder/viden-3>

Bidragserklæring

Første og anden forfatter har bidraget til udvikling af studiets design. Alle forfattere har bidraget med dataindsamling, dataanalyse og skrivning af artiklen. Første og anden forfatter har varetaget revision af artiklen.

Referencer

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Learning at the boundary: An introduction. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.002>
- Albrechtsen, T. R. S. (2013). *Professionelle læringsfællesskaber: Teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Dafolo.
- Albrechtsen, T. R. S., Kiær, K., & Appelquist, K. M. J. (2025). Reflekterende dialoger som videnssamling i professionelle læringsfællesskaber. *Kognition & Pædagogik*, 135, 48-57.
- Beuchert, L., Brandsen, A., Christensen, V., & Rasmussen, D. (2022). *Ny PISA Etnisk: To ud af fem elever med indvandrerbaggrund præsterer lavt i læsning*. Rapport. VIVE. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2024/jun/240613ny-pisa-etnisk-to-ud-af-fem-elever-med-indvandrerbaggrund-praesterer-lavt-i-laesning>

- 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.
- Cooper, R., Fitzgerald, A., & Carpendale, J. (2022). A Reading Group for Science Educators: An Approach for Developing Personal and Collective Pedagogical Content Knowledge in Science Education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 20(S1), 117-139. <https://doi.org/10.1007/s10763-022-10260-y>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters LTD.
- Czarniawska, B. (2007). *Shadowing: And other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Copenhagen Business School Press DK.
- De Vries, J. A., Visscher, A. J., & Schildkamp, K. (2024). A learning theory-based exploratory analysis of teacher professional development interventions for formative assessment. *Review of Education*, 12(3), e70009. <https://doi.org/10.1002/rev3.70009>
- Elbro, C. (2021). *Læsevanskeligheder*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag.
- EVA (2020). *Professionelle læringsfællesskaber – som drivkraft for elevernes læring og trivsel, en fortsat indsats*. Rapport.
- Fougø, S. S., Neubert, K., Kristensen, R. M., Gabrielson, R. H., Molbæk, L., & Kjeldsen, C. C. (2023). *Danske elevers læsekompetence i 4. klasse: Resultater af PIRLS-undersøgelsen 2021*. Aarhus University Press. <https://doi.org/10.2307/jj.3850481>
- Frost, J. (2009). *Håndbog i læsevejledning: Teori og praksis*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Hagtvet, B. E., Frost, J., & Refsahl, V. (2015). *Den intensive leseopplæringen: Dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Cappelen.
- Hedegaard-Sørensen, L. & Tetler, S. (2023). *Specialpædagogik i en inklusionstid*. Hans Reitzels Forlag.
- Hill, K. L., & Desimone, L. M. (2018). Job-embedded Learning. I *The Wiley Handbook of Educational Supervision* (s. 101-129). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119128304.ch5>
- Jimerson, J. B. (2014). Thinking about data: Exploring the development of mental models for “data use” among teachers and school leaders. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 5-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.010>
- Jørgensen, L.L. & Pedersen, A.L. (2025). *Dysleksivenlig pædagogik og didaktik i almenundervisningen*. Akademisk Forlag.
- Kiær, K., & Albrechtsen, T. R. (2023). Sandfærdig, retfærdig, omsorgsfuld: Databrug og professionsetos i læsevejledningen. *Learning Tech*, (13), 55-77.
- Kiær, K. (2023). *Læsevejledning og databrug som organisatoriske rutiner i folkeskolen* (Vol. 2023). Aarhus Universitet, DPU.
- Kiær, K. (2024). Routine Dynamics and Fluid Technologies at Work. *TECNOSCENZA: Italian Journal of Science & Technology Studies, At the Core of Science and Technology: Work and Organization in STS*, 2024(3).
- Kiær, K., & Albrechtsen, T. R. (2024a). Enacting professional responsibility in literacy coaching: A sociomaterial perspective. I *Teacher Ethics and Teaching Quality in Scandinavian Schools* (s. 202-216). Routledge.
- 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>
- Kiær, K., & Albrechtsen, T. R. S. (2021). Didaktisk data literacy og kollegial vejledning i folkeskolen. *Kognition & Pædagogik*, 119, 6-17.
- Kiær, K., & Albrechtsen, T. R. S. (2024b). Tværfaglig læsevejledning med data kræver stærke samarbejdsrutiner. *Viden om Literacy*, 35, 70-80.
- Kiær, K., Albrechtsen, T., & Svabo, C. (2025). Kulturelle prober og oplevelser af organisatoriske forandringer. *Forskning og Forandring*, 8(1), 1-23. <https://doi.org/10.23865/fof.v8.6951>

- Kjærbaek, L., Knudsen, H.B.S., López, K.M.J.D. & Holm, L. (2023). Finder vi de sprogligt udsatte børn? *Nydanske Sprogstudier (NyS)*, 63, 136-181. DOI: 10.7146/nys.v1i63.137563
- Langan-Fox, J., & Cooper, C. (2014). *Boundary-Spanning in Organizations: Network, Influence and Conflict*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203488058>
- Laursen, H. P. (2019). *Tegn på sprog: Literacy i sprogligt mangfoldige klasser*. Aarhus Universitetsforlag.
- Mathieu, J. E., Heffner, T. S., Goodwin, G. F., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2000). The influence of shared mental models on team process and performance. *Journal of Applied Psychology*, 85(2), 273-283. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.2.273>
- McDonald, S. (2005). Studying actions in context: A qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research*, 5(4), 455-473. <https://doi.org/10.1177/1468794105056923>
- Nordholm, D. (2016). Knowledge transfer in school-to-school collaborations: The position of boundary objects and brokers. *Education Inquiry*, 7(4), 28013. <https://doi.org/10.3402/edui.v7.28013>
- Pedersen, A.L. & Hjorth, K.M. (red.) (2019). *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder: Grundbog i lektologisk pædagogik*. Hans Reitzels Forlag.
- Poortman, C. L., Brown, C., & Schildkamp, K. (2022). Professional learning networks: A conceptual model and research opportunities. *Educational Research*, 64(1), 95-112. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1985398>
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2017). Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 68, 77-90.
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2019). The Effects of Networked Professional Learning Communities. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 441-452. <https://doi.org/10.1177/0022487117753574>
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2021). Professional learning networks: From teacher learning to school improvement? *Journal of Educational Change*, 22(1), 13-52. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09383-2>
- Schleicher, A.B. & Schleicher, S.B. (red.) (2023). *Specialpædagogik - En fagdidaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disciplin: den lærende organisations teori og praksis*. Klim.
- Skibsted, E. B., & Munkholm, M. (2024). *Specialpædagogik i et inkluderende perspektiv: Tæt på levet skoleliv*. Akademisk Forlag.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420. <https://doi.org/10.1177/030631289019003001>
- Toikka, T., & Tarnanen, M. (2024). Understanding teachers' mental models of collaboration to enhance the learning community. *Educational Studies*, 50(6), 1114-1131. <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2052809>
- Trust, T. (2012). Professional Learning Networks Designed for Teacher Learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(4), 133-138. <https://doi.org/10.1080/21532974.2012.10784693>
- Van den Bossche, P., Gijssels, W., Segers, M., Woltjer, G., & Kirschner, P. (2011). Team learning: Building shared mental models. *Instructional Science*, 39(3), 283-301. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9128-3>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Wied, K., Carlsen, D., Graf, S. T., Kiær, K., Hachmann, R., Møller, M., Overgaard, S., Østergaard, C. H., Fuglsang Engmose, S., Nielsen, A.-M. V., Skott, C. K., & Jóelsdóttir, L. B. (2025). *En styrket indsats for de mest udfordrede elever i dansk og matematik –hvad kan vi gøre: Anbefalinger*. Nationalt Videncenter for Læremidler, Læremiddel.dk.



Karina Kiær

Lektor, ph.d., postdoc, ekstern lektor

UCSYD, Syddansk Universitet og Aalborg Universitet

kaki@ucsyd.dk

<https://orcid.org/0000-0002-3974-052X>

Thomas R.S. Albrechtsen

Docent, ph.d., leder af Forskningsprogram for skole og undervisning

UCSYD

trsa@ucsyd.dk

<https://orcid.org/0000-0001-7625-5614>

Kristian Juhl Appelquist

Lektor

UCSYD

krju@ucsyd.dk