



DJES

DANISH JOURNAL OF EDUCATION STUDIES

**LÆSEVEJLEDERENS SAMMENVÆVNING AF TRÅDE:
ET SOCIOMATERIELT BLIK PÅ BÆREDYGTIG LÆRING I
FOLKESKOLEN**

Karina Kiær, lektor, ph.d., University College Syd (UCSYD)

Thomas R. S. Albrechtsen, docent (forskning), University College Syd (UCSYD)

FORSKNINGSARTIKEL (FAGFÆLLEBEDØMT)

TEMANUMMER: BÆREDYGTIGHED OG UDDANNELSE

APRIL 2026

PUBLICERET ONLINE



Kolofon

Temanummerets redaktion

Ulrik Brandi, Jonas Andreasen Lysgaard & Daniel Kardyb

Nummer

Årgang 4, nr. 1/2026, publiceret fortløbende

Artikeltype

Forskningsartikel (fagfællebedømt)

Adresse

Department for Education Studies

DPU, Aarhus University

Tuborgvej 164, 2400 Copenhagen NV:

djes@edu.au.dk

<https://tidsskrift.dk/tidsskriftforuddannelsesvidens/index>

ISSN: 2794-3445

Visuel Identitet

Puk Dam Sørensen

This work is licensed under a Creative Commons

Attribution 4.0 International License



LÆSEVEJLEDERENS SAMMENVÆVNING AF TRÅDE: ET SOCIOMATERIELT BLIK PÅ BÆREDYGTIG LÆRING I FOLKESKOLEN

Karina Kiær, lektor, ph.d., University College Syd (UCSYD)

Thomas R. S. Albrechtsen, docent (forskning), University College Syd (UCSYD)

Abstract

Folkeskolen er et sted fuld af forandringer, hvilket ofte kræver at skolepersonalet må lære at handle på nye måder og med en forventning om at denne læring er bæredygtig på sigt. Med udgangspunkt i fænomenet 'læsevejledning' bidrager denne artikel med viden om, hvordan forandringer forankres i folkeskolen som organisatoriske rutiner. Artiklens teoretiske udgangspunkt er sociomaterielt, og den trækker på teorier om metaforer og organisatoriske rutiner til at undersøge, hvordan forandringer finder sted og bliver bæredygtige i folkeskolen. Artiklen konkluderer, at læsevejlederen er en central aktør i et netværk med forbindelser til andre aktører, hvor sammenvævning af tråde får betydning for, at læring bliver bæredygtig i folkeskolen.

Keywords: Organisatoriske rutiner; rutinedynamik; bæredygtighed; bæredygtig læring; læsevejledning; organisatorisk læring; databrug

Forandringer i folkeskolen

Folkeskolen har været igennem utallige uddannelsespolitiske reformer. En evaluering af folkeskolereformen fra 2014 peger på, at den overordnet set ikke har ført til de ændringer i elevernes læring og trivsel, som var tilsigtet (Nielsen et al., 2020). Ofte stiller beslutningstagere og andre interessenter spørgsmålet: hvorfor er folkeskolen så svær at forandre? Det er ikke ualmindeligt, at de efterspørger et opgør med traditionel pædagogik eller problematiserer de måder, man plejer at gøre tingene på. De fremhæver det nye og det innovative som løsningen på folkeskolens problemer. Med dette fokus kommer man let til at overse grundene til, at man plejer at gøre tingene på bestemte måder i skolens daglige praksis. Hvorfor bliver visse handlinger ved med at overleve i skolen, og hvorfor er de relativt immune over for implementering af forandringer, nye idéer og uddannelsespolitiske modeluner? Folkeskolen har en række faste mønstre, som løbende skabes og opretholdes. Det er interessant, hvordan reproduktionen og stabiliseringen af handlinger overhovedet er mulig i et flydende og forandringsivrigt samfund. Dette er spørgsmål, som vedrører folkeskolens bæredygtige læring. Ved *bæredygtig læring* i organisationer forstår vi læring, der sætter varige spor; en viden som forankres og væves sammen med eksisterende viden og praksisser, og som bliver til rutiner. Med udgangspunkt i teorier om *rutinedynamik* forstår vi organisatoriske rutiner som "gentagende og genkendelige mønstre af gensidigt afhængige handlinger, der involverer en gruppe mennesker og genstande" (Feldman & Pentland, 2003, s. 96 og Kiær & Albrechtsen, 2024b, s. 24), og vi rejser forskningsspørgsmålet: *Hvilken betydning har læsevejledningsrutiner for bæredygtig læring i folkeskolen?*

Hvad ved vi om organisatorisk bæredygtighed?

Et nyligt review af perspektiver på bæredygtighed i organisationer peger på, hvordan rutiner ofte er blevet knyttet til et funktionalistisk perspektiv:

“The theme of sustainability in a functionalistic approach is generally focused on explaining and managing how organizations adapt to changes measured from economic performance outputs as a response to different types of learning input, e.g., from the implementation of new routines or procedures based on processing experiences and feedback” (Brandt et al. 2022, s. 3).

Blandt andet forstår Brandt et al. (2022) forandringer som et spørgsmål om tilpasning i dette perspektiv. Desuden fremhæver reviewet, at organisatorisk læring kan ses som noget, der forbindes med viden og erfaringer, eksempelvis praksis og rutiner (s. 4). Desuden peger reviewet på, at bæredygtighed ofte ses i forlængelse af begrebet læring, for eksempel konceptualiseret som rutiner (s. 9).

Docherty et al., (2002, s. 12) anlægger tre niveauer i relation til begrebet bæredygtighed: 1) det individuelle niveau 2) det organisatoriske niveau og 3) det samfundsmæssige niveau. Ifølge Docherty et al. (2002) spiller niveauerne sammen med organisationens ansatte, ejere og andre aktører, og de vedrører den måde, som organisationen lærer på. Bæredygtighed i organisationer kan forstås som et resultat af vellykket implementering af intenderede aktiviteter (Pluye et al., 2004). Her bidrager nærværende artikels teoretiske blik om rutinedynamik med ny viden om, hvordan sådanne aktiviteter finder sted i praksis, og hvordan de forankres og bliver til organisatoriske rutiner (Kiær & Albrechtsen, 2024b).

Forandringer i skolen kan være mere eller mindre bæredygtige (Hubers 2020). Hubers er i sin forskning optaget af, hvordan forandringer forbliver i organisationen som kontinuerlige og vedvarende praksisser. Hun konceptualiserer dette med begrebet ”substantial second-order educational change” (s. 7) og peger på, at forandringer skal være vedvarende over tid og bidrage til at forbedre elevers læring. I forlængelse af Hubers forskning peger vi på, at begreber om organisatoriske rutiner kan bidrage til at forstå, hvordan praksisser bliver vedvarende.

Det vil være forkert at sige, at folkeskolen er stabil og uforanderlig. Folkeskolen er tværtimod konstant i udvikling og proces. Ændringer i skolernes dagligdag kan være mere eller mindre mærkbare. Organisatoriske forandringer er ikke altid radikale, men forekommer derimod ofte i form af mikroforandringer (Bruskin, 2025). Mikroforandringer i skolen kan eksempelvis bestå i, at lærere udskifter materialiteter i form af læremidler fra analoge til digitale, eller at de afprøver en ny model for evaluering eller undervisningsdifferentiering, klasseledelse, co-teaching, lektionsstudier og så videre. Der kan også være tale om større forandringer, når Regeringen taler om at droppe adskillige fælles mål og lave Fagfornyelse (UVM, 2025). Organisatorisk læring, der løbende forekommer, kan enten ske som mindre justeringer af enkelte handlinger og procedurer, når noget ikke fungerer efter hensigten, eller som større transformationer af skolens værdier, overbevisninger og handlingsmønstre (Robinson, 2018). Det er værd at spørge, i hvor høj grad den viden, som er resultatet af skolens organisatoriske læring, hænger fast over længere tid. Skoler kan i større eller mindre omfang gøre en indsats for at forankre forandringerne i den eksisterende praksis.

Forankring skaber en forbindelse mellem det kendte og ukendte, mellem dele og helheder. Forandringer, der ikke forankres i skolens dagligdag, risikerer at forblive midlertidige og blive forladt igen. Sådanne forsøg på forandringer kan konkret bestå i nye læremidler, der indføres i skolen og som bruges nogle få gange, men langsomt bliver ubrugelige i sammenhæng med det, der undervises i. De genbruges ikke, og bliver dermed ikke en del af skolens eksisterende undervisningsrutiner.

Læsevejledningens bæredygtighed i folkeskolen

Hvad der kendetegner en bæredygtig folkeskole, er der flere bud på. Følger vi FN's 17 verdensmål for bæredygtighed, så er ét af målene her at sikre en inkluderende og lighedsorienteret uddannelse af høj kvalitet for alle (UNESCO, 2015). Denne udvikling af en høj uddannelseskvalitet sker på mange niveauer og afhænger af mange processer, der er vævet ind i hinanden. Vi zoomer ind på én praksis i den danske folkeskole for at illustrere, hvordan bæredygtig læring bliver til. Vi vil se på folkeskolens *læsevejledningspraksis*. Både national og international forskning i læsevejledning har vist, at den kan være med til at udvikle og forandre læreres undervisning (Coburn & Woulfin, 2012; Kiær, 2023, 2024; Kiær & Albrechtsen, 2020, 2024a, 2024b; Marsh et al., 2015; Visscher et al., 2025).

Læsevejledningspraksis udgør vores empiriske eksempel i artiklen, hvor vi viser, hvordan læsevejledere kontinuerligt arbejder med at udvikle kvaliteten af undervisningen med brug af forskellige former for materialiteter, for eksempel data, test, læremidler og forskningsviden fra rapporter med videre. I et bæredygtigt perspektiv gælder det om, at man kan skabe og opretholde en meningsfuld forbindelse og korrespondance mellem disse mange materialiteter (Ingold 2019, s. 671). Når vi argumenterer for et organisatorisk blik på bæredygtig læring med udgangspunkt i rutiner, er det også fordi forskningen i bæredygtighed argumenterer for, at det er vigtigt at kunne forholde sig til forholdet mellem bevarelse og forandring på den ene side og mellem dele og helheder på den anden side (Læssøe, 2020). Skolens organisatoriske rutiner afspejler en dynamik mellem bevarelse og forandring (Feldman, Pentland, D'Adderio, Dittrich, Rerup & Seidl, 2021), hvor materialiteter spiller en afgørende rolle (D'Adderio, 2011), hvilket man også længe har interesseret sig for inden for bæredygtighedsforskningen (Hofverberg & Kronlid, 2018). Materialiteter i rutinerne kan ses som dele i den større helhed, som vi kommer ind på i artiklen.

Med udgangspunkt i en *sociomateriel tilgang*, der er særlig optaget af, hvordan mennesker og materielle genstande gensidigt påvirker hinanden, vil vi eksemplificere og diskutere, hvordan bæredygtig læring i folkeskolen kan forstås (Fenwick, 2007; Fenwick et al., 2015). Vi argumenterer ud fra den præmis, at organisatoriske rutiner ofte er forudsætninger for, at en bæredygtig læring i skolen finder sted. Rutiner muliggør, at nye opgaver kan løses og baner samtidig vej for, at der kan opstå nye rutiner. Hvordan organisatoriske rutiner udvikler sig, er samtidig en måde at forstå, hvordan forandringer forankres. Vi foreslår *sammenvævning af tråde* som en metafor til at forstå, hvordan organisatoriske rutiner skabes og udvikler sig i skolen. Metaforen er særlig egnet til at forstå et komplekst fænomen som dette. Sammenvævningsmetaforen vil vi eksemplificere med udgangspunkt i et konkret fænomen i folkeskolen i form af læsevejledningens rutinedynamik. Læsevejledning er en betydningsfuld rutine, da læsevejledere har som særlig opgave at facilitere kollegiale læreprocesser (Studieordning for den pædagogiske diplomuddannelse, s. 50) med henblik på at højne graden af uddannelseskvalitet.

Metode

Artiklen trækker på empiriske data fra den ene forfatters ph.d.-projekt (2020–2023) (Kiær, 2023), som er et etnografisk casestudie bestående af feltnoter, lydoptagelser, skærmoptagelser, billeder, e-mails, PowerPoints og dokumenter. Skygning udgjorde en central metode i projektet (Czarniawska, 2007). I alt blev fem læsevejledere fordelt på tre skoler skygget (i alt 150 timer). Rekrutteringen af læsevejledere foregik via personlig e-mailkontakt. Skygningen strakte sig over næsten tre år, hvilket gjorde det muligt at undersøge emergerende rutiner og identificere, hvordan læsevejlederne interagerede med forskellige materialiteter for at støtte lærernes undervisningsudvikling. Af etiske hensyn deltog Karina Kiær kun i fælles aktiviteter efter læsevejledernes accept.

Det indsamlede materiale blev kodet, og en abduktiv proces fandt sted med en vekselvirkning mellem teori og empiriske data (Åsvoll, 2014). Kodningen var inspireret af Grounded Theory (Charmaz, 2014; Järvinen & Mik-Meyer, 2020) og omfattede gennemgang af materialet hændelse for hændelse. Denne tilgang gjorde det muligt at identificere eksisterende og emergerende rutiner og deres materialiteter.

Vi vil i det følgende først beskrive den sociomaterielle tilgang til feltet og den eksisterende forskning i organisatoriske rutiner. Dernæst vil vi beskrive den metaforiske fremgangsmåde løbende suppleret med eksempler fra læsevejledning som sammenvævning af tråde i skolen. Artiklen afsluttes med en diskussion af styrker og svagheder ved vævningsmetaforen i forhold til at forstå bæredygtig læring i folkeskolen mere generelt.

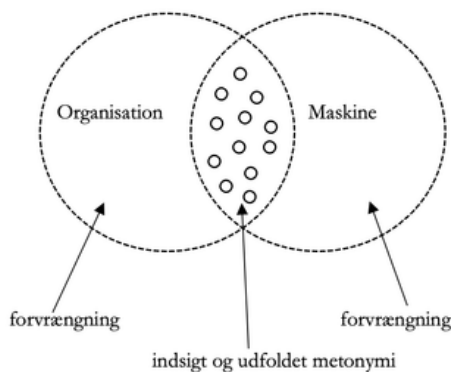
Et sociomaterielt blik på organisatoriske rutiner

I organisationsforskningen har der i de seneste år været en stigende interesse i at undersøge, hvordan rutiner opstår og udvikler sig, og hvilken sammenhæng de har med organisatorisk læring (Howard-Grenville et al. 2016; Becker 2020). Det er relativt begrænset, hvor meget der er forsket i skolers organisatoriske rutiner (for eksempel Spillane et al. 2011; Kallemeyn 2014; Hubers et al. 2017; Kiær & Albrechtsen, 2020, Kiær, 2023). Indenfor nyere forskning i organisatoriske rutiner taler man om en *praksisvending*, som orienterer sig mod at forstå, hvordan rutiner faktisk udøves eller virkeliggøres (enactment) som tilbagevendende aktiviteter (Orlikowski & Skott 2008). Hvor man tidligere, for eksempel i det funktionalistiske perspektiv beskrevet af Brandi et al. (2022), har tænkt organisatoriske rutiner som mere eller mindre stabile størrelser og standardiserede procedurer, der har sikret forudsigelighed, så argumenterer mange forskere på feltet i dag for et mere dynamisk blik på rutiner, hvor dannelsen af *handlingsmønstre* (patterning) står centralt (Feldman 2016; Feldman, Pentland, D'Adderio & Lazaric 2016; Goh & Pentland 2019). I denne forskning tales også om organisationers rutinedynamik, og den har givet os en dybere forståelse af rutiners processuelle karakter og forholdet mellem struktur og agens (Feldman, 2000; Geiger, 2009). Noget af det som denne praksisteoretiske tilgang også har fokuseret på, er materialiteternes rolle i at skabe og opretholde rutinerne (D'Adderio, 2011). Det er ikke alene menneskers sociale relationer og interaktioner, der danner handlingsmønstrene i rutinerne; de tilgængelige materialiteter præger i høj grad også organisationens hverdag (Kiær, 2023). I en skole kan det være i form af klasserum, lærerværelser, møbler, tasker, tavler, bøger, blyanter, digitale teknologier og så videre. Vi gør noget ved materialiteterne, men de gør også noget ved os. Det humane og det non-humane er således filteret ind i hinanden (Mol 2002; Sørensen 2009; Paananen, 2020; Papuza & Winthereik, 2021, Fibiger, 2017).

Inden for forskningen i rutinedynamik begrebsliggøres sammenhænge mellem rutiner som en gensidig afhængighed, ikke bare af aktører i udøvelsen af rutiner, men også i at forskellige rutiner hænger sammen. Også derfor bliver begrebet *sammenvævning* relevant. Det er denne sociomaterielle tilgang til organisatoriske rutiner og bæredygtig læring i skolen, som vi her vil tage udgangspunkt i. En sociomateriel tilgang er en paraplybetegnelse for teorier, som blandt andet inkluderer kompleksitetsteori, kulturhistorisk virksomhedsteori og aktør-netværksteori, og som alle er særligt optaget af at undersøge og forstå samspillet mellem menneske og materialitet (Fenwick, Edwards & Sawchuk 2011). I det følgende vil vi præsentere sammenvævningsmetaforen som en måde at forstå skolens organisatoriske rutiner med. Vi vil her trække på lignende metaforer, som er udviklet i sociomaterielle teorier, der forsøger at skabe et billede på det komplekse samspil mellem det sociale og materielle.

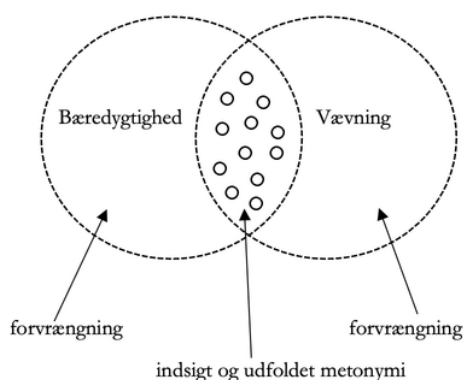
Metaforer for det sociomaterielle

I organisationsforskningen er den analytiske brug af *metaforer* blevet en udbredt praksis (Cornelissen & Kafouros 2008). Metaforer gør det muligt at beskrive og analysere et relativt komplekst fænomen med et mere velkendt billede (Alvesson & Sandberg, 2021; Örtenblad, 2024; Örtenblad et al., 2016). Morgan (1998; 2016) har gennem forskellige grundmetaforer for organisationer skelnet mellem organisationen som organisme, hjerne, kultur, politisk system, psykisk fængsel, flux og transformation og som instrument til at dominere (Örtenblad et al., 2016). Metaforerne tjener formålet med at forstå et komplekst fænomen gennem brug af en sproglig konstruktion, hvor man sidestiller det komplekse fænomen med et lignende lettere forståeligt billede. Således er man optaget af at studere metonymien, det vil sige, hvad metaforen består af. Morgan (2016) peger på, hvordan metaforer kan være med til at udfordre gængse forståelser af fænomenet organisation, som ellers tages for givet. Det kan føre til en kreativ og indsigtsgivende proces, hvor man får øje på noget, man ikke tidligere har bemærket ved fænomenet. Ifølge Morgan udgør metaforen i sig selv den overordnede sammenligning, men for at undersøge om metaforen holder, må man se på *metonymien*, der uddyber metaforens elementer. Hvis metaforen er, at en organisation er som en maskine, så er det metonymiske at fremhæve metaforens bestanddele, såsom hvordan organisationer har en stærk struktur, er opbygget af en række delelementer der arbejder sammen som tandhjul og som fører mod bestemte mål. Morgan illustrerer denne sammenligning på følgende måde:



FIGUR 1: METAFOREN "EN ORGANISATION ER SOM EN MASKINE" MED UDDYBENDE METONYMI (EFTER MORGAN, 2016, S. 1031)

Det er ikke alt ved en maskine, som minder om en organisation. Nogle aspekter vil kunne forvrænge billedet, hvis metaforen tages alt for bogstaveligt. Metaforer vil således altid have nogle begrænsninger i deres udsigelseskraft – men styrken ved dem er, at de netop kan være kreative og produktive og belyse noget ved et fænomen, man ikke tidligere har været opmærksom på (Abbott, 2004, s. 115). I artiklen anvender vi en vævningsmetafor, og vi udfolder dens metonymi i form af metaforens enkelte bestanddele, som vil kunne give os et bedre indblik i det fænomen, vi undersøger.



FIGUR 2: METAFOREN SAMMENVÆVNING MED UDDYBENDE METONYMI (INSPIRATION FRA MORGAN, 2016, S. 1031)

Vi vil vise, hvordan vævning af tråde fungerer som en begrebslig metafor, der knytter sig til nogle allerede anvendte talemåder i hverdagen, som er med til at forme vores tænkning om bestemte fænomener (her organisatoriske rutiner og bæredygtig læring; Lakoff & Johnson, 2002). Disse talemåder danner samtidig udgangspunkt for de analysekategorier, som vi anvender i eksemplerne. Der er tale om en generativ metafor, som vi vil argumentere for, kan være med til at udfordre nogle gængse forestillinger og forståelsesrammer i forhold til skolens rutiner og dermed bidrage til at generere nye forståelser, forklaringer eller løsninger inden for feltet (Schön, 1993). I sociomaterielle teorier ser vi flere eksempler på, hvordan der arbejdes bevidst med at generere nye forståelser af bestemte fænomener gennem brug af forskellige metaforer (Mol 2021, s. 18ff.). Vævningsmetaforen kan identificeres flere steder i litteraturen (Gherardi, 2006; 2011; Hall, Weaver & Grassau 2013; Ingold, 2015; Lavian, 2015; Law, 2019; Pentland, Mahringer, Dittrich, Feldman & Wolf 2020), men den er endnu ikke brugt i forhold til at tale om bæredygtig læring i skolen. Der er også en række eksempler på metaforer inden for litteratur om det sociomaterielle, som minder meget om vævningsmetaforen. Det drejer sig om metaforerne: netværk, forbundne linjer, mønsterdannelse og knudearbejde. Disse metaforer vil vi kort beskrive og diskutere med henblik på at afklare, hvordan de kan relateres til vævningsmetaforen.

Netværksmetaforen

Metaforen om netværk er central i aktør-netværksteori (Latour, 2006: 2011) og kompleksitetsteori (Davis & Sumara 2006; 2012). Teorierne benytter netværksmetaforen til at se på de mange forbindelser, der er mellem mennesker og genstande, og hvordan de filtrer sig ind i hinanden.

Netværksmetaforen er et billede, som skaber en sensibilitet over for udvalgte handlingsmønstre. Netværket som metafor får os til at tænke over, hvordan elementer er forbundet og gør sig ikke antagelser om bestemte niveauer og hierarkier, men den er også blevet kritiseret for at gøre verdens systemer stabile, og ikke indfange deres dynamik, processer og foranderlighed (Mol & Law 2001, Kiær 2024). Eksempelvis konkluderer De Leat og Mol (2000), i en undersøgelse af hvordan en vandpumpe i Zimbabwe bliver brugt, at netværksmetaforen ikke er i stand til at beskrive de mønstre af relationer, som denne vandpumpe producerer. De mener ikke, at netværksmetaforen og samlingsbegrebet i tilstrækkelig grad indfanger de variationer eller den fleksibilitet, der er. Netværk synes også at blive fremstillet som at være uendelige, og det er vanskeligt at vurdere, hvor de begynder og ender, herunder hvor netværket stopper eller klippes og om netværket har en bestemt længde (Strathern, 1996). Sammenlignet med samlings- og netværksmetaforen ser vi det som en fordel ved vævningsmetaforen, at den mere tydeligt lægger op til indramninger, afgrænsninger, begyndelser og slutninger, samtidig med at sammenhængen eller forbindelserne ikke forsvinder.

Metaforen om mønsterdannelse

Det hører, som nævnt, til definitionen af organisatoriske rutiner, at de består af nogle gentagende og genkendelige *mønstre*. Nogle forskere benytter derfor udtrykket ”patternings” for at understrege det processuelle i denne del af organisationers rutinedynamik (Bygballe et al. 2020; Pentland et al. 2020). Vi kan på dansk oversætte det til *mønsterdannelse*. Rutiners mønstre dannes løbende gennem de involverede aktørers (både mennesker og materialiteters) handlinger – hvad de siger og (virkelig)gør. Når man væver noget sammen, danner man også et mønster. Et mønster er det, man står tilbage med, men også det man væver videre på. Trådene henviser til de kommunikationssekvenser, der sammen kommer til at forme mønstret. Der kommer altså et mønster eller en tekstur ud af sammenvævningen af tråde. Den organisationsforsker, som kommer tættest på vævningsmetaforen, og som også kommer mere i dybden med dens brug, er Silvia Gherardi (2006). Hun taler om *teksturen* i organisationer og udfolder denne metafor med begreber om handlinger som stopninger (darning), stykværk (patching), quiltning, lapninger og udbedringer (mending). Denne metafor bruger hun til at forstå nedbrud i organisationer og hvad der gøres, når noget ikke hænger sammen eller når noget skal oversættes. Gherardi kobler også denne forståelse af organisatoriske forandringer og stabilisering direkte med vævning. Gherardi benytter vævningsmetaforen til at forstå ”viden-i-praksis”. Hun understreger, at viden i praksis ikke skal ses som et mål, men snarere som en kollektiv aktivitet (Gherardi 2011, s. 16). Gherardi bruger metaforen om vævning til at pege på de huller, der er, som har brug for lapning, og hvor der er ”brud” i mønstret. Vi vil benytte os af begrebet *sammenvævning* (interweaving) frem for vævning, da sammenvævning understreger en kollektiv aktivitet – man væver noget sammen med nogen. I forhold til definitionen af organisatoriske rutiner refererer sammenvævningen til de gensidigt afhængige handlinger, der involverer flere aktører. Det mønster, som væves sammen, kan være bestemt på forhånd i form af, at man skal følge nogle standarder. Men der kan også være tale om sammenvævning af et mønster uden et specifikt mål. For at kunne væve noget sammen, benytter væverne sig af en mangfoldighed af tråde. Mønstrene dannes ikke alene af mennesker men også af de involverede materialiteter.

Knudearbejde som metafor

En tredje metafor for det sociomaterielle er det man i den kulturhistoriske virksomhedsteori kalder for *knudearbejde* (knotworking). Metaforen om knudearbejde siger noget om, hvordan aktører bindes sammen og skaber forandring eller ”ekspansiv læring” med brug af forskellige materialiteter (Engeström, 2008; Engeström & Vähäaho, 1999). Metaforen om knudearbejde bruges til at beskrive temporale, situationsdrevne kombinationer af mennesker, opgaver og værktøjer, der opstår i og mellem aktivitetssystemer. Der bindes en knude af og mellem ellers løst forbundne aktører og organisatoriske enheder. Der er tale om en bevægelse, hvor ellers tilsyneladende separate tråde bindes sammen, bindes op og bindes sammen igen. Knuderne kan blive for løse eller for stramme og bliver dermed også et billede på de spændinger, der kan opstå i en organisation (Chatti et al. 2010, s. 86). Dette billede af knuder, der bindes sammen, overlapper i nogen grad med metaforen om sammenvævning af tråde, som vi vil benytte os af. Begrebet om knudearbejde er et opgør med forestillingen om, at der skulle være ét centrum for kontrol og autoritet. Knudearbejde involverer flere, som binder en aktivitet sammen, og kan derfor ikke alene udføres og bestemmes af enkelte individer. Med metaforen om sammenvævning af tråde vil vi udtrykke en dynamik og foranderlighed, men samtidig også pege på de mønstre, der dannes og udgør en historisk ramme for udviklingen. Det sidstnævnte gør begrebet om knudearbejde ikke i samme omfang. Desuden åbner et fokus på tråde for flere analytiske indsigter end et fokus på knuder alene. Når trådene først er blevet vævet sammen, har sammenvævningen givet et aftryk på hver eneste tråd. En tråd er i sig selv porøs og brister måske let, hvorimod sammenvævningen af flere tråde gør dem mere modstandsdygtige og bæredygtige. Metaforen om tråde muliggør således et analytisk fokus på, hvordan det materielle spiller en rolle i sammenvævningen af organisatoriske rutiner.

Linjemetaforen

Antropologen Tim Ingold (2015; 2016; 2020) fokuserer på *linjer* både som fænomen og metafor. Han argumenterer for, hvordan linjer tilbyder os en (metaforisk) forståelse af det sociale, der har nogle fordele sammenlignet med samlingsmetaforer. Ifølge Ingold indfanger metaforen om en samling ikke i lige så høj grad den sociale dynamik, som linjer gør, fordi en samling er for statisk og ikke siger noget om, hvordan de enheder, som samlingen består af faktisk hænger sammen med hinanden (2015, s. 23). Princippet om en linje gør det sociale mere levende og er et udtryk for bevægelse, siger han. Ingold giver forskellige kulturelle eksempler på, hvordan linjer er blevet repræsenteret og forstået. Han undersøger således ikke bare linjer generelt, men taler også mere specifikt om knuder og sammenvævning, herunder særligt om det at binde knuder som metafor. Ingold sætter knudemetaforen op over for andre kraftfulde metaforer i form af klodser, der bygger på hinanden; kæder, der hænger sammen; eller containere, der lever side om side med hinanden. Linje- og knudemetaforen er anderledes. Han beskriver forskellene mellem disse metaforer på følgende måde:

“The knot is not a building block. Blocks are assembled into structures; knots are bound or tied into nodes or nodules. Thus, the order of the block is explicate, in that each is joined to the other by external contact or adjacency; the order of the knot is implicate, in that the constitutive strands of each knot, as they extend beyond it, are bound into others.”

The knot is not a chain. Chains are articulated from rigid elements or links and retain their connections even when tension is released. Yet they have no memory of their formation. Knots, by contrast, are not articulated and do not connect. They have no links. Nevertheless, they retain within their constitution a memory of the process of their formation.

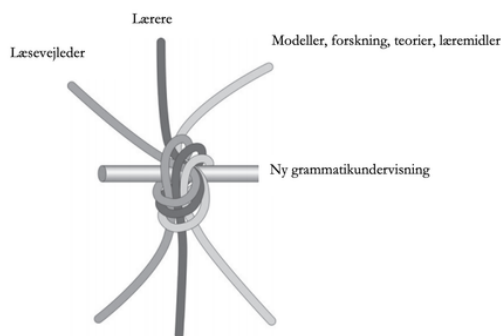
The knot is not a container. Containers have insides and outsides; in the topology of the knot, however, it is impossible to say what is inside or outside. Rather, knots have interstices. Their surfaces do not enclose but lie 'between the lines' of the materials that make them up" (Ingold 2015, s. 15).

Tråde indgår både i talemåder og i daglig tale. De er en naturlig del af sproget, og måske noget vi ikke tænker så meget over. Men tråde-talemåder er netop metonymier og udfolder metaforen om sammenvævning for at illustrere bæredygtig læring og organisatoriske rutiner. Vi har valgt at organisere den empiriske analyse ud fra disse talemåder. Vi viser, hvordan en tråd startes og væves, hvordan der kan opstå løse tråde, hvilke tråde man kan følge, og hvordan forskellige tråde samles for at forstå bæredygtig læring i relation til læsevejledning i folkeskolen.

Analyse

Læsevejlederen er blevet beskrevet som en "forandringsagent" (Sisson & Sisson 2023), og vi argumenterer for, at læsevejlederen også fungerer som "forankringsagent". Det er netop denne egenskab – at kunne håndtere skolens forandringsforankring – som bliver synlig med vævningsmetaforen, hvilket vi også indledningsvis har argumenteret for. Læsevejlederen ses her som en *væverske*. Han eller hun er en del af et større netværk forbundet til både skoleledere, forvaltning, undervisningsministerium, kollegaer og et professionelt læringsfællesskab for læsevejledere i kommunen.

Læsevejlederen samarbejder med lærerne om udvikling af praksis, og som Gherardi siger, er der tale om en kollektiv aktivitet. Vi kan her forestille os en læsevejleder introducere lærerkolleger for en række materialiteter i form af "tråde", som hun har udvalgt, da hun mener, de kan støtte lærerne i udvikling og planlægning af en ny grammatikundervisning (dette eksempel stammer fra den empiriske undersøgelse i Karina Kiær's ph.d.-projekt). Disse tråde kommer vi nærmere ind på. Læsevejlederen er også selv en væverske af tråde, for uden hende var det ikke muligt at væve et mønster (se figur 3). Hvordan mønstret, der væves, med de nye tråde skal ende ud, er ikke besluttet på forhånd, men der er nogle pejlemærker for, hvordan grammatikundervisning (mønsterdannelsen) kan gøres anderledes sammenlignet med den nuværende praktiserede grammatikundervisning i den forskningsrapport, som læsevejlederen læner sig op ad, dog uden at der præsenteres en fælles standard. Ofte er det læremidlerne, der sætter en fælles standard for grammatikundervisningen, men da der ikke er udviklet sådanne læremidler, må læsevejlederen og lærerne selv udvikle disse. Læsevejlederen tilbyder lærerne nogle tråde i form af forskellige modeller, der viser noget om genre og sprogarbejde (for eksempel syntaksarbejde, morfologi og "teaching-learning-cycle"), som lærerne kan bruge, når de skal planlægge den nye grammatikundervisning



FIGUR 3: SAMMENVÆVNING OG KNUDEARBEJDE-
INSPIRATION FRA LARSEN ET AL. (2017, S.. 692).

Denne udviklingsproces faciliteres af reflekterende dialoger lærerne imellem, hvor de anvender VENN-diagrammer til at forstå de tre fags (dansk, tysk, engelsk) måder at praktisere grammatikundervisning allerede, men det bruges også til at diskutere og forholde sig kritisk til de nye forandringstiltag og til at diskutere, hvilke tråde de allerede anvender og om disse tråde kan anvendes på nye eller anderledes måder. VENN-diagrammet forener trådene – de tre fags måder at praktisere grammatikundervisning på – og det anskueliggør også, hvad fagene har til fælles, og hvordan de adskiller sig fra hinanden. Læsevejlederen indgår også i dette arbejde – uden hende, intet mønster. Selve mønsterdannelsen bliver dermed til i interaktionen mellem mennesker og materialiteter.

”At starte på en tråd”

En rutine har altid en begyndelse. Når en skole for eksempel skal påbegynde et nyt projekt, er der altid en, der starter på en tråd. Der kan væves videre på en idé, som man har fået. Man kan ikke starte noget op uden, at der er både mennesker og materialiteter. Man har brug for tid, ressourcer, en ny computer, et nyt lokale, et nyt skoleskema og timer for at starte en ny rutine. Der er noget, man ikke har haft før, som man har brug for at erhverve sig. Det er usikkert, om den nye tråd bliver til noget, og det er usikkert, hvilket mønster den nye tråd kan skabe. I det empiriske materiale drejer det sig om en ny grammatikundervisning, som læsevejlederen ønsker skolens engelsk-, tysk- og dansklærere skal arbejde med, fordi læsevejlederen har læst en forskningsrapport om en ny og kontekstbaseret grammatikundervisning. Det er læsevejlederen, der starter udviklingen og forandringsarbejdet. Hun er ”trådstarteren”, og hun præsenterer projektet for ledelsen, som også indgår i sammenvævningen. De ønsker at støtte det i form af timer, møder og andre ressourcer, så alle lærere i dansk, engelsk og tysk kan mødes flere gange i løbet af skoleåret. Det er endnu ikke blevet en rutine, et mønster, men blot en påbegyndelse af en tråd.

At væve ”den røde tråd”

En rød tråd er en ofte anvendt metafor for, at noget hænger sammen, eller at der er en oplevelse af meningsfuld sammenhæng. En rød tråd er i den forstand både god og positiv. Der kan være tale om en fasttømret og allerede forankret rutine, som er forbundet med andre rutiner i organisationen. Der er altså ingen løse tråde, og der er tale om et allerede sammenvævet mønster. Trådene er ført sammen. I det empiriske materiale er det testning, som er en rutine, der kan betragtes som en rød tråd (Kiær & Albrechtsen, 2020).

Testningsrutinen indgår i et netværk med andre aktører og andre rutiner. Eksempelvis er læsevejledningen tydeligt forbundet til Undervisningsministeriet qua de test som gennemføres af den vej, herunder de nationale test og den nationale ordblindedtest. Læsevejledningen på den enkelte skole er også forbundet til kommunens testplaner, som den enkelte skole skal følge. Endelig finder der også testning sted på skolen, som den enkelte lærer eller læsevejleder foretager. Denne testningsrutine er en sammenvævning af flere aktører med materialiteten ”test”. Det er en tydelig rutine, som er vedvarende: den gentages år efter år og med de samme aktører. Det er i den forstand en rød tråd.

”Løse tråde” i sammenvævningen

Læsevejlederen har en særlig opgave, der handler om at højne uddannelseskvalitet gennem kollegiale læreprocesser, som vi også indledningsvist beskrev. Selvom der er mange nye forslag til forandringer, er det ikke ensbetydende med, at de bliver forankret og kan karakteriseres som rutiner. Læsevejlederen kan væve trådene sammen med kollegaerne, men de forankres ikke nødvendigvis i skolen af denne grund. Læsevejlederen er afhængig af de andre aktører, det vil sige både skoleledelse, fagfordeling, timer, lærere, materialer med videre. At højne kvaliteten kræver altså sammenvævning af mange aktører. ”Løse tråde” kan tages op på et senere tidspunkt, for eksempel når der er ledelsesopbakning, eller når der er ressourcer i form af tid, penge eller materialer. I det empiriske materiale har en læsevejleder haft en rutine med at komme ud i klasserne og lave indsatser sammen med faglærerne omkring faglig læsning. Fordi en ny ordblindedtest bliver vedtaget nationalt, betyder det, at læsevejlederen må undlade dette arbejde til fordel for ordblindedtestning af elever. Det, der kendetegner en løs tråd her er, at den ikke samler sig (s)om den røde tråd, og den er ikke vævet sammen til et mønster. Noget er sket siden tråden ikke er vævet sammen som et mønster: Den er blevet løs, fordi ingen har brugt den, videreført den, eller fordi rutinen, den har indgået i, er brudt sammen. Tråden har måske haft en historie. Når en tråd er løs, kan den også være pillet ud, som i eksemplet med arbejdet med den faglige læsning ude i klasserne, hvor en ny tråd i form af ’den nationale ordblindedtest’ blev sat ind.

Der kan også bruges nye tråde, hvilket sker engang i mellem. Det empiriske materiale viser blandt andet at en aktivitet på skolen, i form af et læsebånd, har været pillet ud nogle år. Da data viser, at eleverne ikke klarer sig som forventet i læsning, genoptages læsebåndet. Der benyttes andre og tidligere opgaver (tråde man genoptager), som væves sammen med nye tråde. De nye tråde er den nyeste viden om læsebånd i form af podcasts, rapporter om børns læselyst og videnskabelige artikler fra Nationalt Videnscenter for Læsnings hjemmeside. Den røde tråd skabes, fordi den er forbundet med andre aktører, nemlig ledelsen og lærerne på skolen.

At ”følge tråden”

Læsevejlederen skaber nye mønstre af grammatikundervisning sammen med lærerne og materialiteterne. En udfordring for mønsterdannelsen viser sig ved, at lærerne har vanskeligt ved at oversætte de til tider meget abstrakte sproglige modeller til undervisning i praksis. Derfor indsættes en ny tråd, som lærere og vejleder skal følge, nemlig ”co-teaching”.

Co-teaching bliver skemalagt fra skoleårets start, så to dansklærere, som underviser 8.årgang, har en fælles planlægningstime og et samarbejde med skolens læsevejleder. Skemaet nedenfor (figur 4) viser, at de to dansklærere og skolens læsevejleder har to fælles undervisningstimer om ugen, hvor de kan være i klassen sammen og arbejde med den nye grammatikundervisning. Dette er en ny tråd, som skal ”følges”, og denne tråd bliver til en rutine, der gentager sig hen over et skoleår.

Kl.	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
8 ⁰⁰ -8 ⁴⁵	Dansk	Fickat		Idræt	7b hist
8 ⁴⁵ -9 ³⁰	Dansk	Idræt		Idræt	læsevejleder KUNST
10 ⁰⁰ -10 ⁴⁵	CO 7.årg.		Dansk		
10 ⁴⁵ -11 ³⁰	7a hist	7c hist	GO. 8.årg.	CO 6.årg.	Dansk
12 ¹⁵ -13 ⁰⁰	7b hist	F CO 6.årg.	GO. 8.årg.	CO 6.årg.	CO 7.årg.
13 ⁰⁰ -13 ⁴⁵	7d hist	Dansk	Historie	Dansk	7c hist
13 ⁴⁵ -14 ³⁰	7e hist	F CO 7.årg.	Historie	Dansk	7a hist
14 ³⁰ -15 ¹⁵	F CO 8.årg.	F 8.årg.	F Dansk 9.årg.		
	745-16 ⁰⁰	745-16 ⁰⁰	750-16 ⁰⁰	745-16 ⁰⁰	745-16 ⁰⁰

FIGUR 4: BILLEDE AF LÆSEVEJLEDERENS SKOLESKEMA MED CO-TEACHING

At ”samle trådene” – og ”tabe trådene”

Læsevejlederen har en helt særlig rolle i at ”samle tråde”, især tråde der handler om eleverne på skolen. De forskellige tråde kan være: viden om elever i undervisningssituationer, informationer fra lærerkollegaerne, information fra andre skoler, kommunen eller ministeriet, forskellige typer af data fra både test, elevopgaver samt informationer fra forældre. Mange af disse tråde er i spil, når læsevejlederen skal undersøge en problemstilling. Hvis en kollega bekymrer sig omkring en elevs faglige udvikling, tager læsevejlederen fat i de tidligere tråde, der er på skolen – det vil sige de data, som allerede findes. Det drejer sig om forskellige former for test, hvor hun kigger efter mønstre af læring. Noget kan springe i øjnene – at en elev pludselig klarer sig dårligere og ”bonger ud”. Elever springer i øjnene, fordi deres faglige udvikling viser sig at få et knæk. Når der er analyseret og tolket på disse tråde, tager læsevejlederen endnu en tråd: vejledningsrollen. Vejledningen kan bestå i at læsevejlederen udarbejder en vejledningsplan. Den indeholder tråde om elevens historik (den røde tråd i udviklingen baseret på data), forslag til ny didaktik, motivation og trivsel (samtaler med eleven), samt ansvar og roller (ledelse, lærer, elev, forældre). Vejledningsplanen bliver en tråd, der kan væves ind i samtaler med forældre, der giver information om, hvordan de eksempelvis kan støtte deres ordblinde barn. Det væves ind i lærernes undervisning som tråde, der kan bruges til at skabe nye mønstre i deres undervisning. Hvordan dette mønster ender ud, er dog ikke altid noget, der følges op på. Denne nye tråd er let at ”tabe”, hvis der ikke følges op på, hvordan den indgår i det samlede mønster af undervisning. Måske indgår den aldrig i lærernes undervisning. Måske er tråden meningsløs – den kan være for tynd eller på andre måder ikke ”passe ind”, så den er vanskelig for læreren at væve ind i det eksisterende mønster af undervisning.

Organisatoriske rutiner og bæredygtig læring i folkeskolen


Analysen med læsevejledning viser, hvilket produktivt potentiale der ligger i at benytte sammenvævning af tråde som en generativ metafor til at forstå bæredygtig læring og folkeskolens organisatoriske rutiner. Vi har vist, hvordan man med vævningsmetaforen kan få øje på, hvordan læring og forandringer finder sted i folkeskolen og hvilken betydningsfuld rolle læsevejlederen får som forandringsforankrer. Vi er opmærksomme på, at metaforer kan give forvrængede billeder af det fænomen, man undersøger, som Morgan (2016) også påpeger. Vi har blot peget på nogle af de elementer i vævningsmetaforen, som kan give indblik i fænomenet bæredygtig læring. Vi ser her, hvordan læsevejledere er med til at påbegynde sammenvævningen af tråde, og hvordan de er med til at væve den røde tråd i skolen, samtidig med at de selv er vævet ind i den. Der opstår også løse tråde i sammenvævningen, og vi har set, hvordan læsevejlederne følger tråde i sammenvævningen, hvordan de samler trådene, samt hvordan de kan tabe tråden undervejs. I alle tilfælde ser vi også, hvordan forskellige genstande i skolens hverdag væves ind i læsevejledningens rutiner, og hvordan der løbende reflekteres – også kritisk – over nye rutiner. Der vil være andre muligheder og aspekter ved denne sammenvævning af tråde, som vi ikke har belyst, ligesom man med sammenvævningsmetaforen også kan risikere at miste blikket for delene frem for helheden. Desuden behøver alt nødvendigvis ikke at blive forankret og rutineret i skolen. Vævningsmetaforen vil kunne udvides til at analysere og forstå andre rutiner i folkeskolen end blot læsevejledning, på samme måde som netværksmetaforen er blevet anvendt til at indfange forskellige dele af skolens virksomhed (for eksempel Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen, 2004). Der er også den mulighed at sammenligne og blande metaforer for at se, om det fører til nye indsigter. Når Morgan (1998) beskriver organisationer som en psykisk spændetrøje, så kan man spørge, hvordan sammenvæves organisationen til at blive en spændetrøje?

Diskussion og konklusion

Artiklen har haft som udgangspunkt at forstå, hvordan forandringer i folkeskolen bliver – eller ikke bliver – til bæredygtig læring gennem læsevejledningsrutiner. Med et sociomaterielt blik på rutinedynamik og den generative vævningsmetafor bidrager artiklen teoretisk ved at flytte fokus fra implementering af indsatser til løbende sammenvævning af tråde i konkrete rutiner. Bæredygtig læring forstås ikke blot som et stabilt slutresultat, men som en proces, hvor nye tråde (for eksempel forskningsviden, test, lærebøger, co-teaching og skemaer) hele tiden filtrer sig ind i, kolliderer med eller opløser eksisterende mønstre. Her bliver læsevejlederen ikke kun en forandringsagent, men en forankringsagent, der organiserer forbindelser mellem mennesker og materialiteter og dermed er central for, hvilke tråde der bliver til røde tråde, hvilke der forbliver løse, og hvilke der tabes.

De metonymiske delfigurer (at starte på en tråd, den røde tråd, løse tråde, at følge tråden og at samle og tabe tråde) konkretiserer abstrakte begreber som patterning og rutinedynamik og tilbyder et nyt teoretisk begrebsapparat til at forstå, hvorfor nogle forandringer forankres som gentagelige, genkendelige mønstre, mens andre forbliver midlertidige. Artiklen bidrager med nuancer til at forstå dynamik i rutinedynamik.

I store dele af litteraturen om bæredygtighed og organisatorisk læring forstås forandring stadig primært som et spørgsmål om tilpasning og succesfuld implementering af planlagte indsatser – for eksempel hos Brandi et al. (2022), Pluye et al. (2004) og Hubers (2020), hvor fokus er på, hvorvidt intenderede aktiviteter holder ved og kan spores over tid. I forlængelse af denne forskning accepterer artiklen betydningen af varighed og stabilitet, men foreslår med rutinedynamik og vævningsmetaforen at det analytiske fokus flyttes fra implementering af indsatser til løbende sammenvævning af tråde i konkrete organisatoriske rutiner.



Læsevejlederen beskrives ofte som en forandringsagent, men analysen viser, hvordan læsevejlederen samtidig arbejder med at forbinde nye initiativer til eksisterende rutiner, både som trådstarter, mønsterskaber, trådsamler og den, der må håndtere løse og tabte tråde. Dermed får vi en mere præcis forståelse af, hvordan organisatorisk læring i skolen ikke kun handler om læreres individuelle kompetenceudvikling, men om, hvordan bestemte aktører, her læsevejledere, praktisk organiserer forbindelser mellem data, test, læremidler, forskningsviden, skemaer, lokale samarbejdsformer og nationale styringsteknologier. Artiklen flytter fokus fra, hvad lærere lærer til, hvordan læring forankres som gentagelige, genkendelige mønstre af gensidigt forbundne handlinger og materialiteter. I organisatorisk læringsteori giver dette et mere finmasket blik på, hvordan viden cirkulerer og stabiliseres i organisationer. Læsevejlederens arbejde viser, hvordan organisatorisk læring kræver både oversættelse, udvælgelse og fravalg af tråde, og hvordan der nødvendigvis opstår løse eller tabte tråde. Det er et vilkår for læring i komplekse organisationer.

Pätzolds model om *den øvende organisation* uddyber og styrker artiklens forståelse af, hvordan bæredygtig læring opstår gennem læsevejledernes arbejde med at sammenvæve tråde i skolens organisatoriske rutiner (2025). Ifølge Pätzold er organisatorisk læring uløseligt forbundet med øveprocesser, hvor organisationen gentager, varierer og afprøver nye praksisser i rum, hvor “det endnu-ikke-at-kunne” kan finde sted uden at skabe u hensigtsmæssige konsekvenser for organisationen. Dette perspektiv er i tråd med artiklens analyse af læsevejlederens rolle som forankringsagent, der skaber betingelser for, at nye tråde – for eksempel nye grammatikmodeller, datapraksisser, samarbejdsformer eller vejledningsmetoder – kan blive prøvet af, justeret og gradvist vævet ind i skolens eksisterende mønstre. Læsevejledningens iterative arbejde med co-teaching, testdata, læsematerialer og kollegiale dialoger fremstår dermed som konkrete eksempler på organisatorisk øvelse/øven, hvor både mennesker og materialiteter indgår i gentagende og justerende praksisser, der over tid kan stabilisere sig som rutiner. Pätzolds betoning af, at effektiv øvelse kræver tidslige, materielle og relationelle ressourcer samt rum for fejl, skærper forståelsen af, hvorfor nogle tråde bliver til røde tråde, mens andre forbliver løse. Uden organisatorisk mulighed for gentagelse, variation og feedback bliver trådene ikke vævet ind. Set i dette lys bidrager artiklens vævningsmetafor med et sanseligt og praksisnært sprog for netop de øveprocesser, Pätzold teoretisk indkredser. Samlet viser integrationen af hans model, at bæredygtig læring i folkeskolen ikke blot handler om at introducere nye idéer, men om at skabe organisatoriske vilkår for, at skolen som helhed kan øve sig på at gøre noget nyt, indtil det bliver en del af et stabilt og genkendeligt mønster i skolens rutiner.

Afslutningsvis står vi tilbage med spørgsmålet om, hvordan sammenvævningen af tråde som billede på skolens rutinedynamik kan fortælle os noget om bæredygtig læring i skolen. Indledningsvis rejste vi spørgsmålet: *Hvilken betydning har læsevejledningsrutiner for bæredygtig læring i folkeskolen?*

Med afsæt i en forståelse af bæredygtighed som bevægelsen mellem dele og helheder, samt forholdet mellem bevarelse og forandring, har vi med teorier om metaforer og sociomateriel teori analyseret, hvordan det finder sted i læsevejledningsrutiner i folkeskolen. Bæredygtig læring skal understrege en bæredygtighed, der knytter sig til ønskværdige forandringer, som samtidig forventes at kunne vare ved over længere tid, hvorfor vi introducerede begrebet forandringsforankring. Teori om organisatoriske rutiner og den introducerede vævningsmetafor har en analytisk styrke, der giver os mulighed for at komme mere i dybden med, hvordan man konkret i folkeskolen kan arbejde med bæredygtig læring. Vores analyse er samtidig et eksempel på, hvordan læsevejledere fungerer som ”mestre i vævning” i tæt forbindelse med andre mennesker og de genstande, som de er forbundet med. Deres arbejde er vævet sammen i et større netværk og mønstre i folkeskolen, hvis formål er at støtte børn og unge i at blive bedre til at læse og skrive samt forstå den verden, de er viklet ind i.

Referencer

- Abbott, A. (2004). *Methods of Discovery: Heuristics for the Social Sciences*. New York: W.W. Norton & Company.
- Alvesson, M., & Sandberg, J. (2021). *Re-imagining the research process: Conventional and alternative metaphors*. SAGE
- Bekendtgørelse for den pædagogiske diplomuddannelse til læsevejledning.
<https://www.ucsyd.dk/fagomraade/laesevejledning-i-grundskolen>
- Brandi, U., Collin, K., & Lemmetty, S. (2022). *Sustainability Perspectives in Organizational and Workplace Learning Studies*. Sustainability, 14, 13101. <https://doi.org/10.3390/su142013101>
- Bruskin, S. (2025). *Mikroforandringer: Et medarbejderblik på organisationsforandringer*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Bygballe, L.E., Swärd, A.R. & Vaagaasar, A.L. (2020). Temporal Shaping of Routine Patterning. In: Reinecke, J., Suddaby, R., Langley, A. & Tsoukas, H. (Eds.). *Time, Temporality, and History in Process Organization Studies*. (Pp. 116-137). Oxford: Oxford University Press.
- Børne- og undervisningsministeriet [UVM] (2023) Nyt udspil skal styrke kvaliteten i folkeskolen og sætte skole fri. Lokaliseret 12/10-2023 https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2023/okt/231011-Nyt-udspil-skal-styrke-kvaliteten-i-folkeskolen-og-saette-skolen-fri?fbclid=IwAR0obH4GZeKvADW1ObLyZfx4oKoKvw2ELJ3_rgKqMjmPyccFjNmJzqlApkk
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. SAGE.
- Chatti, M.A., Jarke, M. & Quix, C. (2010). Connectivism: the network metaphor of learning. *International Journal of Learning Technology*, 5, 1, 80-99.
- Cornelissen, J.P. & Kafouros, M. (2008). Metaphors and Theory Building in Organization Theory: What Determines the Impact of a Metaphor on Theory? *British Journal of Management*, 19, 365-379.
- Czarniawska, B. (2007). *Shadowing, and other techniques for doing fieldwork in modern societies* ([1. oplag]). Liber.
- D'Adderio, L. (2011). Artifacts at the centre of routines: Performing the material turn in routines theory. *Journal of Institutional Economics*, 7(2), 197-230.
- D'Adderio, L., & Pollock, N. (2020). Making routines the same: Crafting similarity and singularity in routines transfer. *Research Policy*, 49(8). <https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104029>
- Davis, B. & Sumara, D. (2006). *Complexity and Education: Inquiries Into Learning, Teaching, and Research*. New York: Routledge.
- Davis, B. & Sumara, D. (2012). Fitting Teacher Education in/to/for an Increasing Complex World. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 9, 1, 30-40. <https://doi.org/10.29173/cmplct16531>
- De Laet, M., & Mol, A. (2000). The Zimbabwe bush pump: Mechanics of a fluid technology. *Social studies of science*, 30(2), 225-263.
- Docherty, P., Forslin, J., & Shani, A. B. (2002). *Creating sustainable work systems: Emerging perspectives and practice*.
- Engeström, Y. (2008). *From Teams to Knots: Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. Cambridge University Press.

- Engeström, Y., Engeström, R. & Vähäaho, T. (1999) When the center does not hold: the importance of knotworking, in: Chaiklin, S., M. Hedegaard, M. & Jensen, U.J. (red.) *Activity Theory and Social Practice*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Feldman, M.S. (2000). Organizational Routines as a Source of Continuous Change. *Organization 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. In: Howard-Grenville J, Rerup C, Langley A, et al. (red.) *Organizational Routines: How They Are Created, Maintained, and Changed*. Oxford: Oxford University Press, 23–46
- Feldman, M.S. & Pentland, B.T. (2003). Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Admin. Sci. Quart.*, 48, 1, 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>
- Feldman, M., Pentland, B. T., D'Adderio, L., Dittrich, K., Rerup, C., & Seidl, D. (2021). *Cambridge Handbook of Routine Dynamics*. Cambridge University Press.
- Fenwick, T. (2007). Developing organizational practices of ecological sustainability: A learning perspective. *Leadership & Organization Development Journal*, 28(7), 632–645.
- Fenwick, T., Edwards, R. & Sawchuk, P. (2011). *Emerging Approaches to Educational Research: Tracing the Socio-Material*. London: Routledge.
- Fibiger, J. (2017). *Filtret ind: Medieret undervisning i et aktør-netværksperspektiv*. Samfundslitteratur.
- Geiger, D. (2009). The Practice-Turn in Organization Studies: Some Conceptual and Methodological Clarifications. In: Scherer, A.G., Kaufmann, I.M. & Patzer, M. (Hrsg.) *Methoden in der Betriebswirtschaftslehre* (pp. 187-205). Wiesbaden: Gabler.
- Gherardi, S. (2006). *Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Gherardi, S. (2011). A Text of Texts...almost a Texture. *Tecnoscienza: Italian Journal of Science & Technology Studies*, 2,1, 7-20.
- Gob, K. T., & Pentland, B. T. (2019). From actions to paths to patterning: Toward a dynamic theory of patterning in routines. *Academy of Management Journal*, 62(6), 1901-1929. <https://doi.org/10.5465/amj.2018.0042>
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. (2004). *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives*. Amsterdam: Elsevier.
- Hall, P., Weaver, L. & Grassau, P.A. (2013). Theories, relationships and interprofessionalism: Learning to weave. *Journal of Interprofessional Care*, 27, 1, 73-80. <https://doi.org/10.3109/13561820.2012.736889>
- Hofverberg, H., & Kronlid, D. O. (2018). Human-material relationships in environmental and sustainability education—an empirical study of a school embroidery project. *Environmental Education Research*, 24(7), 955-968. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1358805>
- Howard-Grenville, J. Rerup, C., Langley, A. & Tsoukas, H. (Eds.) (2016). *Organizational routines: How they are created, maintained, and changed*. Oxford: Oxford University Press.

- Hubers, M.D. (2020). Paving the way for sustainable educational change: Reconceptualizing what it means to make educational changes that last. *Teaching and Teacher Education*, 93, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103083>
- Hubers, M. D., Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Pieters, J. M. (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>
- Ingold, T. (2015). *The Life of Lines*. London: Routledge
- Ingold, T. (2016). *Lines: a brief history*. London: Routledge.
- Ingold, T. (2019). Art and anthropology for a sustainable world. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 25, 659-675. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.13125>
- Ingold, T. (2020). Line, crease, thread. I: *Correspondances* (pp.160-194). John Wiley & Sons.
- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2020). *Qualitative Analysis: Eight Approaches for the Social Sciences*. SAGE.
- Kiær, K. (2024). Routine dynamics and fluid technologies at work. *Tecnoscienza—Italian Journal of Science & Technology Studies*, 15(1), 61-78.
- Kiær, K. (2023). *Læsevejledning og databrug som organisatoriske rutiner i folkeskolen* (Bd. 2023). Aarhus Universitet, DPU.
- Kiær, K., & Albrechtsen, T. R. S. (2024a). Enacting professional responsibility in literacy coaching: A sociomaterial perspective. In L. E. D. Knudsen, M. Wiberg, L. Haastrup, & K. B. Petersen (Eds.), *Teacher Ethics and Teaching Quality in Scandinavian Schools* (1st ed., pp. 202–216). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003407775-17>
- Kiær, K., & Albrechtsen, T. (2024b). *Dynamiske rutiner. Hvordan forandringer får fodfæste i organisationer*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Kiær, K., & Albrechtsen, T. R. (2023). Sandfærdig, retfærdig, omsorgsfuld: Databrug og professionsetos i læsevejledningen. *Learning Tech*, (13), 55-77.
- Kiær, K., & Albrechtsen, T. R. (2020). Forandringer i organisatoriske rutiner: Læsevejledning og testning i skolen som eksempel. *Forskning og forandring*, 3(1), 28-46.
- Kallemeyn, L.M. (2014), "School-level organizational routines for learning: supporting data use", *Journal of Educational Administration*, Vol. 52 No. 4, pp. 529-548.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2002). *Hverdagens metaforer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, D.P., Wesevich, A., Lichtenfeld, J., Artino, A.R., Brydges, R. & Varpio, L. (2017). Tying knots: an activity theory analysis of student learning goals in clinical education. *Medical Education*, 51, 687-698. <https://doi.org/10.1111/medu.13295>
- Latour, B. (2006). *Vi har aldrig været moderne*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Latour, B. (2011). Networks, Societies, Spheres: Reflections of an Actor-Network Theorist. *International Journal of Communication*, 5, 796-810.
- Lavian, R.H. (2015). Masters of weaving: the complex role of special education teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21, 1, 103-126. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928123>
- Law, J. (2019). *Material semiotics*. <http://w.heterogeneities.net/publications/Law2019MaterialSemiotics.pdf>
- Law, J. & Mol, A. (2001). Situating Technoscience: An Inquiry into Spatialities. *Environment and Planning D: Society and Space*, 19(5), 609–621. <https://doi.org/10.1068/d243t>

- Læssøe, J. (2020). Bæredygtighedsbegrebet og uddannelse. I: Lysgaard, J. A., & Jørgensen, N. J.: Bæredygtighedens pædagogik. *Forskningsperspektiver og eksempler fra praksis*. Frydenlund Academic. (p. 17-42)
- Marsh, J. A., & Farrell, C. C. (2015). How leaders can support teachers with data-driven decision making: A framework for understanding capacity building. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 269–289. British Education Index.
- Mol, A. (2002). *The Body Multiple: Ontology in Medical Practice*. Durham: Duke University Press.
- Mol, A. (2021). *Eating in Theory*. Durham: Duke University Press.
- Morgan, G. (1998). *Organisasjonsbilder: Innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Morgan, G. (2016). Commentary: Beyond Morgan's eight metaphors. *Human Relations*, 69, 4, 1029-1042.
- Nielsen, C.P., Jensen, V.M., Kjer, M.G. & Arendt, K.M. (2020). *Elevernes læring, trivsel og oplevelser af undervisningen i folkeskolen: En evaluering af udviklingen i reformårene 2014-2018*. København: VIVE – Viden til Velfærd, Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Orlikowski, W. J., & Scott, S. V. (2008). 10 sociomateriality: challenging the separation of technology, work and organization. *Academy of Management annals*, 2(1), 433-474.
- Paananen, S. (2020). Sociomaterial relations and adaptive space in routine performance. *Management learning*, 51(3), 257-273. <https://doi.org/10.1177/1350507619896079>
- Papazou, & B. R. Winthereik (2021): *Aktørnetværksteori i Praksis*. København. DJØF Forlag.
- Pentland, B. & Singh, H. (2012): Materiality: What are the consequences? In: Leonardi PM, Nardi BA and Jannis K (red). *Materiality and Organizing*. Oxford: Oxford University Press, 287–295
- Pentland, B. T., Mahringer, C. A., Dittrich, K., Feldman, M. S., & Wolf, J. R. (2020). Process multiplicity and process dynamics: Weaving the space of possible paths. *Organization Theory*, 1(3). <https://doi.org/10.1177/2631787720963138>
- Pluye, P., Potvin, L. and Denis, J.L. (2004). Making public health programs last: conceptualizing Sustainability. *Evaluation and Program Planning*, Vol. 27 No. 2, pp. 121-133. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2004.01.001>
- Pätzold, H. (2025). Die übende Organisation—ein Modell des Übens im Kontext organisationalen Lernens. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 1-8.
- Robinson, V. (2018). *Færre forandringer, flere forbedringer*. Frederikshavn: Dafolo.
- Schön, D. A (1993): Generative metaphor: A perspective on problem-setting in social policy. Ortony, A. (red.). *Metaphor and thought*. 2nd Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sisson, D., & Sisson, B. (2023). *The Literacy Coaching Handbook: Working With Teachers to Increase Student Achievement* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003408956>
- Spillane, J. P., Parise, L. M., & Sherer, J. Z. (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>
- Strathern, M. (1996). Cutting the Network. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 2, 3, 517-535.
- Sørensen, E. (2009). *The Materiality of Learning: Technology and Knowledge in Educational Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- UVM (2025). Fagfornyelsen. <https://uvm.dk/grundskole/folkeskolen/lovgivning-og-politiske-aftaler/politiske-aftaler/folkeskolens-kvalitetsprogram/fagfornyelsen/>
- Visser, A. J., Dmoshinskaia, N., Pellegrini, M., & Naizaque, A. R. (2025). (When) Do Teacher Professional Development Interventions Improve Student Achievement? A Meta-analysis of 128 High-Quality Studies. *Educational Research Review*, 100742.
- Örtenblad, A., Putnam, L. L., & Trehan, K. (2016). Beyond Morgan's eight metaphors: Adding to and developing organization theory. *Human Relations*, 69(4), 875–889.
<https://doi.org/10.1177/0018726715623999>
- Örtenblad, A. (2024). *The Oxford Handbook of Metaphor in Organization Studies*. Oxford University Press.
- Åsvoll, H. (2014). Abduction, deduction and induction: Can these concepts be used for an understanding of methodological processes in interpretative case studies? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(3), 289–307. <https://doi.org/10.1080/09518398.2012.759296>

Abstract

Folkeskolen is a place of both change and routine. Based on the phenomenon of literacy coaching, this article contributes knowledge about how change becomes anchored in primary and lower secondary schools and develops into sustainable learning. The article highlights the importance of organizational routines for sustainable organizational learning. Rooted in a socio-material perspective, the article draws on theories of metaphors and organizational routines as analytical tools for examining the processes through which change occurs and becomes sustainable. The article concludes that the literacy coach is a central actor in a network connected to other actors, where the interweaving of threads becomes crucial for sustaining learning in primary and lower secondary schools.

