

# Lärare samtalar om textanvändning – en fallstudie av lärares röster om skriftpraktiker i yrket

Peter Ström

Umeå universitet, Sverige

## Sammendrag

För lärare är texter och skriftpraktiker centrala inslag i den dagliga yrkesutövningen. Syftet med den här studien är att bättre förstå läraryrket och dess förutsättningar med fokus på textanvändning, och studien söker svar på hur några lärare i skolans senare år (7–9 och gymnasiet) beskriver, uppfattar och förhåller sig till läsande och skrivande inom yrket samt hur de beskriver skriftpraktiksanknutna utmaningar och resurser. Materialet för studien består av ljudinspelade fokusgruppsamtal. Studien finner att lärarnas samtal präglas av allmängiltiga resonemang om texter och textanvändning genom att lärarna fokuserar på aspekter som är relevanta för i princip alla skrivsituationer, till exempel tydlighet och textlängd. Vidare framträder bilden av att 7–9-lärarna har ett mer kollektivt orienterat förhållningssätt gentemot yrkets skriftpraktiker än vad gymnasielärarna har. Ifråga om skriftpraktiksanknutna utmaningar ser lärarna framför allt utmaningar i skrivandet av texter som de menar har indirekt undervisningsanknytning, och särskilt beskriver de utmaningar med att formulera sig på sätt så att mottagare inte blir upprörda. Av samtalen framgår också att de resurser som lärarna ser sig ha för att utveckla kompetens att hantera skriftpraktiksanknutna utmaningar utgörs av informella strukturer, vilket är anmärkningsvärt med tanke på att de aktuella skriftpraktikerna är centrala i deras yrkesutövning.

**Nyckelord:** *skriftpraktiker; textanvändning; fallstudie; fokusgrupp; läraryrke; lärare*

## Abstract

### Teachers discuss text usage – a case study of teachers' opinions about literacy practices in the teaching profession

For teachers, literacy practices are central to their everyday work. The aim of this study is to better understand the teaching profession and its conditions with a focus on text usage. The study seeks to answer how some teachers in the school's later years (7–9 and upper secondary school) describe, perceive and relate to professional literacy practices and how they describe literacy practices-related challenges and resources. Data consists of audio-recorded focus group discussions. Findings are that teacher's discussions are characterized by generic perspectives on literacy practices, for example by focusing on clarity and text length. Furthermore, the teachers in years 7–9 seem to have a more collectively oriented approach to literacy practices than upper secondary teachers. In terms of challenges related to literacy practices, they focus on writing with an indirect connection to teaching, and they describe difficulties about formulating written texts in such a way that no reader

---

\*Korrespondanse: Peter Ström, e-post: peter.strom@umu.se

© 2022 Peter Ström. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: P. Ström. "Lärare samtalar om textanvändning – en fallstudie av lärares röster om skriftpraktiker i yrket" *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 8(1), 2022, pp. 128–144. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v8.2952>

gets upset. The conversations also show that the resources that the teachers perceive as available to them in developing literacy skills and for dealing with challenges related to literacy practices consist of informal support structures, which is interesting given that the relevant literacy practices are central to their work.

**Keywords:** *literacy practice; case study; focus group; teaching profession; teacher*

Ansvarlig redaktör: Gustaf B. Skar

Mottatt: Februar, 2021; Antatt: Mars, 2022; Publicert: Mai, 2022

## **Inledning**

Vårt sätt att använda texter förändras ständigt och texters betydelse i såväl privatliv som yrkesliv tenderar att öka i takt med att samhällen blir mer avancerade. I och med digitaliseringen och de nya kommunikationsmönster som uppstått därur sker också en gradvis utjämning mellan det tidigare dominerande läsandet till förmån för ett allt mer utbrett skrivande (Brandt, 2014). Förändringarna märks tydligt i yrkeslivet, och numera kräver även traditionellt praktiskt orienterade yrken kunskap i textanvändning (Karlsson, 2006; Nikolaidou, 2014). Textforskningen har sedan decennier intresserat sig för texters roll inom teoretiskt orienterade yrken (t.ex. Barber, 1979; Swales, 1990; Kong, 2014), men under det tidiga 2000-talet började också textanvändning och texters betydelse för mer praktiskt inriktade yrken uppmärksammas.

Läraryrket är ett av Sveriges vanligaste yrken (Statistiska centralbyrån, 2019). Yrket rör sig i gränslandet mellan teori och praktik och att texter och skriftpraktiker, det vill säga socialt etablerade ”mönster för hur skrift brukar användas i ett visst sammanhang” (Norlund Shaswar, 2014, s. 21) är centrala för lärares dagliga yrkesutövning, framstår som en självklarhet. Den här studien riktas mot skolans senare år och syftet är att bättre förstå läraryrket och dess förutsättningar med fokus på textanvändning. Studien söker svar på hur några lärare beskriver, uppfattar och förhåller sig till läsande och skrivande inom yrket samt hur de beskriver skriftpraktiksanknutna utmaningar och resurser. I grunden finns en nyfikenhet på lärarnas beskrivningar av skriftpraktiker i läraryrket och hur lärarnas verksamhet och yrkesförutsättningar kan förstås utifrån dessa beskrivningar.

## **Sociala perspektiv på text och texters betydelse i läraryrket**

Studien ansluter till socialkonstruktivistiska idéer om texters betydelse för människors konkreta agerande i olika verksamheter. Idéerna fick spridning under 1960- och 70-talen i samband med den reaktion mot behaviorism och kognitivism som i efterhand har beskrivits som en ”social turn” inom human- och samhällsvetenskap (Gee, 2000). Utgångspunkten för dessa idéer är att människan via sitt språk skapar en inre modell av en yttre verklighet och att sociala koder och normer inom gemenskaper snarare än mentala resurser är avgörande i förståelsen av människans agerande

(Barton, 2007, s. 16, 34–35). Och inom fältet betonas att texter spelar fundamentala roller i allt fler vardagliga sociala praktiker. Den ständigt pågående textanvändningen i exempelvis läraryrket kan uppfattas som triviala inslag i arbetsdagen, men genom lärarens vardagliga användning av texter utförs centrala delar av deras arbete och för deras yrkesmässiga lärande är texter grundläggande (Lea & Stierer, 2009; Winzell, 2018, s. 180). Studien antar också skriftbruksforskningens och socialsemiotikens förståelse av begreppet text. Det synsättet innebär att texters semiotiska organisering kan variera kraftigt (Kress, 2010), och därmed betraktas inte bara traditionella texter såsom läroböcker som text utan även exempelvis Powerpoint-presentationer, hemsidor på internet och små lappar med enstaka ord.

I takt med att skriftpraktiker blir en allt viktigare del av yrkesutövningen ökar också arbetsgivares intresse för dessa aktiviteter (Brandt, 2009, s. 66–70). Att formalisera yrkesskrivandet blir ett sätt för arbetsgivare att kontrollera medarbetare och skaffa sig inflytande också över mer detaljerade aspekter av verksamheter, vilket inskränker professionellas möjligheter att utforma sin yrkespraktik (Agevall & Jonnergård, 2007). Ett exempel på hur arbete och yrkespraktik regleras via skriftpraktiker är Skolverkets utveckling av bedömningsmatriser för lärare.

Generellt upplever sig lärare fria i det skrivande som de utför ofta men mer styrda i skrivandet som de utför mer sällan (Annerberg, 2016, s. 111). De känner sig exempelvis fria i det dagliga skrivandet av lektionsplaneringar och kalendernoteringar, men de upplever sig kontrollerade i skrivandet av till exempel åtgärdsprogram och omdömen inför utvecklingssamtal som de inte skriver dagligen utan mer sällan. Att det framför allt är det mindre frekventa skrivandet som är bundet är i linje med att lärares handlingsutrymme är begränsat i mer övergripande aspekter av yrkesutövningen (jfr Colnerud & Granström, 2002, s. 33). I regel uppfattar lärare större svårigheter i det bundna skrivandet med ett undantag: I skrivandet av bedömnings- och skriftlig respons till elever upplever lärarna inte några direkta svårigheter trots att de känner sig bundna i dessa skrivaktiviteter (Annerberg, 2016, s. 138). I annan forskning beskrivs dock lärares skriftliga respons till elever som problematisk ur ett mottagarperspektiv. Kronholm-Cederberg (2009), vars studie ingår i en finlandssvensk kontext, finner att den skriftliga respons som svensklärare ger ofta är obegriplig för elever. Elevers uppfattningar av lärares respons på elevtexter har också undersökts i Norge, och även om det finns en stor variation i elevernas svar (Eriksen, 2017) tyder resultaten på att dessa elever har mer behållning av responsen som de får. Mest hjälpta menar eleverna sig vara av kommentarer som riktas mot texternas globala nivåer (Andersen Bueie, 2016).

Ur ett mer textorienterat perspektiv framhåller Annerberg (2016, s. 295) att referenser till Skolverket är frekventa i lärares omdömetexter, vilket tolkas som en ovilja hos lärare att dra och ta ansvar för professionella slutsatser om elevers lärande. Istället för att utnyttja och förlita sig på sin professionella kunskap efterfrågar lärare textmallar och standardiserade formuleringar som de kan använda i sina texter, samtidigt som de ofta ignorerar de skrivanvisningar som de har. Även Johansson (2018), som

har studerat lärares skriftliga omdömen inför utvecklingssamtal, konstaterar att lärare tar ut svängarna i sina texter genom att via språkhandlingar agera på oväntade sätt i texterna. I sina textanalyser ser hon exempelvis att skribenterna uttrycker attityder och känslor, vilket hon menar är oväntade inslag i denna myndighetsgenre. En möjlig förklaring till lärarnas agerande är att de har svårt att ha en så distanserad roll till eleverna som skulle krävas för att de helt skulle undvika att ge uttryck för sina känslor i relation till elevernas prestationer (Johansson, 2018, s. 102). I detta avseende är lärare en form av myndighetsrepresentanter med ovanligt nära relationer till de medborgare som deras arbete vänder sig mot.

Även om texter som lärare tycker är svåra att skriva ofta sammanfaller med de texter i vilka lärarna är bundna av riktlinjer och mallar, förefaller variabeln om mottagare spela större roll för huruvida lärare upplever skrivandet som problematiskt eller inte (Annerberg, 2016, s. 292). Det är skrivandet av texter med flera olika mottagare som lärare menar är komplicerat, och exempel på sådana texter är åtgärdsprogram och omdömen inför utvecklingssamtal. Johansson (2018) problematiserar den komplexa mottagarsituationen och låter den stå som förklaring till den konflikt mellan olika diskurser som hon urskiljer i texterna. Problematiken med multipla mottagare har också aktualiserats i annat yrkesskrivande i offentlig regi (Ström, 2017), men till skillnad från skribenter vid många andra myndigheter har lärare inga klarspråksriktlinjer att förhålla sig till. I Sverige skulle även skolan mycket väl kunna ställa krav på klarspråk i exempelvis åtgärdsprogram med tanke på att texterna är en form av myndighetskommunikation som (bland annat) riktas mot enskilda. Klarspråksprinciperna utgår i stor utsträckning från texters syfte och deras mottagare (Hedlund, 2013), och ett sätt att underlätta lärares skrivande och göra deras skrivuppdrag mindre komplext är att klargöra olika texters syften och vem som är den tänkta mottagaren (Annerberg, 2016, s. 302).

De olika typer av elevplaner som lärare skriver har blivit särskilt uppmärksammade i forskningen om lärares textanvändning. Till elevplaner hör exempelvis åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner, och texterna skrivs ofta i samarbete mellan olika lärare eller mellan lärare och exempelvis specialpedagog. Ett syfte med elevplaner är att identifiera vilka faktorer som är viktiga för att elever ska nå kunskapsmålen, men genom textanalyser av elevplaner finner forskningen att lärare inte enbart fokuserar på skolans kunskapsmål utan också på personliga egenskaper som ansvar, motivation, social kompetens och självständighet (Andreasson, 2007, s. 160; Johansson, 2018, s. 117–118), vilket saknar stöd i riktlinjerna (Skolverket, 2013). I fråga om vad som skapar svårigheter för lärare i skrivandet av dessa dokument aktualiseras återigen texternas syfte; dokumenten har i regel flera olika syften och de står delvis i motsättning till varandra (Hirsh, 2013).

Forskningen som fokuserar på elevplaner anlägger ofta ett konstruktivistiskt perspektiv på språk och texter, vilket innebär att ett dialektiskt förhållande mellan texter och samhälle betonas. Grundtanken är att texter bidrar till att påverka hur människor uppfattar sin omgivning, och därmed tänker man sig att texter är medskapare av

verkligheten. Perspektivet innebär att dokumentation om elever formar och föreskriver vissa förhållanden i lika stor utsträckning som dokumentationen beskriver förhållanden (Asp-Onsjö, 2011, s. 42), och därmed aktualiseras också frågor om maktutövning med utgångspunkt i det asymmetriska maktförhållandet mellan myndighet och individ (Andreasson, 2007; Johansson, 2018).

Sammanfattningsvis har tidigare forskning påvisat den fundamentala betydelse som texter har i lärares yrkespraktik. Därtill har lärare i tidigare forskning fått beskriva sina skriftpraktiker, ibland i relation till specifika texter och ibland med ett mindre begränsande fokus. Föreliggande studie avser att fördjupa tidigare insikter genom att mer förutsättningslöst låta lärarkollegor samtala med varandra om textanvändning i yrket och på det viset bidra med tydliga inifrånperspektiv på frågor med stor betydelse för läraryrkets förutsättningar och lärares arbete. För studien är alltså lärarnas röster och möjligheter att tillsammans reflektera över sina skriftpraktiker det allra viktigaste. I intervjuer och fokusgruppsamtal blir forskningsmaterial och forskningsmetod starkt beroende av varandra, och därför beskrivs material och metod i nära anslutning i nästa avsnitt.

## Material och metod

Materialet för denna studie är ljudinspelade fokusgruppsamtal där lärare talar om sin textanvändning i bred bemärkelse i relation till deras dagliga yrkespraktik. Gruppsamtalen leddes av mig med hjälp av en skriftlig samtalsguide, och även om det finns tydliga likheter i samtalens inriktning är de ändå unika eftersom samtalen påverkas mycket av den interaktion som uppstår mellan både de lärare som deltar och mellan deltagarna och mig som moderator. Samtalen är analyserade med intentionen att bättre förstå läraryrket och dess förutsättningar med fokus på textanvändning, och därmed är analysen innehållsorienterad snarare än interaktions- och konversationsorienterad (Morgan, 2012). Mot bakgrund av studiens syfte, material och metoderna för insamling och analys beskrivs studien bäst som en kvalitativ fallstudie (jfr Cohen et al., 2018, s. 375–377; Perry, 2011).

Anledningen till att fokusgruppsamtal valdes som metod snarare än personintervjuer var studiens inriktning på ganska outtalade och allmänt förgivettagna aspekter av yrkespraktiken. Med tanke på att fokusgruppsamtal ger förutsättningar för informanter att interagera med varandra, förhandla frågor ur olika perspektiv och därmed kunna bearbeta frågor på mer genomgripande sätt (Stewart et al., 2007) så bedömde jag att fokusgruppsamtal var mest lämpliga.

## Deltagare och rekrytering

Fokusgruppsamtal har genomförts med två lärargrupper vid kommunala skolor i två norrländska kommuner i Sverige. Deltagarna i respektive samtal var bekanta med varandra i och med att de var kollegor på samma skola, men jag har inte någon inblick i deltagarnas mer specifika förhållande till varandra. Jag själv hade ingen koppling till

någon av deltagarna före projektet. Den ena gruppen bestod av fyra kvinnliga lärare i åldrarna 25–30 (en lärare), 45–50 (en lärare) och 55–60 (två lärare). Allihop undervisade i årskurserna 7–9, och dessa lärare hade svenska som gemensamt ämne. Därtill undervisade de också i svenska som andraspråk, engelska och hem- och konsumentkunskap i olika kombinationer. Den andra gruppen bestod av fyra lärare som undervisade på gymnasiet. Denna grupp bestod av tre kvinnliga och en manlig lärare. De var i åldrarna 25–30, 30–35, 40–45 och 60–65 och undervisade i svenska, engelska, historia, religion, sociologi, samhällskunskap, juridik och ledarskap men inget ämne delades av alla i gruppen. I likhet med åldersspannen fanns det i båda grupperna stor spännvidd i fråga om erfarenhet av yrket, från bara någon månad till 32 år (7–9-gruppen) respektive 1,5 till 25 år (gymnasiegruppen). Samtliga lärare i undersökningen hade adekvat lärarlegitimation för den undervisning som de utförde och var alltså behöriga lärare. De var också alla födda i Sverige.

Deltagarna rekryterades till studien genom att de anmälde intresse efter att de fått del av ett informationsutskick till några skolor i regionen och efter att jag hållit en kort presentation om forskningsprojektet vid en lärarnätverksträff vid mitt lärosäte. Samtliga medverkande har informerats om studiens syfte. I rekryteringen vände jag mig till ämneslärare på både högstadiet och gymnasiet. Urvalet är strategiskt med intentionen att samla röster från lärare som har erfarenheter av att arbeta i verksamheter som liknar varandra i centrala avseenden. Alla deltagare sysslar exempelvis med betygsättning och de undervisar i ett begränsat antal ämnen. På det viset medges jämförelser mellan erfarenheter samtidigt som interaktionen i samtalen underlättas och förutsättningar för ett givande erfarenhetsutbyte ökar (Morgan, 2012, s. 168). Att ämneslärares arbete i organisatoriska och strukturella avseenden nästan är identiskt oavsett om de undervisar i 7–9 eller på gymnasiet medger också jämförelser mellan de två grupperna. Bortsett från urvalet av vilka lärarkategorier som tillfrågades har inte något urval gjorts – de deltagare som ingår i studien är de som anmält intresse.

### **Datainsamling och transkription**

Fokusgruppsamtalen leddes som sagt av mig med hjälp av en samtalsguide, men det fanns också en intention från min sida att vara återhållsam i styrningen av samtalen, exempelvis genom att mestadels ställa öppna frågor och förhålla mig relativt fritt till samtalsguiden. Samtalen inleddes med att jag bad lärarna ge exempel på texter de skriver i yrket. Vidare frågade jag om skrivprocesser i yrket, hur de utvecklar nödvändiga kompetenser i relation till skriftpraktiker och vad de uppfattar som resurser i arbetet med texter. Allra sista uppmanade jag dem att reflektera fritt över frågor som de tycker är relevanta i förhållande till läraryrkets skriftpraktiker men som jag inte frågat om. I olika delar av samtalen aktualiserade lärarna själva utmaningar och svårigheter som de upplevde i relation till yrkets skriftpraktiker.

Innan samtalen inleddes betonade jag att deltagarna utgår från sina egna tankar, vilket ger förutsättningar för samtal som innebär att deltagarna delar med sig av

sin personliga syn på ämnen som diskuteras och jämför sina perspektiv med andras (Morgan, 2012). Under samtalens gång formulerade jag vid några tillfällen spontana följdfrågor eller uppmaningar för att stötta samtalen, och när diskussionerna om ett ämne mattades av ledde jag in samtalet på något nytt utifrån samtalsguiden. Den guiden kommunicerades inte till deltagarna före samtalen men deltagarna informerades vid rekryteringen om samtalens övergripande tema.

Båda samtalen genomfördes på deltagande lärares skolor. De genomfördes med två veckors mellanrum under hösten 2019, och de var ca 1 timme långa. Samtalen betecknas i den här studien *FS1* och *FS2*.

Efter att jag genomfört båda samtalen transkriberades de i sin helhet av mig. Transkriptionerna är ordagranna men ortografiskt skriftspråksanpassade, och eftersom studien inte är inriktad på själva interaktionen eller språkbruket så är överlappande tal, pauslängd och andra mikrodynamiska aspekter inte noterade (jfr Randahl & Varga, 2020).

### Analysstrategier

Analysen av samtalen gjordes i två steg (jfr Nyumba et al., 2018). Det första steget innebar en initial kodning av innehållsliga teman som aktualiseras i samtalen, och denna första kodning genererade ett antal oordnade koder för olika teman. Exempel på sådana koder var: *lärande*, *mottagare* och *utmaningar*, och till varje tema (eller kod) relaterades citat från samtalen. På detta sätt skapade jag en överblick av samtalen, och i processen att urskilja teman vägledades jag delvis av nyckelord som återkom i samtalen. I det andra steget genomförde jag en fokuserad kodning med syfte att sammanställa och systematisera koderna i primära teman och underordnade teman. Det innebar att vissa av de tidigare koderna (med respektive citat) sammanfördes som primära eller sekundära koder i en ny systematisering.

Kodningsproceduren ovan var inte bestämd i förväg utan antogs och utvecklades under analysens gång, och under analysarbetet har jag i första hand utgått från transkripten men också ibland återvänt till ljudinspelningarna. I analysen har intentionen genomgående varit att tolka gruppernas samtal snarare än individers utsagor (jfr Krueger & Casey, 2015), vilket har påverkat analysen så att det som lyfts fram från samtalen är sådant som individerna i respektive grupper förefaller vara överens om.

### Lärares perspektiv på skriftpraktiker i yrket

I detta avsnitt presenteras resultat och analys av fokusgruppsamtalen. Syftet med samtalen var att höra några lärares samtal om skriftpraktiker i deras yrke, och i presentationen anlägger jag ett analytiskt perspektiv för att bättre förstå läraryrket och dess förutsättningar med fokus på textanvändning. I det första avsnittet nedan fokuseras forskningsfrågan om hur lärarna beskriver, uppfattar och förhåller sig till skriftpraktiker i yrket. I det andra avsnittet fokuseras den andra forskningsfrågan om hur lärarna beskriver skriftpraktiksanknutna utmaningar och resurser.

### Centrala skriftpraktiker – beskrivningar, uppfattningar och förhållningssätt

Lärarna beskriver att de ständigt omges av texter i sin yrkesutövning, både genom läsande och skrivande, och i samtalen aktualiserar lärarna främst vissa skriftpraktiker som därmed framstår som centrala, till exempel skrivandet av sammanfattningar, ele våterkoppling och texter om särskilda anpassningar. I de båda samtalen framträder också mönster för olika förhållningssätt till skriftpraktiker som antingen kollektivt eller individuellt orienterade, och det förefaller som att lärarna främst samarbetar i skrivande som saknar direkt anknytning till undervisningen. Vidare kan det konstateras att lärarnas samtal och beskrivningar av skriftpraktiker präglas av allmängiltiga resonemang på så vis att samtalen kretsar kring aspekter som är relevanta för i princip alla skrivsituationer och skribenter som inte enbart skriver med sig själva som tänkta mottagare.

### *Skriftpraktiker med direkt anknytning till undervisning*

I båda samtalsgrupperna talar lärarna i första hand om skriftpraktiker som har direkt anknytning till undervisning. Lärarna som undervisar i årskurserna 7–9 är alla svensklärare, och när de uppmanas ge exempel på skrivande i deras yrkesutövning beskriver de bland annat undervisningsaktiviteter där lärare och elever delar digitala dokument och utformar texter tillsammans. Lärarna menar att eleverna är mycket hjälpta av att arbeta med texter på detta kollektiva sätt, och det framgår att både läsande och skrivande är integrerat i denna typ av aktivitet. Bland gymnasielärarna beskrivs inte något motsvarande kollektivt textarbete mellan lärare och elever. Här framstår skriftpraktiker som mer individuellt orienterade, framför allt i undervisningen men också i andra delar av yrkesutövningen. Trots att gymnasielärarna ibland har kurser tillsammans med andra lärare utför de nästan allt skrivande med direkt anknytning till undervisning individuellt: ”Det är sällan det finns tillräckligt med tid att sitta i ämneslag och planera moment. Den tiden finns ju inte skulle jag säga” (FS2:10). I ett annat sammanhang nämner en annan av gymnasielärarna att hennes elever nog skulle vara hjälpta av undervisning i hur man läser och tar sig an texter: ”just det här att visa hur man ska läsa en text, det kanske vi gör för lite” (FS2:1:2). Bortsett från att en av kollegerna replikerar att de ”tar för givet att de [eleverna] kan” avstannar diskussionen där, men här finns ändå en indikation om att 7–9-lärarnas kollektivt orienterade förhållningssätt till skriftpraktiker i undervisningen inte är lika väl förankrat bland gymnasielärarna.

Den skriftpraktik med direkt anknytning till undervisning som gymnasielärarna främst framhåller är deras skrivande av sammanfattningar. Texterna skrivs både för lärarna själva och för att eleverna ska kunna använda dem i självstudier: ”Då är det bra för dem att det finns material tillgängligt så jag gör ganska mycket sammanfattningar” (FS2:3), och texterna sammanfattar exempelvis lärobokskapitel eller muntliga genomgångar som lärarna själva hållit på lektioner. På det viset kan elever som varit frånvarande eller inte läst ett visst läroboksavsnitt enkelt tillgodogöra sig det viktigaste. Tanken med sammanfattningarna är att stötta eleverna, men i samtalet



diskuterar lärarna också att dessa sammanfattningar kanske inte gagnar elevernas lärande på sikt: ”till slut serverar vi dem så mycket att deras egna förmåga att göra dessa sammanfattningar själva och läsa och sovra i en text och ta ut det viktigaste det är redan någon annan som gjort det åt dem” (FS2:43). I nära anslutning till skrivandet av sammanfattningar finns också gymnasielärarnas skrivande av en form av talmanus. I vissa fall väljer dessa lärare att inte bara skriva sammanfattningar utan också att spela in korta föreläsningar där ett visst kursinnehåll sammanfattas, och till dessa skriver de talmanus så att inspelningarna ska bli korta och koncisa. Avsikten är att göra kursinnehåll ännu lite mer lättillgängligt för eleverna.

Både skriftpraktikerna som aktualiseras kring gymnasielärarnas sammanfattningar och de inspelade föreläsningarna innebär en individualisering av undervisningen i och med att eleverna på detta sätt blir mindre beroende av klassrumsundervisningen och istället ges möjlighet att på egen hand tillgodogöra sig kunskapsområden oberoende av den kollektiva klassrumsundervisningen. Dessa skriftpraktiker förstärker alltså det individuellt orienterade förhållningssättet till skolans textarbete bland gymnasielärarna, och i relation till vad som framkommer i samtalet med 7–9-lärarna har individuellt orienterade förhållningssätt till skriftpraktiker större genomslag i gymnasielärarnas beskrivningar.

I båda samtalsgrupperna uppehåller sig lärarna också vid skrivandet av återkoppling på elevtexter, och de beskriver hur detta skrivande varierar mellan olika ämnen: ”[s]venskan skiljer sig från de övriga i återkopplingen. Då vi går in i texterna och kommenterar. Helt enkelt för att det är det jag är ute efter där, liksom påverka deras språkliga utveckling” (FS2:2). Det framkommer också att variationen är stor mellan lärarnas praktiska strategier för det här skrivandet; vissa skriver återkopplingen på papper medan andra sköter den digitalt, och det gäller för såväl gymnasielärarna som 7–9-lärarna. Variationen vittnar om att lärarna på dessa två skolor är fria att i dessa praktiska avseenden själva avgöra hur återkopplingen ska ges.

Diskussionerna rör sig i båda samtalsgrupperna kring allmänna aspekter av texter och skrivande, det vill säga aspekter som är relevanta för i princip alla skrivsituationer och skribenter som inte enbart skriver med sig själva som tänkta mottagare. Exempel på sådana aspekter är tydlighet och textlängd: ”Och så kan jag tycka man försöker vara tydlig när man ska ge feedback till eleverna och inte vara för långrandig” (FS2:34); i samtalen uppstår inga resonemang som är av specifik betydelse för just skolverksamheten, såsom vilken kunskapssyn som aktualiseras i exempelvis återkopplingen till elever eller vilka funktioner som återkopplingen kan tänkas ha. På frågor om utformningen av elevåterkoppling framhåller båda lärargrupperna vikten av mottagaranpassning, och de talar om att de är tvungna att finna ett lämpligt språk som mottagarna förstår: ”Det kan inte bli för mycket fackspråk för då har vi tappat både elever och vårdnadshavare så där måste det kanske vara ett lite mer vardagligt språk” (FS1:23). Samtidigt betonas att inte heller det vardagliga språkbruket får bli allt för dominerande: ”det kan inte vara för vardagligt för då blir det för hejsansvejsan” (FS1:23). Vad de här framhåller är alltså vikten av finna en lagom nivå mellan ett

specialiserat och ett vardagligt språk, samt mellan ett formellt och informellt språk. Också i detta avseende rör sig samtalet om lärarnas yrkesskrivande om allmänna aspekter som gäller för allt skrivande som vänder sig till någon annan än skribenten själv. Lärarnas allmängiltiga resonemang kan tolkas som att lärarna är ovana att sätta ord på sina tankar och problematisera sitt yrkesskrivande på mer specifika och utvecklade sätt.

### *Skriftpraktiker med indirekt anknytning till undervisning*

Utöver skriftpraktiker med direkt anknytning till undervisningen diskuterar lärarna också textanvändning med indirekt undervisningsanknytning: ”Det är ganska mycket skriva runt såna saker som inte är undervisning utan i andra delar av uppdraget” (FS1:8). Textexempel som nämns är utvärderingar, protokoll och åtgärdsprogram, och det framgår att lärarna uppfattar sig mer uppmanade av skolledningen till det här skrivandet än vad som är fallet med skrivandet av texterna som har direkt anknytning till undervisning: ”det är väl mer i arbetslagen, inte riktat till eleverna vi måste, jag tycker det man blir uppmanad att skriva det tycker jag faller på arbetslagen” (FS2:16). Av samtalen framstår det som att båda lärargrupperna förutsätts skriva texterna som står i direkt relation till undervisningen och att skolledningen inte engagerar sig mycket i dessa texter. I skrivandet av texter som saknar direkt anknytning till undervisning är lärarna däremot mer styrda, både i form av uppmaningar om att skriva vissa texter och i form av mallar som reglerar texternas form och innehåll. Citatet ovan tyder också på att skrivandet som saknar direkt undervisningsanknytning är mer kollegialt kollaborativt än skrivandet som mer direkt kan kopplas till undervisningen. Lärarna som undervisar i 7–9 beskriver också att deras skrivande av exempelvis åtgärdsprogram (som saknar direkt undervisningsanknytning) ofta sker i samarbete mellan kolleger. Även om det ovan beskrivna mönstret om individuellt orienterade skriftpraktiker bland gymnasielärarna, respektive kollektivt orienterade skriftpraktiker bland 7–9-lärarna, inte är lika tydligt i skrivandet som saknar direkt koppling till undervisningen kan mönstret urskiljas även i detta skrivande. En gymnasielärare tror exempelvis att ”möjligheten [att skriva åtgärdsprogram tillsammans med kolleger] finns men det blir på eget initiativ” (FS2:26). Bortsett från 7–9-lärarnas skrivande tillsammans med elever i klassrummet framstår det som att lärarnas oreglerade skrivande, som alltså främst är orienterat mot undervisningen, är mer individuellt präglad, medan det av lärarnas skrivande som har indirekt anknytning till undervisningen och som i större utsträckning regleras via mallar och riktlinjer är mer kollektivt orienterat. Detta ger bilden av att det i båda lärargrupperna framför allt är i icke undervisningsrelaterade avseenden som lärarna samarbetar och att samarbete främst avser elevsociala och organisatoriska aspekter av yrket.

### **Utmaningar och resurser**

I samtalen aktualiserar lärarna främst två skriftpraktiksanknutna utmaningar i samtalen. Den ena gäller skriftlig direktkommunikation med elever och föräldrar som

ofta sker via e-post och ibland via SMS. Lärarna beskriver att sådan kommunikation kan vara en utmaning, speciellt när mottagaren är upprörd: ”när man fått mail från föräldrar som är väldigt arg, hur ska jag nu besvara det här? Då kan det kännas så oerhört viktigt hur man formulerar sig” (FS2: 30). I de sammanhangen försöker lärarna hålla en formell ton och de överväger sina formuleringar noga. Mot bakgrund av att de flesta skribenter i såväl privata som professionella sammanhang ibland ställs inför den här typen av utmaning kan den beskrivas som allmän.

Den andra skriftpraktiksanknutna utmaningen som lärarna aktualiserar är mer specifik för läraryrket, och den förefaller också vara en större utmaning för lärarna. Den handlar om lärarnas skrivande av åtgärdsprogram eller liknande texter om särskild anpassning. I dessa texter ska lärarna analysera orsaker till varför elever har svårt att nå kunskapsmål och vilka anpassningar elever är i behov av, och även om vissa av lärarna har särskild utbildning för ändamålet uppfattar de skrivandet av dessa texter som utmanande: ”det [skrivandet av texter om extra anpassningar] upplever jag inte att man har med sig även om man har gått specialpedagogikkurser och hur ska man formulera sig så att den som får texten inte blir stött typ, av ens formulering” (FS2:26). Lärarna anger att de analytiska övervägandena som dessa texter innebär kan vara svåra, men dessa resonemang utvecklas inte. Istället lägger lärarna fokus på svårigheterna att formulera texter på sätt så att ingen tar illa vid sig: ”ganska ofta tycker jag man får väga orden [...] så att man verkligen får fundera över hur uppfattas det här och kan det uppfattas fel” (FS1:12). Av lärarnas beskrivningar kan slutsatsen dras att de är mycket försiktiga i detta avseende, och det framstår som att de känner sig övervakade och är ganska ängsliga inför risken att göra någon upprörd.

Frågor om resurser diskuteras också i samtalen. Lärarna aktualiserar dels resurser för att möta specifika skriftpraktiker som är utmanande, dels skriftpraktiker som i sig utgör resurser för deras eget lärande och professionella utveckling mer generellt. För att möta utmaningen att skriva vissa texter har lärarna textmallar som via stödfrågor ger viss hjälp, men 7–9-lärarna beskriver att de har önskat tydligare vägledning genom standardiserad text i mallarna: ”just vad det gäller åtgärdsprogram har vi [...] önskat att vi ska få nån form av mall så det blir lite mer homogent och som också ska underlätta arbetsinsatsen så det ska finnas färdiga meningar i stort sett för att bara plocka eller kryssa för” (FS1:27). Också lärarnas önskan om detaljerad vägledning och deras uppfattning om hur arbetet med åtgärdsprogram borde utföras vittnar om att de känner sig mycket osäkra i det här skrivandet och att de uppfattar sig sakna förutsättningarna att skriva och hantera åtgärdsprogram på sätt som de känner sig nöjda med.

Av samtalen framgår det att formell utbildning spelar mindre roll för lärarna i utvecklandet av kompetens att hantera skriftpraktiker i yrket. Lärarna som undervisar i åren 7–9 säger sig förvisso ha gått fortbildningskurser i skrivande av individuella omdömen, men de lyfter snarast fram hur man som lärare lär sig hantera de yrkesanknutna skriftpraktikerna allt eftersom man utövar yrket och av sina misstag: ”det lär man sig nog den hårda vägen” (FS1:13). Gymnasielärarna anger att de inte fått

någon utbildning i strategier för att hantera skrivandet av text om särskilda anpassningar. Också i gymnasielärarnas samtal framhålls det lärande som sker successivt i takt med att man exponeras för arbetsuppgiften. Lärandet sker ”under resans gång” (FS2:19), vilket innebär att lärarnas förmåga att hantera många av yrkets centrala skriftpraktiker vilar på ett informellt lärande. Trots att lärarna som utbildat sig på senare år har introducerats för detta skrivande i utbildningen upplever sig ingen av lärarna i de båda samtalen vara tillräckligt förberedd för den här typen av skrivande, men i samtalen tonas alltså ändå betydelsen av formell utbildning ner i relation till denna utmaning.

Vidare anger båda grupperna sina kolleger som den kanske viktigaste resursen i yrket. Vid sidan av att utvecklas genom att utöva yrket beskriver de att de har hjälp av varandra, både i relation till skrivande där de har ”sett några goda exempel ur hur en pedagogisk planering kan se ut exempelvis” (FS2:20) och i relation till generell professionell utveckling genom ”kollegialt lärande på nåt sätt att man byter idéer och reflekterar tillsammans över saker” (FS1:8). Samtidigt påpekar lärarna att de ofta tvingas avstå från att ta särskild hjälp av exempelvis specialpedagoger i skrivandet av åtgärdsprogram på grund av tidsbrist. Lärarna diskuterar också hur de i mindre konkreta avseenden drar nytta av varandra för att utvecklas professionellt via vissa skriftpraktiker där läsande snarare än skrivande står i centrum. Lärarna beskriver att de kontinuerligt i sin yrkesvardag och utan några uttalade syften ägnar sig åt kollegiala samtal, delvis med utgångspunkt i texter som de läst. Även om lärarna menar att centrala aspekter av deras lärande sker i informella sammanhang så beskriver de också att kurser som Läslyftet utgör resurser, men då kanske framför allt genom att de stimulerar spontana samtal och därmed det informella lärandet. Inget tyder på att lärarnas beskrivningar av kollegiet som den viktigaste resursen för professionell utveckling är unik i jämförelse med andra professioner, men likväl betonar sådana beskrivningar vikten av att det på varje skola finns ett stort erfarenhetskapital bland lärarna. Det framstår som att lärares möjligheter att utveckla kunskaper och kompetenser som är centrala i yrket i stor utsträckning vilar på tillgången av erfarna kolleger.

## **Diskussion**

Med utgångspunkt i ett skriftbruksperspektiv, som betonar texters grundläggande betydelse för människors möjligheter att agera i och upprätthålla sociala praktiker – exempelvis yrkespraktiker (Lea & Stierer, 2009), analyseras i den här studien fokusgruppsamtal där lärare samtalar om skriftpraktiker i deras yrke. Denna typ av samtal ger möjlighet för informanter att i interaktion med varandra belysa fenomen på fördjupade och genomgripande sätt (Stewart et al., 2007), och i denna studie ger fokusgruppsamtalen en inblick i hur några lärare beskriver, uppfattar och förhåller sig till skriftpraktiker i yrket samt i hur de beskriver skriftpraktiksanknutna utmaningar och resurser. Via analysen skapas underlag för en bättre förståelse av läraryrket och dess förutsättningar med fokus på textanvändning. Metoden innebär dock också att

kunskapsbidrag ofrånkomligen färgas av forskaren. Det sker både i själva samtalet genom att moderatorn påverkar samtalet på olika sätt och i analysen av samtalen där forskaren gör tolkningar som är färgade av egna föreställningar. I analysen gör jag därför mitt bästa för att illustrera lärarnas resonemang via citat av centrala yttranden så att läsaren ges möjlighet att själv ta ställning till de resultat och analytiska resonemang som jag presenterar, men likväl är jag själv medkonstruktör av studiens resultat. Ytterligare en begränsning med studien är det ringa antalet lärare som kommer till tals. I båda fokusgruppsamtalen deltog fyra lärare, och även om det antalet uppfattas som lämpligt, kan man utgå ifrån att ytterligare perspektiv hade framkommit om fler samtal med andra lärare hade genomförts. På det viset hade studien kunnat visa ett bredare resultat som hade gett en mer nyanserad bild av de frågor som aktualiseras.

I samtalen lägger lärarna spontant fokus på skrivandet som har en direkt anknytning till undervisning. Dessutom bekräftar samtalen tidigare forskning (Annerberg, 2016) om att lärarna är mer styrda i det skrivande som främst har en indirekt anknytning till undervisningen, och en viktig aspekt som framkommer är att det kollegiala samarbetet i första hand verkar ske runt sådana skrivpraktiker som saknar direkt undervisningsanknytning. Det kan förstås som konsekvenser av traditionella undervisningspraktiker som innebär att det i klassrummet bara vistas en lärare åt gången (jfr Jederlund, 2019), men Annerberg (2016, s. 297–98) gör också en poäng av att hela lärarprofessionen har ett komplicerat förhållningssätt till kollegialitet genom att lärare tenderar att främst söka bekräftelse från dels utomprofessionella aktörer som elever och föräldrar och dels i sin egen uppfattning – snarare än från kolleger och i deras uppfattningar. På det viset undermineras kollegialiteten parallellt med att individualismen förstärks inom lärarkårens kärnverksamhet, det vill säga undervisningen. Samtidigt som forskning identifierar kollegialt samarbete som en stor utvecklingspotential för professionen (Hargreaves & Fullan, 2013; Winzell, 2018) finns alltså förhållningssätt inom lärarkåren som hindrar sådan utveckling. Resonemanget kan också relateras till hur kollegial tillit lyfts fram som en förutsättning för kollegialt lärande och att sådan tillit ofta brister hos lärare (Jederlund, 2019).

Angående skriftpraktiker med direkt anknytning till undervisning indikerar samtalen en skillnad mellan 7–9-lärarnas och gymnasielärarnas förhållningssätt. I 7–9-lärarnas undervisning framstår skriftpraktiker som mer kollektivt orienterade medan individualismen har starkare genomslag i gymnasielärarnas beskrivningar. Lärarna som undervisar i 7–9 beskriver kollektiva och klassrumsbaserade skriftpraktiker som är tydligt färgade av genrepdagagogiska ansatser där lärare och elever skriver texter tillsammans (jfr Hedeboe & Polias, 2008). Gymnasielärarna uppehåller sig istället kring sitt eget skrivande av texter som sätter en individualistisk prägel på undervisningen genom att skriftpraktikerna möjliggör för eleverna att tillgodogöra sig kunskap utan att delta i klassrummets kollektiva undervisning. En annan möjlighet är att lärarnas ämnestillhörighet spelar roll i det här avseendet (alla 7–9-lärare är svensklärare), men med tanke på att den gymnasielärare som är mest drivande i den här frågan också är svensklärare så har denna förklaring svagare stöd i materialet.

En viktig del i samtalen är lärarnas diskussioner om upplevda utmaningar i relation till skriftpraktiker. Båda grupperna rör sig kring skrivandet av två typer av texter: skriftlig direktkommunikation (exempelvis e-post) med elever och föräldrar och texter om särskild anpassning (exempelvis åtgärdsprogram), och gemensamt för dessa texter är att de enligt lärarna har indirekt anknytning till undervisningen. I båda samtalen betonar lärarna svårigheten att formulera sig i dessa texter. Angående skrivandet av åtgärdsprogram kan det för en utomstående framstå som en ganska stor utmaning att relatera elevers prestationer till kunskapskrav och dra analytiska slutsatser om vilka anpassningar elever är i behov av samt att presentera dessa överväganden och argument på sätt som är övertygande och begripligt för såväl elever som Skolinspektionen. Det är dock inte denna utmaning som lärarna betonar. Istället lyfts risken att formulera texterna på sätt som gör mottagaren upprörd fram som den stora utmaningen. Med utgångspunkt i tidigare studier om lärares skriftanvändning skulle lärarnas fokus här kunna tolkas på åtminstone två olika sätt. En tolkning är att lärarna är ovana att sätta ord på och tala om mer abstrakta aspekter av det yrkesspecifika skrivandet; till exempel beskriver Annerberg (2016, s. 299) att lärarna i hennes studie ”enbart diskuterar mer ytliga aspekter av skrivande”. Vidare har lärares brist på ett gemensamt och välutvecklat yrkesspråk diskuterats som orsak till att yrkeskåren har svårt att föra teoretiska och abstrakta resonemang om sin yrkespraktik (Colnerud & Granström, 2002). En annan tolkning av lärarnas fokus på hur texter formuleras är att ta dem på orden och se detta fokus som uttryck för att lärarna känner sig starkt övervakade och upplever en stor press att undvika att göra någon upprörd. En lärare i Johanssons studie (2018, s. 78) vittnar om att språket i skriftliga omdömen är tillrättat samt ”fegt och undvikande av obehagliga sanningar”. Den typen av undvikanden kan förstås som en konsekvens av en sådan ängslighet som lärarna ger uttryck för i samtalen. Förmodligen kan en rättvis beskrivning urskiljas någonstans mitt emellan; det är fullt tänkbart att lärarna begränsas både av en ovana att resonera teoretiskt om sin yrkespraktik med utgångspunkt i ett specifikt yrkesspråk och av att de upplever sig bli orimligt hårt granskade när det gäller hur de formulerar sig i skrift.

Den främsta strategin för att hantera utmaningar i skrivandet är enligt lärarna en princip om att lära under resans gång och av sina misstag. Lärarna menar också att kolleger är en viktig resurs i det skrivande som de finner problematiskt. Även om det kollegiala stödet kan vara funktionellt i många sammanhang framstår det här som att väsentliga delar av lärarnas stödstrukturer vilar på informella grunder, och likaså är kunskapsutveckling som sker i takt med att lärarna exponeras för utmaningarna en form av informellt lärande (jfr Johansson 2018, s. 162). I lärarnas beskrivningar lyser de systematiska, formaliserade och verksamhetsbaserade resurserna för lärare att hantera skriftpraktiksanknutna utmaningar med sin frånvaro. Det är anmärkningsvärt med tanke på att lärare förväntas arbeta aktivt med exempelvis åtgärdsprogram, vars formella betydelse i lärarnas bedömningsarbete är av stor vikt.

Lärande som sker allt eftersom lärare utövar yrket är naturligtvis inte dåligt. Winzell (2018) argumenterar för att vissa delar av läraryrket inte är möjliga att lära

i andra sammanhang än just via yrkespraktik. Det betyder inte att detta lärande måste lämnas åt slumpen. En enkel insats hade varit att förstärka och ytterligare formalisera det ofta bristande introduktionsprogram som nyexaminerade lärare har rätt till vid sin första anställning (Läraryrkesförbundet, u.å.). I ett yrke som i viktiga avseenden vilar på kunskaper och kompetenser som enbart kan inhämtas via praktisk yrkesutövning framstår en sådan insats som välmotiverad. Olika former av mentors- eller introduktionsprogram hade också kunnat stärka lärares kollegialitet och därmed motverkat den individualisering som Annerberg diskuterar (se ovan). I samtalen aktualiserar lärarna dock inte formaliserade stödstrukturer som robusta introduktionsprogram. Däremot beskriver den ena lärargruppen hur de har efterfrågat mer detaljerade textmallar för åtgärdsprogram, vilket indikerar att dessa lärare vill avhända sig ansvaret för att arbeta med dessa dokument på ett genomgripande och grundligt sätt. Deras förhållningssätt verkar vara att den kompetens som krävs för arbetet med dessa texter inte omfattas av den generella lärarkåren och att arbetet med dessa texter inte hör till deras egentliga uppdrag. Här kan urskiljas ett glapp mellan vad lärarna å ena sidan och beslutsfattare å andra sidan ser som den generella lärarprofessionens kunskaps- och ansvarsområde. Annerberg (2016) går ett steg längre och menar att det även inom lärarkåren finns olika uppfattningar om en rad av professionens kärnfrågor och att komplexiteten i lärares uppdrag behöver diskuteras och i större utsträckning erkännas som en svårighet. Lärares uppdrag är sannerligen komplext. Ett sätt att hantera komplexiteten är att tydligare precisera olika lärargruppernas uppdrag och ge mindre utrymme för lokala varianter som fastställs av skolhuvudman och rektor.

Avslutningsvis identifierar denna studie ett behov av ytterligare forskning. Studien omfattar som sagt ett begränsat material och det vore en stor vinst om vissa av studiens resultat också kunde studeras ur ett kvantitativt perspektiv. Är exempelvis gymnasielärare generellt sett mer individuellt orienterade i sina skriftpraktiker än 7–9-lärare? En annan fråga som inställer sig är hur lärare kan stötts i skriftpraktiker som de beskriver som utmanande. Ovan har jag diskuterat några olika möjligheter, men de skulle behöva undersökas mer specifikt: Hur bidrar olika former av mentorsprogram till lärares förutsättningar att hantera skriftpraktiker som de finner utmanande, och vad behöver göras för att introduktionsprogram ska fungera bättre i skolans organisation? Textanvändning är av central betydelse i läraryrket och för att lärare ska ges goda förutsättningar att utföra sitt arbete är det nödvändigt att vidga kunskaperna om vilka redskap och praktiker som hjälper lärare att utveckla nödvändiga kompetenser inom området. På så vis hade lärare fått en bättre chans att leva upp till de förväntningar som samhället har på dem.

## Författarbiografi

**Peter Ström** är lektor i svenska med didaktisk inriktning vid Umeå universitet.

## Referenser

- Agevall, L. & Jonnergård, K. (2007). Management by documents – a risk of de-professionalizing? I C. Aili, L.-E. Nilsson, L. G. Svensson & P. Denicolo (Red.), *In tension between organization and profession: professionals in Nordic public service*, s. 33–55. Nordic Academic Press.
- Andersen Bueie, A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1). <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.188>
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text: om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. [Doktorsavhandling] Göteborgs universitet.
- Annerberg, A. (2016). *Gymnasielärares skrivpraktiker. Skrivande som professionell handling i en digitaliserad skola*. Diss. Örebro universitet. Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-52924> [2019-11-28].
- Asp-Onsjö, L. (2011). Dokumentation, styrning och kontroll i den svenska skolan. *Educare* 2, 39–56. Tillgänglig: <http://muep.mau.se/handle/2043/12505> [2020-07-21]
- Barber, B. (1979). Communication between doctor and patient: what compliance research shows. I J. E. Alatis & G. R. Tucker (Red.), *Language in public life*, s. 119–125. Georgetown University School of Language and Linguistics. Tillgänglig: <https://repository.library.georgetown.edu/handle/10822/555472> [2020-03-13]
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2 uppl.). Blackwell publishing.
- Brandt, D. (2009). Writing over reading. New directions in mass literacy. I M. Baynham & M. Prinsloo (Red.), *The future of literacy studies*, s. 54–74. Palgrave MacMillan.
- Brandt, D. (2014). Deep writing. New directions in mass literacy. I A.-C. Edlund, L.-E. Edlund & S. Haugen (Red.), *Vernacular literacies: past, present and future*, s. 15–28. Umeå University & Royal Skyttean Society.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Eighth edition. Routledge.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket: om lärares yrkesspråk och yrkesetik* (Ny, rev. och uppdaterad utg.). HLS förlag.
- Eriksen, H. (2017). Elevers oppfatning av lærers tilbakemeldingspraksis: om sammenheng mellom graden av VfL-praksis og elevenes opplevde nytte av lærers skriftlige tilbakemeldinger i skriftlig norsk. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.683>
- Gee, J. P. (2000). The new literacy studies: From ‘socially situate’ to the work of the social. I D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (Red.), *Situated literacies: reading and writing in context*, s. 180–196. Routledge.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2013). The power of professional capital. With an investment in collaboration, teachers become nation builders. *Journal of Staff Development*, 34(3), 36–69.
- Hedeboe, B. & Polias, J. (2008). *Genrebyrå: En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontekst*. Hallgren & Fallgren.
- Hedlund, A. (2013). *Klarspråk lönar sig: handbok för ett effektivt klarspråksarbete*. 2. [uppdaterade] uppl. Norstedts juridik.
- Hirsh, Å. (2013). *The individual development plan as tool and practice in Swedish compulsory school*. [Doktorsavhandling, Högskolan i Jönköping]. Tillgänglig: <http://hj.diva-portal.org/smash/record.jsfpid=diva2%3A662097&dswid=-7758> [2019-11-28]
- Jederlund, U. (2019). Tillit som förutsättning för skolutveckling. En studie av skolutveckling genom kollektivt lärande i arbetslag. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(3–4), 7–34.
- Johansson, A. (2018). *Lärares bedömningspråk: språkhandlingar, bedömning och språklig utformning i grundskolans skriftliga omdömen*. [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet]. Tillgänglig: <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1264375/FULLTEXT03.pdf> [2021-02-03]
- Karlsson, A.-M. (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället: ett etnografiskt perspektiv på skrifthanvändning i vanliga yrken*. Språkrådet.
- Kong, K. C. C. (2014). *Professional discourse*. Cambridge University Press.
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasieters berättelser om lärares skriftliga respons på uppsatsen*. [Doktorsavhandling, Åbo Akademi]. Tillgänglig: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-505-7> [2019-11-28]
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: a practical guide for applied research* (5. uppl.). Sage Publications.
- Lea, M. R. & Stierer, B. (2009). Lecturers’ everyday writing as professional practice in the university as workplace: new insights into academic identities. *Studies in Higher Education*, 34(4), 417–428, <https://doi.org/10.1080/03075070902771952>



- Läraryrket (u.å.). *Nya lärares introduktion till yrket: en rapport om introduktionsperioden*. Tillgänglig: [https://res.cloudinary.com/lararforbundet/image/upload/v1596442904/db7b9a928b3a95c94ddc737c43ee23e1/Nya\\_larares\\_introduktion\\_till\\_yrket.pdf](https://res.cloudinary.com/lararforbundet/image/upload/v1596442904/db7b9a928b3a95c94ddc737c43ee23e1/Nya_larares_introduktion_till_yrket.pdf) [2021-07-15]
- Morgan, D. L. (2012). Focus groups and social interaction. I J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. Marvasti, & K. D. McKinney (Red.), *The Sage handbook of interview research: the complexity of the craft* (s. 161–175). Sage.
- Nikolaidou, Z. (2014). Dominant workplace literacies in vernacular disguise: disputable discourses on the production floor. I A.-C. Edlund, L.-E. Edlund & S. Haugen (Red.), *Vernacular literacies: past, present and future*, s. 45–57. Umeå University & Royal Skyttean Society.
- Norlund Shaswar, A. (2014). *Skriftbruk i vardagsliv och i sfi-utbildning. En studie av fem kurdiska sfi-studerandes skriftbrukshistoria och skriftpraktiker*. [Doktorsavhandling] Umeå universitet.
- Nyumba, T. O., Wilson, K., Derrick, C. J. & Mukherjee, N. (2018). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. *Methods in Ecology and evolution*, 9(1), 20–32.
- Perry, F. L. (2011). *Research in applied linguistics: becoming a discerning consumer*. 2. ed. Routledge.
- Randahl, A. C. & Varga, P. A. (2020). Kollegiala samtal som kontext för utveckling av lärares literacyförståelse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(4). <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2031>
- Skolverket. (2013). *Allmänna råd med kommentarer. Utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen*. SKOLFS 2013:163. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/allmanna-rad/2013/allmanna-rad-med-kommentarer-om-utvecklingssamtalet-och-den-skriftliga-individuella-utvecklingsplanen?id=3133> [2020-07-22]
- Skolverket. (2014). *Allmänna råd med kommentarer. Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Skolverket. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/allmanna-rad/2014/allmanna-rad-for-arbete-med-extra-anpassningar-sarskilt-stod-och-atgardsprogram?id=3299> [2020-07-22]
- Statistiska centralbyrån. (2019). Webbplats: <https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/utbildning-jobb-och-pengar/yrken-i-sverige/> [2019-08-01]
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N. & Rook, D. W. (2007). Analyzing focus group data. I *Focus groups* (s. 109–133). SAGE Publications, Ltd. <https://www.doi.org/10.4135/9781412991841>
- Ström, P. (2017). Utredning inleds: Språk, genredrag och ansvar i barnvårdsutredningar. [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet]. Tillgänglig: [http://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?faces-redirect=true&aq2=%5B%5D%5D&af=%5B%5D&searchType=LIST\\_LATEST&language=sv&pid=diva2%3A1137802&aq=%5B%5B%5D%5D&sf=all&aqe=%5B%5D&sortOrder=author\\_sort\\_asc&onlyFullText=false&noOfRows=50&dsid=-5673](http://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?faces-redirect=true&aq2=%5B%5D%5D&af=%5B%5D&searchType=LIST_LATEST&language=sv&pid=diva2%3A1137802&aq=%5B%5B%5D%5D&sf=all&aqe=%5B%5D&sortOrder=author_sort_asc&onlyFullText=false&noOfRows=50&dsid=-5673) [2022-03-04]
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Winzell, H. (2018). *Lära för skrivundervisning: en studie om skrivdidaktisk kunskap i ämneslärutbildningen och läraryrket*. [Doktorsavhandling] Linköpings universitet.