

Upload the policy, download the practice

– Översättning från styrdokument gällande generativ AI till praktisk skolverksamhet

Upload the policy, download the practice

– Translation from generative AI-policy to educational practice

Camilla Krammer
Lie Printz

Handledare: Ida Lindgren
Examinator: Björn Johansson

Sammanfattning

Bakgrund: Den svenska grundskolan kännetecknas av ett komplext styrningslandskap där flera policydokument formar verksamheten. Lärare behöver navigera mellan nationella och lokala riktlinjer där läroplanen utgör en central, men inte ensam, källa för styrning. Samtidigt kompletteras styrningen av flera policyområden, vilket skapar ett ramverk som kräver lokal tolkning. I detta sammanhang framträder lärare som verksamhetsnära byråkrater och policyöversättare. Parallellt med detta har den snabba utvecklingen av generativ AI ytterligare förändrat den digitala skolkontexten, där det saknas en nationell AI-strategi för den svenska grundskolan.

Metod: Studien bygger på en kvalitativ, tolkande design av semistrukturerade intervjuer med grundskollärare från olika skolor i Sverige. Intervjuerna bygger på teorier kombinerat med befintliga policydokument. Dessa sedan har analyserats utifrån ett teoridrivet analytiskt ramverk baserat på Policy enactment och Street-level bureaucracy.

Resultat: Uppsatsen resultat påvisar att lärare agerar centrala aktörer i policyförverkligandet, där policydokument om generativ AI i stor utsträckning tolkas och omsätts lokalt. Avsaknad av tydliga riktlinjer leder till variation i hur generativ AI förstås och används i undervisningen, där individuella och organisatoriska faktorer får stort genomslag.

Slutsats: Studien visar att policy kring generativ AI i svensk grundskola präglas av lokal variation. Nationella mål om digital kompetens omsätts genom lokala tolkningar snarare än genom sammanhållen styrning. Lärare får en central roll i att översätta policy till praktik, där användningen av generativ AI formas av organisatoriska förutsättningar, professionella bedömningar och lokala prioriteringar. Resultaten synliggör att generativ AI handlar både om teknikanvändning och en styrnings- och professionsfråga som aktualiserar skolans arbete med likvärdighet, bedömning och digital utveckling

Nyckelord: Generativ AI; Grundskola; Verksamhetsnära policyöversättning; Policy enactment; Street-level bureaucracy

Abstract

Background: The Swedish compulsory school is characterized by a complex governance landscape in which multiple policy documents shape educational practice. Teachers are required to navigate between national and local guidelines, where the curriculum constitutes a central, but not exclusive, governing framework. At the same time, governance is complemented by several additional policy areas, creating a framework that requires local interpretation. In this context, teachers emerge as street-level bureaucrats and policy translators. In parallel, the rapid development of generative AI has further transformed the digital school context, while a national AI strategy for compulsory education in Sweden is missing.

Methods: The study is based on a qualitative, interpretative design using semi-structured interviews with compulsory school teachers from different schools in Sweden. The interviews are formed by theories combined with relevant policy documents and are analyzed through a theory driven, analytical framework based on policy enactment and street-level bureaucracy.

Results: The findings show that teachers act as central actors in policy enactment and that generative AI policies are largely interpreted and operationalized at the local level. The lack of clear guidelines leads to variation in how generative AI is understood and used in teaching, where individual and organizational factors play a significant role.

Conclusion: The study shows that policy regarding generative AI in Swedish compulsory schools is characterized by local variation, where national ambitions concerning digital competence are largely implemented through local interpretations rather than coherent governance. Teachers are therefore given a central role in translating policy into practice. This means that the use of generative AI is shaped by organizational conditions, professional judgements and local priorities. The findings also highlight that generative AI is both a question of use, and an issue of governance and professional practice that raises questions concerning educational equality, assessment, and digital development in schools.

Keywords: Generative AI; Compulsory school; Policy translation at the frontline; Policy enactment; Street-level bureaucracy.

Förord

Arbetet med denna masteruppsats har varit både lärorikt och utvecklande, präglad av flera utmaningar längst vägen. Under processens gång har vi haft många givande diskussioner och dialoger kring studiens utformning, metodval och innehåll. Detta har bidragit till såväl utveckling av perspektiv som fördjupad förståelse för ämnet. Genomförandet har inte bara resulterat i denna uppsats, utan också varit en värdefull erfarenhet för oss på såväl ett akademiskt som personligt plan. Vi vill rikta ett varmt tack till alla som på olika sätt har bidragit till studiens genomförande.

Först och främst vill vi tacka samtliga intervjupersoner som generöst har delat med sig av sin tid, erfarenheter och perspektiv i studerat ämne. Er öppenhet och ert engagemang har gett oss värdefulla insikter som gjort detta uppsatsskrivande möjligt.

Vi vill även rikta stor tacksamhet till vår handledare, Ida Lindgren, för vägledning, stöd och konstruktiv återkoppling genom hela uppsatsprocessen. Dina synpunkter har hjälpt oss att utveckla både arbetet och vårt akademiska förhållningssätt.

Därtill vill vi tacka våra kurskamrater och andra studenter som under seminarier och genomlöpande granskning av textutkast bidragit med värdefulla kommentarer, idéer och perspektiv. Era reflektioner har hjälpt oss att förbättra och förtydliga arbetet ända in i mål.

Vi vill också tacka våra familjer och närstående för deras tålamod, uppmuntran och stöd under den tid som arbetet med uppsatsen har pågått. Det har varit guld värt.

Sist, men absolut inte minst, vill vi tacka varandra för ett gott samarbete. Denna vår har inneburit många tidiga mornar och sena kvällar, för att få uppsatsskrivandet att gå ihop med vardagspusslet. Trots skilda utmaningar och förutsättningar har vi med ett gemensamt driv och flexibelt arbetssätt utvecklat uppsatsen till den slutprodukt den utgör idag, ett resultat vi är mycket stolta över.

Linköping 25 maj 2026



Camilla Krammer



Lie Printz

Innehållsförteckning

1	Introduktion	1
1.1	Problemformulering	2
1.2	Syfte och frågeställningar	3
1.3	Avgränsning, målgrupp och kunskapsbidrag.....	3
1.4	Uppsatsens struktur	4
2	Bakgrund och teoretiskt ramverk	6
2.1	Generativ AI i utbildning	7
2.1.1	Lärarens roll	8
2.2	Policy	9
2.3	Policy enactment.....	11
2.3.1	Grundläggande förhållningssätt	11
2.3.2	Kontexten som betydande faktor	11
2.3.3	Policyförverkligandeprocessen	12
2.3.4	Icke-implementeringar	14
2.3.5	Policyaktörer	15
2.4	Street-level bureaucracy.....	17
2.4.1	Handlingsutrymme.....	17
2.4.2	Krav och förutsättningar	18
2.4.3	Tjänstemän som verksamhetsnära byråkrater	19
2.5	Sammanfattning: Vårt teoridrivna analytiska ramverk.....	19
2.5.1	Ramverkets utgångspunkt.....	20
2.5.2	Policyförverkligande.....	21
2.5.3	Potentiellt upplevda effekter i klassrummet	22
3	Metod.....	23
3.1	Filosofiska antaganden.....	24
3.2	Studiedesign	24
3.2.1	Forskningsstrategi	24
3.2.2	Forskningsansats	25
3.2.3	Forskningsdesign	26
3.3	Litteratursökning.....	27
3.3.1	Policyinsamling.....	28

3.4	Datainsamling	30
3.4.1	Semistrukturerade intervjuer.....	30
3.5	Urval av intervjupersoner	31
3.5.1	Intervjupersoner	33
3.6	Dataanalys.....	34
3.7	Etik och kvalitet	37
3.7.1	Forskningsetik.....	37
3.7.2	Kvalitetskriterier för arbetet.....	37
4	Resultat från intervjuer	39
4.1	Läraryrollen.....	40
4.1.1	Lärares tillgång till policydokument om generativ AI.....	40
4.1.2	AI-användning i läraryrollen.....	41
4.1.3	Generativ AI-kompetens	43
4.1.4	Formellt och informellt lärande	44
4.1.5	Lärares framtids tankar om generativ AI	46
4.2	Lärares perspektiv på elevernas AI-användning.....	47
4.2.1	Policy och arbetssätt	47
4.2.2	Förhållning till elevernas AI-användning	49
4.2.3	Elevers AI-kunskaper.....	50
5	Analys och diskussion	52
5.1	Kontext.....	53
5.2	Policy kring generativ AI.....	53
5.3	Policyförverkligande.....	55
5.3.1	Aktörer och roller.....	55
5.3.2	Handlingsutrymme.....	56
5.3.3	Policyförverkligandeprocessens kärna.....	58
5.4	Upplevda effekter i klassrummet	59
5.5	Framtidsvisioner	60
5.6	Generativ AI som styrnings- och professionsfråga.....	60
6	Slutsats.....	62
6.1	Kunskapsbidrag och implikationer	63
6.1.1	Teoretiska kunskapsbidrag och implikationer	63

6.1.2	Praktiska kunskapsbidrag och implikationer	64
6.2	Förslag till vidare forskning	65
	Referenser	66
	Bilaga A – Genomförd litteratursökning	72
	Bilaga B – Intervjuguide för lärare	74
	Bilaga C – Samtyckesblankett för deltagande i studien.....	76

Innehållsförteckning: tabeller, figurer och bilder

Tabell 1.	Begreppslista.....	6
Tabell 2.	Policyaktörer, deras roll samt policyarbete.	16
Figur 2.	Kvalitativa forskningsmetod inspirerad av Myers (2025).....	23
Figur 3.	Tillvägagångssättet utifrån abduktiv forskningsansats i praktiken.	25
Tabell 3:	Relevanta rekommendations- och policyramverk för studien.	28
Tabell 4.	Intervjupersoner samt information om intervjugenomförandet.	33
Figur 4.	Koder, teman och aggregerade teman från tematisk analys.	36
Tabell 5.	Medverkande grundskollärare med tillhörande kommun, skolår och ämnen.....	39

1 Introduktion

Den svenska grundskolan utgör ett komplext landskap av styrdokument, där verksamheten formas genom överlappande och ibland konkurrerande policys. Läroplanen intar här en särskild plats som ett av de mest centrala styrdokumentet för lärare (L6, 2026; Skolverket, 2025). I denna fastställs grundläggande värden om bland annat lika utbildning för alla, demokratiska principer och elevers utveckling av digital kompetens. Samtidigt kompletteras läroplanen av många andra policyområden, vilka bland annat berör digitalisering (Sveriges Kommuner och Regioner [SKR], u.å.), IT-miljö, studiero (Skolinspektionen, 2020) samt arbete mot diskriminering (Skolverket, 2026). Tillsammans bildar dessa policyområden ett mångfacetterat styrningslandskap. För verksamma lärare innebär detta att det pedagogiska arbetet inte enbart består av planering och genomförande av undervisning, utan också av kontinuerlig navigation mellan varierande normer, riktlinjer och krav som kommer såväl lokalt som nationellt ifrån (Lipsky, 1969).

Utmaningen som lärarna står inför är att policy inte enbart framträder som en enhetlig och entydig instruktion, utan snarare som ett ramverk som kräver tolkning och anpassning (Ball et al., 2011b). I denna kontext kan lärare förstås som verksamhetsnära byråkrater (Lipsky, 1969), där de i rollen som policyöversättare aktivt förväntas anpassa policyinförandet till rådande kontextspecifika förutsättningar (Braun et al., 2010). Lärare ska inte enbart följa policy, utan också översätta den till praktiska handlingar som skapar mening i klassrummet (Lipsky, 1969). Detta innebär att policy kontinuerligt omformas i mötet med lokala förutsättningar, professionella normer och pedagogiska överväganden, grundat på att policyinförande inte ses som en linjär process (Ball et al., 2011a). Därigenom aktualiseras frågor om handlingsutrymme, professionell autonomi och ansvar, där lärarens roll blir central för hur policy faktiskt realiseras i praktiken (Lipsky, 1969).

Parallellt med denna redan komplexa styrningssituation har den teknologiska utvecklingen under de senaste åren genomgått en snabb och accelererande förändring (Skolverket, 2024; Storey et al., 2025). Digitalisering har länge varit ett prioriterat område inom utbildningspolitiken, vilket avspeglas i läroplanens betoning på digital kompetens och användning av digitala verktyg i undervisningen (Skolverket, 2025). Framväxten av Artificiell Intelligens (AI) har samtidigt introducerat en ny dimension i denna teknologiska utveckling. Det har skett i termer av AI-baserade verktyg, som textgenererande system och adaptiva lärplattformar. En variant av AI som genererar just text och innehåll är Generativ Artificiell Intelligens (Gen-AI). Utvecklingen av generativ AI utmanar etablerade föreställningar om kunskap, lärande och bedömning, samtidigt som de skapar nya möjligheter för pedagogisk innovation (Ng et al., 2025; Shailendra et al., 2024).

Trots en snabb teknologisk utveckling av generativ AI saknas i dagsläget en sammanhållen nationell AI-strategi för den svenska grundskolan, vilket dessutom efterfrågas (Skolverket, 2024). I stället har hanteringen av generativ AI i stor utsträckning delegerats till kommuner och enskilda skolor (Skolverket, 2026). En åtgärd som riskerar att resultera i en nationellt splittrad

policybild (Skolverket, 2024). Generativ AI-policy kan variera avsevärt i både omfattning och inriktning, från restriktiva förhållningssätt till mer utforskande strategier som uppmuntrar experimenterande och pedagogisk utveckling (Skolverket, 2024). Variationen innebär i sin tur att lärare tillhandahålls olika riktlinjer och möts av skiftande förväntningar beroende på sin organisatoriska kontext, vilket belyser ett behov av lokal tolkning och översättning av policy (Ball et al., 2011a). Eftersom policy alltid tolkas och omsätts i specifika sammanhang (Ståhlkrantz, 2023), kan dess konsekvenser även skilja sig avsevärt från dess ursprungliga intentioner (Ball et al., 2011a).

Mot denna bakgrund är det angeläget att undersöka hur policy om generativ AI tar form i grundskolans praktik som styrande dokument, samtidigt som generativ AI utgör en del av den alltmer framväxande teknologiska samhällsutvecklingen. Genom att rikta uppmärksamheten mot denna lokalt praktiserade nivå, där lärarens roll sätts i fokus som verksamhetsnära policyöversättare, kan en fördjupad förståelse möjliggöras för hur styrning, teknologi och profession samverkar.

1.1 Problemformulering

Policys kan betraktas som reaktiva, eftersom de formuleras först efter att ett fenomen eller problem har fått genomslag i samhället. Ett samtida fenomen anses vara den snabbt växande teknologiska utvecklingen som tar en allt större plats i samhället (Storey et al., 2025). Baserat på dessa förutsättningar utmärker sig generativ AI, både gentemot andra typer av policys och teknologiska lösningar (Storey et al., 2025). Det är redan svårt för policyskapare att hålla sig uppdaterade i de teknologiska svängarna, samtidigt som fältet för generativ AI sker i en mycket hög takt. Dessutom tillämpas generativ AI alltmer i vardagen hos både organisationer och privatpersoner (Haenlein & Kaplan, 2019). Med andra ord utvecklas generativ AI-teknologin i en explosiv takt, samtidigt som det sker en transformativ utveckling i samhället (Haenlein & Kaplan, 2019; Storey et al., 2025).

I den svenska skolkontexten finns idag ingen nationell strategi för AI i allmänhet, eller generativ AI i synnerhet, vilket skapar ett tydligt gap mellan teknisk potential och pedagogiskt förverkligande (Stenliden, 2026). Existerande riktlinjer och rekommendationer, exempelvis från Skolverket (2026), ger viss vägledning om generativ AI-användning, men det är oklart hur dessa ska implementeras i praktiken och hur de landar i klassrummen. Detta gäller särskilt i grundskolan, där forskningen kring hur lärare tolkar och översätter policys till praktiken är begränsad (Jauhianen & Garagorry Guerra, 2024; Månsson et al., 2025). Lärare är inte passiva mottagare av policys, utan intar rollen som aktiva översättare, vilka tolkar, anpassar och i viss mån omformar riktlinjer utifrån sin kontext (Ball et al., 2011; Spillane et al., 2002). Bristande kunskap och osäkerhet kring generativ AI innebär att många lärare inte använder dessa verktyg, vilket i sin tur kan leda till enskilda bedömningar av lämplighet och därmed skillnader i hur generativ AI införs, med risk för ojämn undervisning (Skolverket, 2024). Denna framträdande gråzon, baserat på kombinationen av en explosiv teknologisk förändringstakt och eftersläpande policydokument, belyser ett behov av forskning som kan klargöra hur lärare och skolledare

hanterar generativ AI i vardagen, hur policys tolkas och omsätts, samt hur detta påverkar skolans praktiska verklighet.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur lärare i svenska grundskolor förhåller sig till, och förverkligar, policys om generativ AI, med fokus på hur policydokument omsätts till praktisk handling.

Syftet uppfylles genom att besvara följande frågeställning:

- Hur tolkar grundskollärare policys om generativ AI-användning och översätter dessa till det praktiska arbetet i klassrummet?

Frågeställningen klargör hur grundskollärare i svenska grundskolor går till väga för att tolka, översätta och förverkliga tillhandahållna policys om generativ AI. Inom ramarna för denna fråga belyses lärares perspektiv på generativ AI både som ett professionellt verktyg, i det egna arbetet, samt i undervisningssammanhanget med elever i klassrummet. I denna fråga inkluderas vilka olika styrdokument, riktlinjer och rekommendationer de utgår ifrån i sitt arbete med generativ AI samt hur policyförverkligandeprocessen i sin helhet ser ut och varför. Frågeställningen är behjälplig med att tydliggöra vilka grundläggande aspekter som formar policyförverkligandeprocessen som sådan samt vad det ger för följder hos inblandade parter.

1.3 Avgränsning, målgrupp och kunskapsbidrag

Vi har valt att avgränsa studiens forskningsfokus till svenska grundskolor, vilket beror på att vårt valda forskningsämne behöver studeras i sin kontext. I Sverige står samtliga svenska grundskolor under samma struktur att bedriva undervisningen på. Oavsett om grundskolorna är kommunala eller fristående är det likvärdig politik och samma myndigheter som ansvarar för riktlinjerna inom den svenska skolvärlden. Till följd av att en avgränsning sker till svenska grundskolor, kommer det vara möjligt att studera ett givet sammanhang inom vilket vi kan insamla relevant empiriskt material. Det i sin tur kommer bidra till vårt arbete att skapa förståelse för hur generativ AI hanteras i kontexten av svensk skolmiljö. Av den anledningen begränsas studien att omfatta grundskollärare, då syftet är att belysa deras erfarenheter, arbetssätt och förhållningssätt till användningen av generativ AI i sitt arbete. Vidare exkluderas elever helt som informanter vilket innebär att studien inte syftar att uttala sig om elevers upplevelser eller faktiska användning av generativ AI. Dessa har aktivt valts bort eftersom de är omyndiga personer, då vi har valt att undvika risk för etiska oenigheter i samband med eventuellt deltagande av elever i studien. Detta gäller även de fall där vårdnadshavare hade lämnat samtycke genom en samtyckesblankett.

Den primära målgruppen för uppsatsen är akademiker inom fältet för informatik och informationssystem, särskilt akademiker med intresseområden inom AI och utbildning, digitalisering, policyimplementering, IT-styrning, samt samspelet mellan teknologi och

organisatorisk praktik. Det beror på att uppsatsen vilar på en teoretisk grund och ämnar bidra till samtida forskning inom forskningsfälten, baserat på det mastersprogram vi avslutar i samband med detta uppsatsskrivande. Sekundär målgrupp kan i linje med den primära utgöras av akademiker inom fältet för statsvetenskap, då forskningsfältet för policy inkluderas i hög grad i denna uppsats. Baserat på dessa målgrupper ämnar studien bidra med teoretiska kunskapsbidrag medförande en fördjupad förståelse av policyinförande som en dynamisk och relationell process. De teoretiska kunskapsbidragen eftersträvas gå i linje med det Gregor (2006) benämner som “explanation och prediction (EP)”. Det innebär att teoritypen både ska förklara teorierna i sitt sammanhang, och inkludera förutsägelser gällande hur det kan bli i andra liknande teoretiska sammanhang.

I praktiken har vi även en betydelsefull målgrupp inkluderande de som yrkesmässigt befinner sig i skolvärlden. I och med framväxten som generativ AI har sett under de senaste åren, har sannolikt majoriteten av dessa praktiker redan kommit i kontakt med generativ AI och förstår att detta påverkar samtidens undervisning i det svenska klassrummet. Det gäller oavsett om en är grundskollärare, utbildningschef eller annan stödfunktion i sammanhanget. De praktiska kunskapsbidragen ämnar därmed erbjuda kunskap om hur styrdokument tas emot och omsätts i verklig verksamhet, vilket kan ge både huvudmän och ledare samt lärare ett mer realistiskt underlag vid framtida utvecklingsarbete. Det praktiska kunskapsbidraget eftersträvas kunna bryggas över från det teoretiska med det som Gregor (2006) lyfter som teoritypen “design and action”. Till följd av att det finns en teoretisk bas som både förklarar och förutser hur policyförverkligandeprocessen ser ut i den svenska grundskolmiljön, ska det vara möjligt att använda sig av den för att designa framtida handlingar. Utgångspunkten är att olika miljöer präglas av skilda förutsättningar och krav. Med stöd i studiens kunskapsbidrag eftersträvas en teoretisk förankrad förståelse som kan användas för att anpassa tillvägagångssättet till den egna kontexten. Detta ökar därmed sannolikheten att nå önskade utfall.

1.4 Uppsatsens struktur

I arbetet mot att besvara studiens forskningsfråga och uppfylla dess syfte presenteras efter introduktionen en teoretisk bakgrund. Inom ramarna för detta kapitel redogörs för tidigare forskning inom forskningsfälten för policy och generativ AI i grundskolesammanhang samt teorier om policyförverkligande och verksamhetsnära byråkrati. Kapitlet avslutas med vårt egenutvecklade teoridrivna analytiska ramverk, med vilken resultat senare kommer att bearbetas. Kapitel tre omfattar våra metodval, hur vi har gått till väga för att nå, insamla och analysera relevant empiri, eventuella svagheter samt etiska och kvalitetsmässiga ställningstaganden kopplat till valt tillvägagångssätt. I kapitel fyra presenteras insamlad empiri utifrån de aggregerade teman som framkom i den tematiska analysen. Kapitel fem utgör analys och diskussion. Här analyseras empiri med hjälp av tidigare forskning, och framför allt med teorierna presenterade inom den teoretiska referensramen, med utgångspunkt i erhållna insikter sammanlänkat till det teoridrivna analytiska ramverket. Kapitlet inkluderar även en diskussion där det empiriska materialet sätts i relation till tidigare forskning. Slutligen i kapitel sex skildras arbetets allra viktigaste insikter i besvarandet av forskningsfrågan, för att säkerställa att syftet

uppfylls. I detta avslutande kapitel finns även teoretiska och praktiska bidrag med implikationer, samt förslag till vidare forskning. Enligt tradition följer därefter referenslista på använd litteratur och källor, samt avslutas med bilagor.

2 Bakgrund och teoretiskt ramverk

I följande kapitel presenteras tidigare forskning inom två centrala områden: 1) Generativ AI i utbildning, samt 2) Policy. Vidare introduceras de fördjupade teoretiska utgångspunkterna: 3) Policy enactment, och 4) Street-level bureaucracy. Dessa delar syftar till att skapa en fördjupad förståelse för studiens forskningsområde. Tillsammans brygger de över till vårt analytiska ramverk, vilket utgör studiens huvudsakliga analytiska utgångspunkt, och kommer vara centralt i kommande diskussionskapitel.

För att skapa klarhet i vilka centrala begrepp som genomsyrar denna studie följer en begreppslista över dessa nedan med tillhörande definition.

Tabell 1. Begreppslista.

Begrepp	Förklaring
Generativ AI	I detta arbete kommer begreppen generativ AI (även förkortat gen-AI) och AI att användas omväxlande. Med dessa avses digitala verktyg som kan generera innehåll såsom text, bild och andra medier baserat på stora mängder träningsdata. Exempel på sådana verktyg är ChatGPT, Microsoft Copilot och Gemini, vilka är byggda på Large Language Models (LLMs). I den fortsatta framställningen av uppsatsen avser begreppen AI och gen-AI uteslutande generativ AI, utifrån beskrivningen i denna begreppsanvändning.
Policy	Ramverk, vilket innefattar formella styrdokument, principer, riktlinjer samt rekommendationer.
Policyaktör	Aktör som på något sätt tar del och influeras av processen där policy formas, förmedlas och förverkligas. Mer detaljerade beskrivningar återfinns i tabell 2 under "Policyaktörer" nedan.
Policyutövare	Person som i sitt sammanhang ska efterleva en policy och genom praktiska åtgärder tillse att den omsätts i praktiken. Policyutövare kan inta olika policyaktörsroller beroende på vilket sätt de utövar policyn på (se definition ovan). Definitionen av policyutövare används på övergripande nivå när vi syftar till en person som utövar policy, men inte specificerar på vilket sätt.
Policyförverkligande	Hur tolkning och översättning av policy utspelar sig i ett särskilt professionellt sammanhang utifrån meningsskapandeprocesser, erfarenheter samt rådande normer och värderingar.
Policytolkning	Den initiala processen när policyutövare avkodar policydokumentet genom att försöka förstå dess mening och praktisk innebörd för inblandade parter.

Policyöversättning	Den iterativa processen när policyutövare omkodar policytolkningar till praktiskt genomförbara handlingar, med hjälp av konkretiserade och materialiserade hjälpmedel.
Handlingsutrymme	Det utrymme policyutövare ges till att göra egna bedömningar och ta beslut i den specifika kontexten, inom ramarna för policyn. Utrymmet präglas av förväntningar, krav och förutsättningar.

2.1 Generativ AI i utbildning

I Sverige översätts digitaliseringspolicy på lokal nivå, där dessa översättningar påverkas av kommunernas kontextuella förutsättningar. Utgångspunkten är att nationella policydokument om skolans digitalisering är visionära och löst formulerade, vilket innebär att dessa behöver konkretiseras innan de får någon betydelse i praktiken. I ett decentraliserat system som i Sverige, sker översättningen i kommunerna, där resurser, professionell kultur, lokala förutsättningar och relationen till nationell styrning samspelar (Gustafsson, 2022). Studien som författaren har genomfört belyser att kontextuella faktorer, som bland annat kommunstorlek, påverkar hur översättningsmakten fördelas, och hur nationell policy formas i praktiken. Digitalisering är inte enbart en teknisk fråga, utan också en fråga om styrning, ansvar och balans mellan lokal autonomi och nationell likvärdighet i ett decentraliserat skolsystem (Gustafsson, 2022; Utterberg Modén et al., 2025).

Det kommunala självstyret med decentraliserade policyöversättningsprocesser (Utterberg Modén et al., 2025) gäller likväl när det kommer till policy om generativ AI i synnerhet (Gustafsson, 2022). Detta gör att varje kommun måste ta ställning till hur de ska hantera den snabba utvecklingen av generativ AI. Framväxten av det digitala verktyget, som med stora mängder data snabbt kan generera olika typer av innehåll, har på kort tid förändrat förutsättningarna för utbildning på flera nivåer. Gen-AI fungerar inte enbart som ett digitalt verktyg, utan som en transformativ kraft som påverkar undervisningens innehåll, metoder och organisering (Lim et al., 2023; Ng et al., 2025; Shailendra et al., 2024). Integrationen av gen-AI i skolan måste därför förstås i relation till både pedagogiska mål och bredare samhälleliga och etiska ramar (OECD-Education international, 2023).

En av de mest framträdande möjligheterna med gen-AI i utbildning är att det möjliggör individanpassat lärande. Genom att analysera elevdata kan generativ AI-system anpassa innehåll, tempo och svårighetsgrad efter individens behov, vilket kan bidra till ökad motivation och bättre resultat (Shailendra et al., 2024). Detta ligger i linje med moderna pedagogiska ideal om individualisering, där undervisningen utformas för att möta elevers varierande förutsättningar. Därtill kan gen-AI användas för att generera undervisningsmaterial, skapa övningar och ge formativ återkoppling i realtid (Ng et al., 2025). Denna typ av automatisering kan minska lärarens administrativa börda och frigöra tid för mer komplexa pedagogiska uppgifter, såsom handledning och relationsskapande arbete (Ng et al., 2025). Gen-AI kan

stödja lärarens professionella lärande genom att fungera som ett verktyg för reflektion och utveckling av undervisningspraktiker (Tammets & Ley, 2023). Dock bör inte gen-AI ses som en ersättning av lärare, utan som ett komplement som kan förstärka lärarens roll. Den pedagogiska kvaliteten är i hög grad beroende av hur teknologin integreras i undervisningen, vilket kräver kompetens och medvetenhet (Tammets & Ley, 2023).

2.1.1 Lärarens roll

Lärarens roll förändras i takt med att generativ AI blir en alltmer integrerad del i utbildningen. I stället för att enbart vara kunskapsförmedlare förväntas lärare i högre grad fungera som en handledare, facilitator och kritisk granskare av AI:s innehåll (Selwyn et al., 2025; Ng et al., 2025). Arbetet präglas därför av komplexitet, kontinuerliga avvägningar och behov av en mer reflekterande praktik (Kellner & Attorps, 2025). Detta ställer nya krav på lärarens kompetens, framför allt när det gäller digital och AI-relaterad kunskap (Ng et al., 2025). Här är det möjligt att se att många lärare upplever en osäkerhet kring hur AI ska användas i undervisningen (Cheah et al., 2026), vilket kan hindra en effektiv implementering (Isidori et al., 2024). Det finns frågor och osäkerhet kring generativ AI om examination, rättssäkerhet och akademisk integritet (Perkins et al., 2024). Denna osäkerhet är ofta kopplad till bristande utbildning och stöd, vilket visar behovet av mer systematiska satsningar på kompetensutbildning (Cheah et al., 2026; Isidori et al., 2024). Detta omfattar både tekniska färdigheter och pedagogisk förståelse, som attityder till teknologin (Wang et al., 2024). Därmed kan lärarutbildningen behöva anpassas för att förbereda framtida lärare på en utbildning där generativ AI är en central komponent (Park, 2023). Genom att se över identifierade kompetensgap hos lärare är det möjligt att observera ett tydligt behov av riktad utbildning inom digitala teknologier och AI (Cinganotto & Montanucci, 2025).

Trots de pedagogiska möjligheterna med generativ AI finns även etiska och samhällsliga utmaningar. En central fråga rör dataskydd och integritet, särskilt i relation till insamling och användning av elevdata. AI-system bygger ofta på stora mängder data, vilket innebär risker kopplade till hur den informationen hanteras och skyddas (García-López & Trujillo-Liñán, 2025). Utöver detta aktualiseras aspekter på kontrollen av elevers egna prestationer i relation till generativ AI (Perkins et al., 2024). Policyer gällande detta präglas av oro för fusk och otillåten användning av hjälpmedel, såsom generativ AI, vid examinationer (Lim et al., 2023). Därtill finns risken för bias i AI-system (OECD-Education international, 2023). Om algoritmer tränas på data som innehåller ojämlikheter kan dessa reproduceras och förstärkas i utbildningssammanhang. Detta kan leda till att vissa elevgrupper missgynnas, vilket strider mot principen om lika utbildning (OECD-Education international, 2023). Vidare lyfts frågor om akademisk integritet i relation till generativ AI som kan producera texter och lösningar (García-López & Trujillo-Liñán, 2025). Det framhålls samtidigt vikten av kritisk AI-literacitet och förmåga att granska AI-genererat innehåll (Graeske, 2024). Samtidigt visas högre AI-literacitet inte nödvändigtvis minska förekomsten av snedvridna bedömningar av AI-genererat innehåll (Kim & Ryoo, 2026). Detta utmanar även mer traditionella former av bedömning och

kräver nya strategier för att säkerställa rättvisa och tillförlitliga bedömningsprocesser (García-López & Trujillo-Liñán, 2025).

För att generativ AI ska kunna integreras på ett hållbart sätt i utbildning krävs tydliga strategier och ramverk. Framför allt behövs strukturerade modeller som tar hänsyn till både tekniska och pedagogiska aspekter. Exempelvis skulle detta kunna inkludera utveckling av infrastruktur, utbildning av personal och etablering av riktlinjer för användning (Shailendra et al., 2024). För att möjliggöra detta behövs skolstrategier som stödjer en balanserad och genomtänkt användning av generativ AI. I sin tur innebär det att skolor kan behöva utveckla policys som reglerar användningen av teknologin, samtidigt som de främjar innovation och pedagogisk utveckling (Ng et al., 2025). Effektiva riktlinjer, och så kallade guard rails, är avgörande för att säkerställa att generativ AI används på ett etiskt och inkluderande sätt. Dessa riktlinjer bör omfatta frågor om transparens, ansvar och rättvisa, samt att teknologin används i linje med utbildningens värdegrund (OECD-Education international, 2023).

Samtidigt uppstår frågor om hur generativ AI påverkar utbildningskvaliteten. Gen-AI kan bidra till en förbättrad kvalitet, men det detta är beroende av hur teknologin implementeras och regleras (García-López & Trujillo-Liñán, 2025). Utan tydliga former av förberedelser (Cheah et al., 2025) såsom tydliga riktlinjer och kritisk reflektion finns en risk att generativ AI snarare försämrar kvaliteten genom att skapa beroende av automatiserade system eller minska det pedagogiska djupet (García-López & Trujillo-Liñán, 2025). Dock kan generativ AI fungera som främjande för innovation inom utbildning, genom att möjliggöra bland annat nya undervisningsformer och lärandemiljöer (Ng et al., 2025). Detta kräver att teknologin integreras på ett sätt som stödjer lärande, snarare än styr det (García-López & Trujillo-Liñán, 2025; Ng et al., 2025).

2.2 Policy

Policy kan ses som både ett ramverk för handling och en pågående process av tolkning och omformning. Policydokument formulerar riktlinjer, normer och förväntningar som sätter gränser för vad som är möjligt och legitimt att göra inom en verksamhet (Cambridge u.åa; Cambridge u.åb), vilket innebär att policy fungerar som en struktur för handlingsutrymme (Ball, 1993). Samtidigt är policy inte en fast eller entydig instruktion, utan måste förstås som något som får sin betydelse först i användning, där aktörer tolkar och omsätter den i konkreta situationer (Spillane et al., 2002). Detta innebär att policy både begränsar och möjliggör handling, och att den styrande funktionen i en policy ligger i samspelet mellan text och praktik (Ball, 1993; Spillane et al., 2002). Samtidigt är policy värdeladdat och normativt, vilket menar på att den inte är ett neutralt verktyg för styrning. Det finns underliggande antaganden om vad som är önskvärt, effektivt eller rättvist, där dessa antaganden formas i politiska och sociala processer (Ball, 2015). Detta innebär att policy inte enbart reglerar verksamheter, utan också bidrar till att konstruera vissa sätt att förstå problem, lösningar och mål. De värden som byggs in i policy påverkar därmed vilka handlingar som uppmuntras och vilka som marginaliseras,

vilket gör policy till ett uttryck för makt och prioriteringar, snarare än att enbart utgöra ett tekniskt styrinstrument (Ball, 2015).

Policy fungerar även som ett centralt verktyg för standardisering, styrning och uppföljning. Genom olika policyinstrument, skapas strukturer som syftar till att påverka beteenden och styra verksamheter mot uppsatta mål (McDonnell & Elmore, 1987). Dessa instrument bidrar till att göra verksamheter mer jämförbara och mätbara, vilket i sin tur möjliggör uppföljning och utvärdering (Power, 1997). Samtidigt innebär den här utvecklingen att verksamheter i högre grad formas i relation till det som kan mätas och granskas, där indikatorer och revisionspraktiker får en central roll i styrningen (Strathern, 2000). I detta skapas förutsättningar för en mer systematisk kontroll, ändock med innebörden att komplexa verksamheter riskerar att minskas till det som är möjligt att kvantifiera.

En annan aspekt som träder fram i sammanhanget handlar om ansvar och ansvarsfördelning. Olika policyinstrument innebär olika former av styrning och därmed olika sätt att fördela ansvar mellan aktörer. Vissa instrument ger staten direkt kontroll, medan andra innebär att ansvar delegeras till lokala verksamheter eller individer, vilket kan leda till en förskjutning av ansvar från centrala till lokala nivåer (McDonnell & Elmore, 1987). En konsekvens av policys koppling till styrning och mätning är förekomsten av oavsiktliga konsekvenser. När en policy utformas för att möjliggöra uppföljning och kontroll genom indikatorer finns en risk att fokus förskjuts från verksamhetens övergripande mål till de specifika mått som används för att utvärdera den. Detta kan leda till att aktörer anpassar sitt beteende efter indikatorerna snarare än efter de ursprungliga intentionerna, vilket innebär att det som mäts blir ett mål i sig. Sådana effekter visar hur policy kan få följder som inte var avsedda, och hur styrning genom mätning kan påverka verksamhetens inriktning. Detta ligger inte alltid i linje med policyns initialt uttalade syfte (Campbell, 1979; Strathern, 2000).

Själva utformningen av policyn har även stor betydelse för vilka effekter den får. Hur policy formas påverkar hur den förstås av aktörer som ska omsätta den i praktiken, och därmed också hur den tolkas och används (Spillane et al., 2002). Policys som är otydliga eller öppna för tolkning kan ge utrymme för lokal anpassning, men kan också leda till variation, motstånd eller omformning i implementeringen (Erhardt et al., 2025). Samtidigt kan mer detaljerade policys begränsa handlingsutrymmet men öka förutsägbarheten i genomförandet. Detta innebär att policydesign inte enbart handlar om formulering av mål, utan också om hur dessa mål kommuniceras och görs begripliga i olika kontexter (Spillane et al., 2002).

Policydokument utgör endast en del av policyprocessen, och får sin betydelse först när de tolkas och omsätts i handling (Ball, 1993; Ståhlkrantz, 2023). Översättning innebär därmed en process av meningsskapande där policy ges innehåll i relation till specifika organisatoriska och sociala sammanhang (Spillane et al., 2002). Därmed kan policys, och därmed även AI-policys, förstås som komplexa och svårlösta styrningsfrågor som kräver samarbete mellan flera aktörer (Källström et al., 2025). Detta innebär att policy aldrig är fullt ut stabil eller entydig, utan präglas av variation och förändring. Graden av tydlighet i policytexten, samt utrymmet för

tolkning den lämnar, spelar därmed en avgörande roll för hur policy realiseras i praktiken och vilka effekter den får (Erhardt et al., 2025).

2.3 Policy enactment

Som nämnades i introduktionen av detta kapitel utgör Policy enactment en av två teorier som lägger grunden för arbetets fördjupade teoretiska inramning. Denna teori kommer att agera utgångspunkt i att skapa förståelse för hur policy införlivas i praktiken. Teorin tar avstamp i perspektivet av att policyförverkligande är en pågående process, som ständigt förekommer i skeden av formning och omformning genom sociala interaktioner där lokalt anpassade artefakter skapas. Eftersom denna uppsats skrivs på svenska kommer "policy enactment" att översättas till "policyförverkligande". Denna översättning kommer att användas löpande genom resten av arbetet. Teorin bakom policyförverkligande kommer presteras i följande ordning: grundläggande förhållningssätt, kontexten som betydande faktor, processen som möjliggör policyförverkligande, inkluderande den organisatoriska, diskursiva och materiella dimensionen, icke-implementeringar samt policyaktörer.

2.3.1 Grundläggande förhållningssätt

Utgångspunkten för teorin bakom policyförverkligande vilar på kritiska grunder av det traditionellt välanvända begreppet implementation, i svenska termer implementering, som ofta förekommer i samband med policyinförande i varierande sammanhang (Ball et al., 2011a; Braun et al., 2010). Författarna resonerar kring att spannet generellt sett är långt från att en policy bestäms till dess att den införlivas i praktiken, vilket i sin tur gör att införandet inte går att se som en linjär utan snarare som dynamisk process. Till följd av detta, kan en policy behöva tolkas och översättas för att förstås i ett sammanhang (Braun et al., 2010). I samband med betoningen att policyinförandet kan ses som en icke-linjär, oförutsägbar och högst kontextuell process, måste den studeras i sitt specifika sammanhang (Ball et al., 2011a). Detta perspektiv formar författarnas syn på hur de har studerat policyinförande, vilket också är en lins av genomförande som vi som författare av denna uppsats tycker fångar det som ämnas studeras i aktuell studie. Av den anledningen anses detta synsätt på policyinförande lämplig att använda i att förstå hur processen om policyinförande sker i praktiken, även i vårt fall.

2.3.2 Kontexten som betydande faktor

En viktig faktor till hur policy förverkligas kommer från de lokala kontexterna (Ball et al., 2011a). Författarna menar att hur den föreliggande kontexten ser ut, spelar roll i tolkningen och översättningen av policys, då dessa kan bidra med såväl möjligheter som begränsningar. Huruvida något fungerar bra i en skola är ofta svårt att generalisera, trots att policyn i sin ursprungsform ofta är universellt formulerad. Det beror på att den lokala kontexten kan skilja sig åt mycket, trots att skolverksamheterna är lika till hur de är utformade till ledning och funktion (Ball et al., 2011a). Olika avdelningskulturer kan inverka på tolkning och iscensättning av samma policy, till följd av att lärare besitter olika expertis kopplat till deras ämneskunskap. Detta kan i sin tur medföra att de har olika utrymme både för hur individerna

är som lärare och hur de undervisar (Ball et al., 2011c). I samband med detta ligger även personligt engagemang, värderingar, tidigare kunskap och yrkesidentitet till grund för mottagandet av en ny policy (Braun et al., 2011a). Detta kan exempelvis leda till att vissa lärare blir entusiastiska och får förhöjt självförtroende i sammanhanget av policyarbete (Ball et al., 2011b).

Kartläggande av såväl intern som extern kontext spelar också en avgörande roll för att skapa helhetlig förståelse för vilka förutsättningar ett policyförverkligande har (Ball et al., 2011a). Detta beror på att kontexten avgör vad som är genomförbart i termer av tillhandahållna resurser, då tillgången till dessa, såsom lokaler, budgetar och tid, sätter standarden för potentiella handlingsmöjligheter (Braun et al., 2011b). Det hävdas också att tidigare forskning ofta tenderat att övervägande studera sociokulturella faktorer som utgör den interna kontexten, som exempelvis pedagogik (Ball et al., 2011a). Materiella aspekter, som motsatsvis utgör den externa kontexten, menar författarna ofta utelämnas. Sådana aspekter, som exempelvis teknik och lokal infrastruktur, kan dock vara viktiga att ta i beaktning, inte minst kopplat till policyförverkligande, eftersom sådana åtgärder ofta sker under just materiella förhållanden.

Policyförverkligande är sammanfattningsvis tätt sammanlänkat med rådande kontext, då policyn påverkas av hur kontexten ser ut, men den kan även i sin tur bidra till att forma kontexten. Eftersom kontextens utformning influerar hur policy förstås och till följd av det förverkligas, är det fundamentalt att studera och klarlägga den lokala kontexten (Ball et al., 2011a).

2.3.3 Policyförverkligandeprocessen

Policyförverkligande är benämningen på den fullständiga processen som innefattar hur policy tolkas, formas och omformas i en viss kontext med unika villkor och relationer (Ball et al., 2011a, 2011b, 2011c). För att policyförverkligandeprocessen ska initieras krävs att en policy förmedlas till policyutövaren. Eftersom dessa textdokumentationer i hög grad ofta är abstrakta, utgörs följande steg av att policyutövarna försöker omsätta texten till praktiska handlingar utan att tappa det ursprungliga budskapet formulerat i policyn. I och med att kontexten, med tillhörande möjligheter och utmaningar, särskiljer sig mellan olika lärare, kan policyförverkligandet ge varierande utfall över skolverksamhetsgränser. Samtidigt är skollandskapet, såväl intern som externt, ständigt föränderligt. Detta bidrar till att omsättandet av policy till praktik måste justeras därefter för att matcha ställda krav samt rådande resurstillgång. Parallellt med detta kan policys som realiseras i praktiken påverka vedertagna rutiner och arbetssätt. Det gör att processen behöver justeras iterativt, för att kontinuerligt säkerställa att policy och rådande kontext samspelar i stället för att de krockar (Ball et al., 2011a).

Det finns tre framträdande dimensioner som skapar den fullskaliga processen för policyförverkligande, vilka kan studeras såväl tillsammans som var för sig, för att förstå vilket värde vardera av dessa tillför helheten. Dimensionerna är: 1) Den organisatoriska dimensionen, vilket inkluderar processerna om tolkning och översättning, 2) Den diskursiva dimensionen,

innefattande rådande kontextuella normer och värderingar, samt 3) Den materiella dimensionen, vilken omfattar hur artefakter skapas genom materialisering av samtida diskurser. Dessa dimensioner bildar tillsammans en helhet till det som behöver tas i åtagande när en policys mening försöker förstås (Ball et al., 2011a.). Dimensionerna kommer att paketeras upp och beskrivas mer djupgående nedan.

Den organisatoriska dimensionen

Den första dimensionen, vilken utgörs av den organisatoriska dimensionen, innefattar både tolkning och översättning. Dessa tillsammans formar den övergripande processen för policyförverkligande. Tolkning och översättning kan agera både enskilt och tillsammans, där tolkningen mer kopplar an till strategiska utsikter, medan översättningen snarare berör taktiska tankegångar. De överlappar ofta kopplat till att diskurser ska kunna införas i praktiken, för att i sin tur möjliggöra för policyförverkligande (Ball et al., 2011a). Både tolkning och översättning behövs som beståndsdelar i den kreativa processen, inom vilken abstrakta texter ska tolkas för att vidare kunna översättas och omsättas till lokala ageranden i klassrummen (Braun et al., 2010).

För att förstå meningen bakom policyn, är det viktigt att tydliggöra tolkning och översättning (Ball et al., 2011a). Tolkning handlar om hur berörda personer tar emot, försöker förstå och bildar sig en uppfattning om vad policyn innebär (Ball et al., 2011c). Detta görs i den initiala läsningen av policyn, där policyutövaren med hjälp av avkodning försöker skapa sig en uppfattning om vilken mening policyn ämnar skapa i sitt sammanhang. Därtill undersöks hur policyinnehållet kan komma att påverka policyaktörerna i termer av förväntade ageranden och prioriteringar (Ball et al., 2011c; Lopes, 2016). Hur tolkningsprocessen sker formas främst av situationen som berörd part befinner sig i, samt vad som antas lämpligt och rimligt att tänka i ett sådant sammanhang (Ball et al., 2011c). Det beror på att tolkningen är socialt inbäddad (Ball et al., 2011a) och tätt sammanlänkad med skolans normer och värderingar (Lopes, 2016). Främst utgår tolkningen därav från den situerade kontexten och dess tillhörande resurser i form av tid och energi (Ball et al., 2011a). I praktiken innebär detta att tolkningen sker genom att en policyutövare studerar texten och utifrån utövarens erfarenheter och kunskaper frågar sig hur denne bör agera till följd av det som står skrivet i policydokumentet (Lopes, 2016).

Översättning ligger närmare praktiken och agerar snarare som en brygga mellan policy och praktisk handling (Ball et al., 2011c). Detta inkluderar alla insatser som görs för att på olika sätt operationalisera det som står i policydokumentet och göra dessa praktiskt genomförbara (Ball et al., 2011a). Översättningsprocessen sker till följd av tolkningsprocessen. Det beror på att när policyn har avkodats (tolkning) måste den koda om (översättning), för att omforma dokumentets abstrakta innehåll till praktik som går i linje med den specifika verksamhetens vardag. Exempelvis kan detta handla om att omformulera och konkretisera svårförståeliga textstycken till lokalt anpassade planer och strukturer (Ball et al., 2011c). Detta kan ske genom både formella tillställningar och informella möten, i processer som är iterativa och fortgår kontinuerligt mellan policytext och praktiskt agerande (Ball et al., 2011a). Lopes (2016) menar därför att översättningen agerar ett tredje rum mellan policy och praktik, eftersom det är i detta

rum som policydokument omvandlas till ageranden. Tillsammans bygger tolkning och översättning ihop en helhetsprocess som gör policyförverkligande möjligt (Ball et al., 2011a, 2011c).

Den diskursiva dimensionen

Den andra dimensionen berör diskurser och utgör en betydande aspekt för förverkligandeprocessen av policy i praktiken. Diskurser skulle kunna förklaras som olika ramar vilka lägger grund för individers perspektiv. Dessa utgörs ofta av hur personer talar om policys, vilket språk som används, vilka idéer som uppstår i sammanhanget samt vilka problemformuleringar som vanligtvis infinner sig. Diskurserna grundar sig ofta på fundamentala tankesätt i kontexten, vilket gör att det formar vad som anses problematiskt, på vilka sätt detta kan tacklas samt hur aktörer inom kontexten positioneras. Existensen av diskurser formar därmed en lins genom vilken meningsskapande, tolkning och legitimering av policy sker i kontexten av policyaktörerna (Ball et al., 2011a).

Den materiella dimensionen

Den tredje dimensionen utgör materiella objekt. För att policy ska förverkligas i praktiken behövs materiella objekt som spelar en konkret funktion i att förmedla hur policy bör tolkas och implementeras. Dessa kallas artefakter, vilket i denna studie kommer benämnas policyartefakter för att särskilja dessa från IT-artefakter. Policyartefakter upprättas för att skapa ramar och stabilitet i hur förverkligandeprocesserna ser ut. Exempel på policyartefakter kan vara planeringsmallar, utvärderingssystem och klassrumsrutiner, vilket gör att policyn både blir synlig och mätbar, men också genomförbar i klassrummet. Genom att ha dessa konkreta policyartefakter är det möjligt att konkretisera och materialisera policyn samt strukturera hur införandet av den kan ske i praktiken (Ball et al., 2011a, 2011c).

Diskurser kan i praktiken materialiseras genom användning av policyartefakter. Dessa, exempelvis i form av dokument, kan utformas för att uttrycka hur ett visst beteende förväntas se ut eller vilka regler som gäller. På så sätt dokumenteras och konkretiseras rådande normer och värderingar, det vill säga diskurser, genom sådana policyartefakter (Ball et al., 2011a).

Den materiella dimensionen spelar alltså en viktig roll i att faktiskt omsätta ett abstrakt policydokument till praktiska handlingar. På likvärdigt sätt utgör den organisatoriska och diskursiva dimensionen en essentiell grund för att förstå hur tolkning, översättning och kontextuella villkor samspelar i en policyförverkligandeprocess. Med andra ord behövs alla tre dimensioner tas i beaktning för att förstå processen i sin helhet. Samtliga bidrar med både möjligheter och begränsningar och bör därigenom ses som en enhetlig verktygslåda som kan användas för att förklara hur saker ter sig och varför, kopplat till policyprocessen (Ball et al., 2011a).

2.3.4 Icke-implementeringar

Policyförverkligandeprocessen omfattar i regel positiva utfall, det vill säga att policy faktiskt förverkligas till följd av tillhandahållna policydokument med stöd i givna resurser. Det ska

dock inte tas för givet att alla policys mottas och förverkligas på rutin, enligt dimensionerna beskrivna ovan, för det kan även inträffa så kallade icke-implementeringar. Icke-implementeringar sker mellan policyns krav och den verklighet inom vilken policyn ska praktiseras i, till följd av att det i regel inte står uttryckligen hur policyutövare förväntas införa den. Det i sin tur bidrar till att tolkningsutrymme skapas inom vilket policyutövaren får tolka och översätta policyn. Detta utrymme riskerar dock att nyttjas till undvikande insatser från vissa direktiv, just för att det är enkelt att komma undan i brist på tydlig spårbarhet i sammanhanget där detta praktiseras i (Braun et al., 2011b).

En icke-implementeringar kan ske av olika anledningar. Exempelvis kan det handla om att en policyutövare förlitar sig mer på expertis och traditioner. Därmed kan individen uppleva att det är mer värt att hålla fast vid det som fungerar i stället för att anpassa sig till det "nya" som kommer med policyn (Ball et al., 2011c). En annan anledning kan vara upplevd tidsbrist eller trötthet hos policyutövare, eftersom dessa känslor kan bidra till ett fokus på överlevnad och slutförande av de allra viktigaste uppgifterna (Ball et al., 2011b, 2011c). Det i sin tur kan leda till att policyn hamnar sekundärt i skymundan, genom att antingen medvetet prioriteras bort eller omedvetet glöms bort (Maguire et al., 2015).

2.3.5 Policyaktörer

För att möjliggöra korrekt tolkning av policy är det viktigt att förstå att det finns olika personer i sammanhanget som tolkar och översätter policy på varierande sätt (Ball et al., 2011a). Dessa intar olika roller och benämns av författarna som policyaktörer. Det är betydande att differentiera berörda parter och tillhörande roller, för att inte dölja den komplexitet som infinner sig i skolverksamheterna. Beroende på vilken roll en person tar eller har, formar det hur personen tolkar och ställer sig till policyn, exempelvis om den bejakar eller motstrider den. Att personer har olika åsikter kan bero på deras förutsättningar inom den givna kontexten, vilket därmed är avgörande att redogöra för om fullständig förståelse för personers tänkande och handlande eftersträvas (Ball et al., 2011a). I kontexten av skola, refereras verksamheterna till stora, omfattande och överlappande system inkluderande människor, policys och diverse beståndsdelar (Ball et al., 2011b). Författarna menar på att skolverksamheten ständigt formas och omformas av de aktörer som infinner sig i kontexten som drivs av olika intressen, varför skolor därmed inte är lättstuderade, sammanhängande eller jämförbara varandra. Eftersom lärare anses vara nyckelpersoner i policyförverkligande (Braun et al., 2010) är det betydelsefullt att förstå deras position i sammanhanget för att kunna studera policyförverkligandet som sådant.

Det finns åtta olika policyaktörsroller som översiktligt presenteras i tabell 2 nedan. Dessa är berättare (narrators), entreprenörer (entrepreneurs), outsiders (outsiders), transaktörer (transactors), entusiaster (enthusiasts), översättare (translators), kritiker (critics) och mottagare (receivers) (Ball et al., 2011a). Berättare väljer, tolkar och definierar policyn varpå de förmedlar hur den bör förstås ut i organisationen. Entreprenörer kan i stället påverka policyn genom kreativa förslag som driver på själva integreringen i verksamheten. Outsiders i sin tur motsvaras av externa parter med inblandning i policyn som kan forma den genom diverse

samarbeten samt övervakningsarbeten. Transaktörer kopplas främst till en funktion av säkerställande av policy, att den administreras, fungerar i praktiken och följs upp (Ball et al., 2011a). Entusiaster driver snarare policyn genom engagemang, egenintressen och motivation kopplat till den (Ball et al., 2011a; Selwyn et al., 2025). Översättare är de som praktiskt arbetar med att översätta textuellt övergripande dokument till mer konkreta sådana, mer direkt kopplat till tydligt verklighetsförankrade aktiviteter och artefakter. Kritiker intar en granskande roll, där det genom sitt ifrågasättande förhållningssätt analyserar innehållet i policyn och på så sätt har förmåga att påverka hur den införs i praktiken. Mottagare är den sista rollen, vilken svarar för de som, utan vidare eftertanke på utformningen, tar emot policyn och anpassar den in i sitt vardagliga arbete (Ball et al., 2011a).

Tabell 2. Policyaktörer, deras roll samt policyarbete.

Policyaktör	Policyarbete
Berättare	Formar och förmedlar förståelsen
Entreprenörer	Driver kreativ integration
Outsiders	Influerar externt
Transaktörer	Säkerställer funktionalitet
Entusiaster	Engagemangsdriver arbetet
Översättare	Översätter från övergripande till konkret
Kritiker	Granskar och ifrågasätter innehåll
Mottagare	Mottar och inför policy till vardagshandling

När policyförverkliganden anses misslyckat härleds detta ofta till policyaktörer (Spillane, 2004 refererad i Maguire et al., 2015). Det är dock inte enkelt att härleda hur detta har skett och på vilka grunder, eftersom det kan vara svårt att spåra och säkerställa hur en person har tänkt och agerat i ett visst sammanhang. Genom sina tidigare erfarenheter och kunskaper försöker personer förstå sig på och tolka sin omvärld samt upplevelser i den aktuella situationen. Dessa steg formar deras medvetenhet kopplat till policyförverkligandet, och det fungerar på olika sätt från person till person (Spillane, 2009). Det lämnas även utrymme för fantasifulla och kreativa processer, eftersom en policy i regel inte explicit och välformulerat förklarar vad en policyutövare ska göra för att följa policyn (Spillane, 2004 refererad i Maguire et al., 2015). Av den anledningen är det väsentligt att studera policyutövarna som olika policyaktörer, för att skapa sig en förståelse för vilka egenskaper som ligger till grund för deras handlande som vidare formar hur just dessa förverkligar policy i praktiken grundat på säregna förutsättningar.

2.4 Street-level bureaucracy

Den andra teorin som utgör den fördjupade delen av arbetets teoretiska inramning är Street-level bureaucracy. Denna teori belyser policyutövarna som verksamhetsnära byråkrater, vilka i sin yrkesroll ständigt kantas med att balansera krav och tillhandahållna resurser. Därtill beskrivs den del av den offentliga förvaltningen där tjänstemän i sitt dagliga arbete möter medborgare i direkta sammanhang. Här beskrivs deras handlingar få en avgörande betydelse för hur beslut och organisatoriska riktlinjer omsätts i praktiken (Lipsky, 1969). I kommande delar av arbetet kommer den svenska översättningen "verksamhetsnära byråkrati" att användas löpande. Aktörerna som återfinns inom ramarna för teorin bakom verksamhetsnära byråkrati benämns som "street-level Bureaucrats" (Lipsky, 1969). Även dessa kommer vidare i arbetet att benämnas "verksamhetsnära byråkrater".

Verksamhetsnära byråkrati används för att förstå hur offentlig politik inte enbart formas genom formella beslut på högre nivåer i organisationer eller inom politiska institutioner, utan också genom de konkreta möten som sker mellan tjänstemän och individer (Lipsky, 1969). I dessa möten måste regler och riktlinjer tolkas och anpassas till specifika situationer, vilket innebär att tjänstemännen i praktiken är med och formar hur politiken genomförs. Yrkesgrupper som lärare, poliser och socialarbetare kan förstås som verksamhetsnära byråkrater eftersom deras arbete innebär kontinuerlig interaktion med människor, samtidigt som de har ett visst utrymme att själva avgöra hur regler ska tillämpas i olika situationer. Dessa tjänstemän fungerar därför som en länk mellan organisationens formella struktur och de individer som påverkas av organisationens beslut. I praktiken innebär detta att hur offentlig verksamhet upplevs av medborgare till stor del formas genom dessa möten, vilket gör att tjänstemännens dagliga arbete får en central betydelse för hur offentlig förvaltning fungerar (Lipsky, 1969). Förståelsen för detta har vidareutvecklats i senare forskning, där verksamhetsnära byråkrati analyseras som en mer integrerad del av policyprocessen snarare än som ett separat implementeringsled (Chang & Brewer, 2022). Tjänstemän inom utbildningssektorn behöver tolka policy i relation till lokala förutsättningar och individuellt behov, till följd av att policy inte kan implementeras på exakt samma sätt i alla situationer (Karaevli et al., 2024).

2.4.1 Handlingsutrymme

En avgörande egenskap hos verksamhetsnära byråkrater är det handlingsutrymme (discretion) som präglar deras arbete (Chang & Brewer, 2022; Lipsky 1969). Handlingsutrymmet innebär att tjänstemän i många situationer måste fatta egna beslut eftersom regelverk och administrativa riktlinjer sällan kan ge detaljerade instruktioner för varje enskild situation. Arbetet inom denna typ av verksamhet kännetecknas av att möta individer med olika behov, bakgrunder och beteenden. På grund av detta kräver varje situation en anpassning av hur regler tolkas och används. Eftersom det inte är möjligt att i förväg formulera regler som täcker alla tänkbara situationer blir tjänstemännens egna bedömningar en central del av beslutsprocessen (Lipsky, 1969). Handlingsutrymmet innebär därmed att tjänstemännen har möjlighet att påverka hur policy översätts i praktiken, samtidigt som deras individuella tolkningar av regler och riktlinjer kan få konsekvenser för hur olika individer behandlas inom den offentliga verksamheten

(Lipsky, 1969). Handlingsutrymmet är därmed inte neutralt eller individuellt, utan formas även till stor del i relationen till organisatoriska kulturer och yrkesidentiteter (Jacobsson et al., 2020). På så sätt blir dessa byråkrater inte enbart utförare av beslut som fattas på högre nivåer, utan även aktörer som i praktiken deltar i utformningen av hur offentlig politik och policy genomförs (Lipsky, 1969).

Arbetet inom verksamhetsnära byråkrati präglas av strukturella förhållanden där tillgängliga resurser ofta är begränsade i relation till de krav som ställs på verksamheten (Chang & Brewer, 2022; Lipsky, 1969). Efterfrågan på offentliga tjänster är ofta större än de resurser som organisationen har tillgång till, vilket innebär att tjänstemännen i hög utsträckning måste arbeta under förhållanden där tid, personal och andra resurser inte alltid räcker till för att möta alla behov (Chang & Brewer, 2022; Lipsky, 1969). Denna obalans mellan resurser och krav skapar en situation där det i praktiken inte är möjligt att fullt ut uppfylla alla mål som organisationen formellt har satt upp. Tjänstemännen måste därför kontinuerligt göra prioriteringar och avgöra hur resurser ska användas i det dagliga arbetet. Dessa prioriteringar sker ofta i direkt kontakt med individer och påverkar därmed hur resurser i praktiken fördelas inom verksamheten (Lipsky, 1969). Samtidigt påverkar organisatoriska styrformer och normer hur resurser fördelas och hur tjänstemän prioriterar uppgifter, vilket visar på att tjänstemän måste anpassa sina insatser under dessa begränsningar (Jacobsson et al., 2020). Detta syns även inom skolvärlden, där skolpersonal måste göra prioriteringar och anpassningar i relation till lokala resurser och policykrav (Karaevli et al., 2024). Inom skolan finns dock ytterligare en dimension, där pedagogisk personal inte bara måste balansera organisatoriska krav och policykrav, utan även barns behov (Lund, 2024).

2.4.2 Krav och förutsättningar

De verksamheter som genomsyras av verksamhetsnära byråkrati kännetecknas ofta av otydliga eller delvis motstridiga mål. Offentliga organisationer exempelvis kan förväntas uppfylla flera olika funktioner samtidigt, vilket kan skapa spänningar i det praktiska arbetet (Jacobsson et al., 2020; Lipsky 1969; Lund, 2024). Till exempel kan organisationer ha som mål att både stödja individer och samtidigt utöva kontroll över dessa, eller att säkerställa rättvisa i beslutsfattande och upprätthålla effektivitet i verksamheten (Lipsky, 1969). Inom skolvärlden kan detta visas genom att skolpersonal ställs inför konflikter mellan styrdokumentens krav, organisatoriska begränsningar och barns individuella behov och lärande (Lund, 2024). Dessa olika mål kan ibland stå i konflikt med varandra, vilket innebär att tjänstemän i sitt dagliga arbete behöver göra avvägningar mellan olika organisatoriska krav. Eftersom sådana konflikter inte alltid kan lösas genom tydliga regler blir det ofta tjänstemännen själva som i praktiken avgör hur olika mål ska balanseras. Detta innebär att verksamhetsnära byråkrater inte enbart översätter policy, utan också bidrar till att definiera vad dessa mål innebär i praktiken (Lipsky, 1969).

För att kunna hantera de krav och begränsningar som präglar arbetet utvecklar byråkraterna olika strategier för att göra arbetsuppgifterna mer hanterbara. En viktig strategi är utvecklingen av rutiner, som bidrar till att strukturera arbetet och minska komplexiteten i beslutsfattandet

(Lipsky, 1969). Genom att standardisera och skapa rutiner för återkommande arbetsmönster kan tjänstemän hantera ett stort antal ärenden mer effektivt och undvika att varje situation kräver en ny bedömning (Chang & Brewer, 2022; Lipsky, 1969). Rutiner gör det möjligt att skapa en viss stabilitet i arbetet, och fungerar som ett sätt att organisera arbetsprocessen under förhållanden där tiden är begränsad och arbetsbelastningen hög (Lipsky, 1969). I skolkontexten kan detta innebära flexibel schemaläggning, prioritering av aktiviteter och skapande av pedagogiska rutiner för att hantera begränsade resurser och mål (Lund, 2024). Samtidigt innebär rutiner att arbetet förenklas genom standardiserade lösningar, vilket kan påverka hur individuella behov hanteras inom organisationen (Lipsky, 1969).

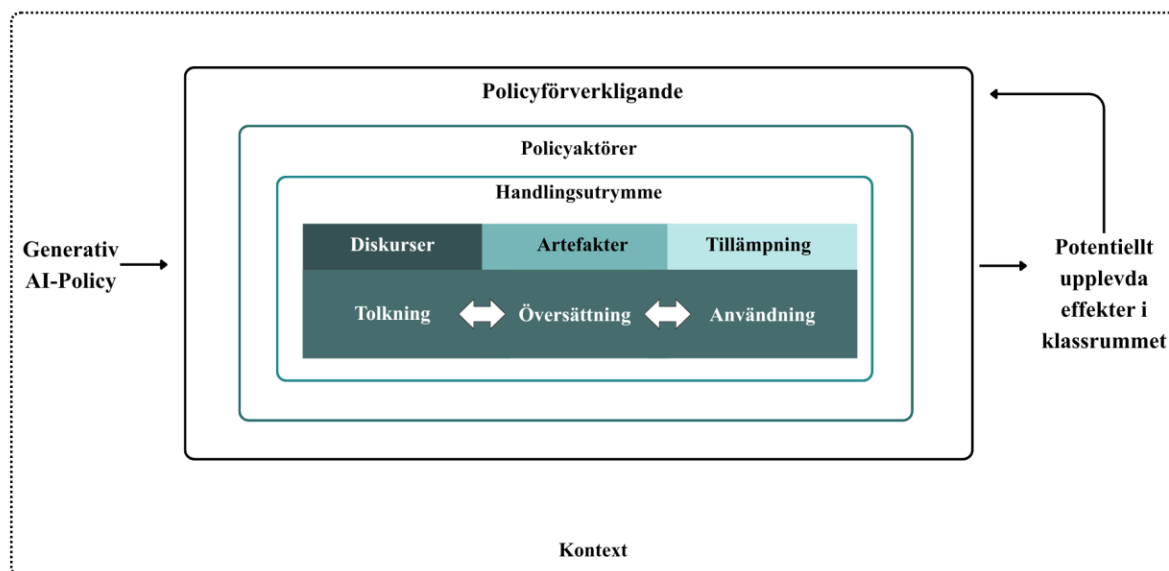
2.4.3 Tjänstemän som verksamhetsnära byråkrater

I vissa verksamheter kan de personer som tjänstemännen arbetar med vara barn eller ungdomar, exempelvis i utbildningssammanhang. I sådana fall innebär arbetet att tjänstemännen kontinuerligt interagerar med elever samtidigt som de måste organisera verksamheten under förhållanden där resurser och tid är begränsade (Lipsky, 1969). Skolpersonal behöver här balansera mellan policykrav, organisatoriska ramar och barnens behov (Lund, 2024). Skolpersonal behöver därför tolka policy för att skapa strukturer i klassrum och hantera elever med olika förutsättningar (Karavaeli et al., 2024). Även i sådana sammanhang kan strategier som rutiner, kategoriseringar och prioriteringar användas för att göra arbetet mer hanterbart. Detta visar på hur de generella kännetecknen för verksamhetsnära byråkrati kan ta sig uttryck i olika typer av verksamheter där tjänstemän arbetar i direkt kontakt med människor (Lipsky, 1969).

Verksamhetsnära byråkrati beskriver därmed hur tjänstemän inom offentlig sektor genom sitt handlingsutrymme, prioriteringar och dagliga beslut får en central roll i hur politiska beslut och policys omsätts i praktiken (Lipsky, 1969). De arbetsförhållanden som kännetecknar denna typ av verksamhet, såsom begränsade resurser, komplexa arbetsuppgifter och delvis motstridiga mål, bidrar till att tjänstemän utvecklar olika strategier för att hantera sitt arbete (Chang & Brewer, 2022; Lipsky, 1969). Strategierna och de vardagliga besluten är avgörande för hur policys hanteras i praktiken (Chang & Brewer, 2022). Dessa strategier påverkar i sin tur hur offentliga tjänster organiseras och hur medborgare möter den offentliga förvaltningen i praktiken. Därmed blir verksamhetsnära byråkrater inte enbart utförare av beslut som fattas på högre nivåer, utan också aktörer som i praktiken bidrar till att forma hur offentlig politik fungerar i vardagen (Lipsky, 1969).

2.5 Sammanfattning: Vårt teoridrivna analytiska ramverk

Teorierna om policyförverkligande samt verksamhetsnära byråkrati utgör arbetets fördjupade teoretiska inramning. Dessa teorier har syntetiserats till ett teoridrivet analytiskt ramverk som visualiseras i figur 1 nedan.



Figur 1. Eget teoridrivet analytiskt ramverk baserat på policyförverkligandeprocessen.

Ramverket baseras på policyförverkligandeprocessen och sammanfattar hur influerande aspekter sammanhänger med varandra, utifrån relevant och välvald litteratur. Samtliga teoretiska relevanta perspektiv inkluderas explicit eller implicit i ramverket. Det är dock enbart ett fåtal väl utvalda begrepp som finns med i visualiseringen för att hålla den överskådlig. Detta är gjort medvetet för att modellen ska vara enkel till sitt utseende, varpå fler dimensioner och begrepp framträder när dimensionerna paketeras upp.

2.5.1 Ramverkets utgångspunkt

Som grund till ramverket föreligger en trestegsprocess inkluderande tillgång till generativ-AI policy, policyförverkligande och potentiellt upplevda effekter i klassrummet. Processen börjar vid existensen av policydokument, eftersom den lägger grunden för att policyförverkligande kan ske över huvud taget. Den stora rutan i mitten som svarar för policyförverkligande omfattar processen av att operationalisera policydokument, från text till handling. Från lärarens perspektiv omfattar detta den fullständiga processen gällande hur policydokument mottas, tolkas, översätts och tillämpas, utifrån rådande kontext och förutsättningar. I rutan av policyförverkligande inkluderas såväl policyimplementeringar (Ball et al., 2011a, 2011c; Braun et al., 2010; Lopes, 2016) som icke-implementeringar (Ball et al., 2011b; Braun et al., 2010, 2011b; Maguire et al., 2015;). I och med att policyförverkligande är en iterativ process (Ball et al., 2011a), har en pil från potentiellt upplevda effekter i klassrummet dragits tillbaka till policyförverkligande i praktiken. Det symboliserar att trestegsprocessen inte är linjär, utan att det är ett ständigt samspel mellan förverkligande och effekter i klassrummen baserat på det som framgår i policydokumenten. Pilarna har inte medtagits i modellen för att påvisa kausala samband, det vill säga att en faktor direkt leder till nästa. Snarare fyller de syftet i att guida

läsaren genom modellen, för att det ska vara möjligt att på ett simpelt sätt förstå hur stegen sammanhänger med varandra.

2.5.2 Policyförverkligande

Policyförverkligandeprocessen är högst kontextuellt (Ball et al., 2011a, 2011b, 2011c; Braun et al., 2011b; Lipsky, 1969; Maguire, 2015), varför kontexten utgör en punktdad linje runt hela processen. Denna inkluderar såväl intern som extern kontext och olika kontextuella förutsättningar som går att urskilja i ett studerat sammanhang. Den är punktdad för den omfamnar hela förverkligandeprocessen, men den ser också alltid olika ut i olika sammanhang, varpå den inte är given utan bjuder in till variation.

Den första rutan inom policyförverkligande, utifrån och in, omfamnar policyaktörerna. Den inkluderar deras roll och relevans till hur policyutövningen ser ut baserat på deras olika attribut (Ball et al., 2011a, 2011b; Braun et al., 2010). Intill policyaktörerna återfinns policyutövares handlingsutrymme, vilket samtliga policyaktörer besitter, men de kan se olika ut. Som framför allt Lipsky (1969) påvisar, kan det dels beror på personliga värderingar, tidigare erfarenheter och kunskaper, kopplat till vilka attribut de besitter utifrån vilken roll av policyaktör de är. Dels kan det även formas av externa krav och resurstillgångar, som ger ramar och förutsättningar att jobba inom när det kommer till policyarbetet. Handlingsutrymmet, precis som kontext och policyaktörer, varierar också beroende på sammanhang. Aspekten av handlingsutrymme formas inte bara av kontexten, utan även av vilka attribut som medförs av en viss policyaktör, samt vilka andra förutsättningar och krav som föreligger i den specifika situationen.

I mitten av det analytiska ramverket ses tre sammanhängande rutor. Den första rutan som utgör kärnan av det analytiska ramverket grundläggs av diskurser och sammanlänkas till tolkningsprocessen. Till grund för tolkningen ligger rådande diskurser, exempelvis hur en lärare bör se på nya policys utifrån sin yrkesidentitet. Mittenrutan sammankopplar materiella objekt och översättningsprocessen. De materiella objekten ges sig vanligtvis uttryck i diverse policyartefakter, som framför allt formar hur översättningen som sådan går till, i exempelvis skapandet av planeringsmallar för att efterleva policyn. Till följd av det följer tillämpningen och användningen av policyobjektet, som fångar det praktiska perspektivet av att diskurser materialiseras till policyartefakter och därpå ger utfall i praktiken. Sammantaget ligger då aspekterna av tolkning och översättning, tillsammans med användning, i kärnan av vårt analytiska ramverk. Dess centrala placering sker också till följd av att samtliga tidigare nämnda delar inverkar på kärnan på olika sätt. Tolkning och översättning kan, precis som Ball et al. (2011a; 2011b) förklarat, gå hand i hand, men även ske enskilt. Tillsammans lägger de dock grunden för att policyförverkligande sker (Braun et al., 2010). Pilen mellan tolkning, översättning och användning är dubbelsidig, just för att det sker iterativt och de olika delarna kan påverka varandra (Ball et al., 2011a), samtidigt som de skapar en helhet i förverkligandet (Braun et al., 2010).

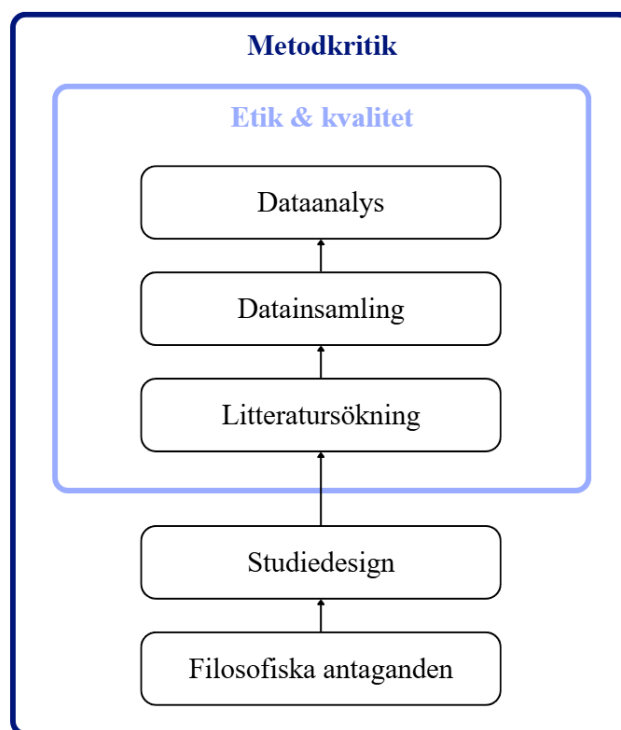
2.5.3 Potentiellt upplevda effekter i klassrummet

Till följd av policyförverkligande belyser ramverket potentiellt upplevda effekter i klassrummet. Varför dessa anses vara just “potentiellt upplevda”, är för att policyförverkligandeprocessen enbart studeras från policyutövarens perspektiv och därmed tar avstamp från deras upplevelser. Effekter är ingenting som systematiskt mäts inom ramarna för denna studie. Trots detta anser vi att det skapar värde till ramverket att fånga potentiella konsekvenser som kan uppstå till följd av policyförverkligande. Värdet beror på att det, genom inkluderandet av potentiella effekter, kan bli möjligt att skaffa sig en helhetsbild över lärarnas arbete med policydokument inom skolverksamheter, även inkluderat hur det visar sig i klassrummen. I detta sammanhang särskiljs alltså policyförverkligandeprocessen som sådan från effekter i klassrummet, eftersom dessa effekter utgör sådana följder som inte sker inom ramarna för arbetet med policyn, utan förekommer till följd av det.

Linsen som skapas av detta ramverk kommer att agera utgångspunkt för hur insamlad empiri i huvudsak kommer att analyseras och redogöras för i kommande uppsatskapitel. Detta ramverk kommer agera i rollen som analysverktyg vid följande diskussion och därigenom bistå oss i processen att skapa oss förståelser kring både hur diverse komponenter agerar enskilt i studerad kontext och hur de sammanhänger med varandra i skapandet av en omfattande helhet.

3 Metod

I detta metodkapitel redogörs för alla de val vi har gjort för uppsatsens genomförande, från att konstatera våra filosofiska antaganden till att etiskt säkerställa ett kvalitativt förhållningssätt. För att skapa struktur på detta kapitel har vi tagit inspiration från Myers (2025) modell över kvalitativ forskningsdesign. Vi vidareutvecklade modellen och tillade de delar vi upplever är väsentliga att inkludera för fullständig redogörelse av våra metodval. Vår justerade modell finns visualiserad i figur 2 nedan och den består av fem betydelsefulla steg i forskningsprocessen, samt två ytterligare fundamentala dimensioner. Första steget gäller klargörandet av filosofiska antaganden. Andra steget lyfter redogörelsen för studiedesign inkluderande forskningsstrategi, ansats och design. Det tredje steget fångar genomförd litteratursökning, varpå det fjärde steget förklarar datainsamlingen. Det femte steget svarar för hur vi genomförde vår omfattande tematiska dataanalys av all insamlade data. Därtill har vi förlängt modellen ytterligare genom att inkludera en diskussion gällande studiens forskningsetik och metodkriterier för arbetet, vilken genomsyrar de praktiska stegen av att söka litteratur, insamla data och analysera den. Slutligen har vi även genomgående tagit ett metodkritiskt förhållningssätt för att uppmärksamma och transparent redovisa potentiella svagheter med valda tillvägagångssätt.



Figur 2. Kvalitativa forskningsmetod inspirerad av Myers (2025).

3.1 Filosofiska antaganden

Studien har sin utgångspunkt i socialkonstruktivistisk ontologi (Bryman & Bell, 2024), där användningen av generativ AI i grundskolan förstås som socialt och organisatoriskt konstruerat genom aktörers tolkning av styrdokument, professionella normer och lokala praktiker. Generativ AI betraktas inte som en neutral teknologi i detta sammanhang, utan som något vars betydelse och användning formas i sociala sammanhang. Den epistemologiska utgångspunkten är en interpretivistisk ansats (Bryman & Bell, 2024). Detta innebär att kunskap om policyöversättning skapas genom förståelse för hur olika aktörer, exempelvis lärare och skolläda, tolkar, förhandlar och ger mening åt dokumenten. Fokus ligger därmed inte på att mäta hur policy efterlevs, utan snarare att analysera hur den omsätts i praktiken i dess sociala sammanhang. I enlighet med denna ansats utgår studien från intervjupersonernas beskrivningar, tolkningar och erfarenheter av fenomenet. Dessa förstås som situerade och subjektivt förankrade, men analyseras samtidigt genom vår tolkning, som uppsatsens författare, i relation till den teoretiska referensramen. Utgångspunkten är att erhålla intervjupersonernas unika tankar och tolkningar, som i sin tur kan bidra med fördjupad förståelse för studerat fenomen, vilket utifrån varje intervjupersons perspektiv vilar på subjektiva grunder. I denna studie förstås policy som en icke-mekanisk process, där styrdokument inte direkt översätts till handling, utan tolkas och anpassas till lokala kontexter. Av den anledningen fokuserar studien på aktörers beskrivningar av hur policy uppfattas och används, vilka variationer det ger upphov till, samt hur samspelet sker med organisatoriska förutsättningar, normer och bedömningar som kan påverka AI-användningen.

3.2 Studiedesign

I detta delkapitel redogörs för vilken forskningsstrategi, forskningsansats och forskningsdesign vi använt oss av i studien. Dessa utgjorde viktiga grundstenar för vidare beslutsfattande om hur teori- och empiriinsamling bör gå till, för att säkerställa att vi slutligen kan besvara arbetets formulerade frågeställning.

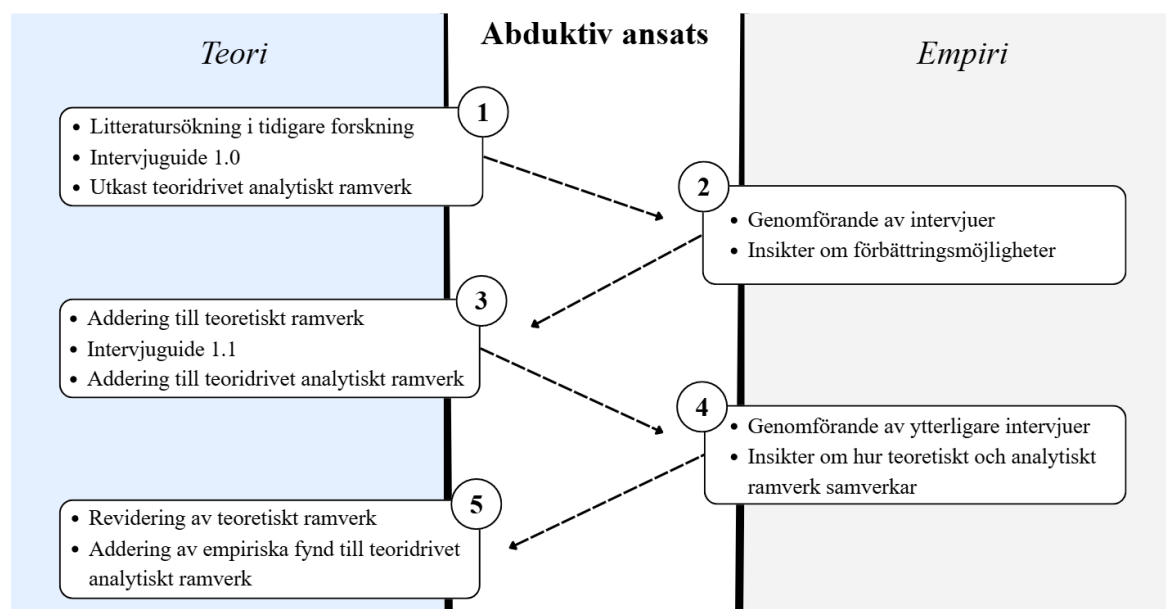
3.2.1 Forskningsstrategi

Denna studie bygger på en kvalitativ och tolkande metod. Tidigt i processen för uppsatsskrivandet formulerade vi en guidande forskningsfråga inom fältet för policy med kopplingar till generativ AI, som riktade studiens fokus (Eisenhardt, 1989; Flyvbjerg, 2006). Grundat på att problemets art låg i praktiska processer och förhållningssätt, som bör studeras i nära anslutning till praktiken (Gregor, 2006), landade vi snabbt i att ett kvalitativt tillvägagångssätt var mest lämpligt (Mathiassen, 2017). För att studera hur grundskolelärare förverkligar och hanterar generativ AI i praktiken, lämpade det sig bäst att inta ett nära perspektiv och komma dessa personer nära deras verksamhet (Bryman et al., 2024). Vi tog vara på möjligheten att få komma nära empiriska data och göra tolkningar av dessa, något som ofta annars lyfts som en risk med kvalitativ metod (Bryman et al., 2024).

Vi ville dessutom skaffa oss djupare förståelse för vårt studerade fenomen, lärares perspektiv på policyförverkligande i praktiken, i kontexten av dess sociala verklighet (Justesen & Mik, 2011; Meyer, 2011). För att förstå hur människor gör och varför, samt hur kontexten direkt och indirekt influerar deras beteenden och beslutsfattande, är den kvalitativa strategin mest användbar (Myers, 2025). Detta grundade sig på att vi genom kvalitativ metod kunde erhålla djuplodade data på mesonivå inom studerad kontext (Bryman et al., 2024). Insamlandet av data på mesonivå var fördelaktigt för oss med hänsyn till att vårt valda fall ligger på gruppnivå lärare emellan kopplat till deras förståelse och tolkning av policydokument.

I samband med analys av insamlade data såg vi även möjligheter till att utveckla teori kopplat till våra nyckelbegrepp, vilka är policyförverkligande och generativ AI-användning i svenska grundskolor (Bryman et al., 2024). Detta var något vi redan tidigt i processen hade med oss eftersom vi hade en identifierad forskningslucka i problemformuleringen baserat på tidigare forskning. När vi då lät problemet och forskningsfrågorna styra (Eisenhardt, 1989; Flyvbjerg, 2006; Mathiassen, 2017) landade vi naturligt i att ett kvalitativt tillvägagångssätt lämpade sig bäst för att tillfredsställa studiens behov. Detta i termer av att uppfylla studiens syfte och möjliggöra svar på formulerade forskningsfrågor.

3.2.2 Forskningsansats



Figur 3. Tillvägagångssättet utifrån abduktiv forskningsansats i praktiken.

Forskningsansatsen för denna studie är en abduktiv ansats (Bryman et al., 2024; Myers, 2025). Det grundar sig på att studien sekventiellt rörde sig emellan teori och empiri genom olika processer av uppsatsskrivandet. Uppsatsen utgick initialt från en gedigen litteratursökning och djupdykning i tidigare forskning, se punkt 1 i figur 3 ovan. Det var denna insats som formade vårt problem och vår forskningsfråga, men som även grundlade den första versionen av intervjuguide, som vi har valt att kalla 1.0. Under empirinsamlandets gång kunde vi med hjälp

av insamlade data justera och omformulera såväl intervjufrågor som teoretisk bakgrund och analytiskt ramverk. Det gjorde att insamlad data kunde bidra med input som formade våra tidigare uppsatta ramar för studien, se växelverkan mellan punkt 2 och 3 i figur 3 ovan. I denna växelverkan framträdde intervjuguide 1.1 samt att det skedde justeringar i vårt teoridrivna analytiska ramverk, till följd av att vi insåg dess otillräcklighet i att förklara insamlade data fullständigt vid vidare analys.

I punkt 4 var vi tillbaka till att genomföra intervjuer och insamla ytterligare empiri. Mycket av det som sades var återkommande och överensstämmande med tidigare justeringar. Det iterativa angreppssättet, i att pendla mellan teori och empiri, gav oss dock förståelser för vad som faktiskt utgör viktiga aspekter för senare diskussion. Dessa insikter gjorde att vi landade tillbaka i teorin vid punkt 5 och slutligen justerade teoretisk bakgrund samt teoridrivna analytiskt ramverk en sista gång. Det justerade ramverket ses i figur 5, där aggregerade teman ur den tematiska analysen empiriskt tillämpats på modellen kopplat till hur de förhåller sig till dimensionerna. En konkret åtgärd var till exempel att vi tillade “Allmänna riktlinjer och rekommendationer” till vårt teoridrivna analytiska ramverk. Det gjordes till följd av att ett avgörande fynd för diskussionen från empirin var att majoriteten av intervjupersonerna i själva verket inte hade explicita AI-policydokument. Det gjorde att vi såg förbättringspotential i att tillägga detta i modellen, för att särskilja mellan förekommande policydokuments art och därmed möjliggöra kartläggning för hur dess ursprung potentiellt inverkar på övriga delar i modellen.

Det abduktiva tillvägagångssätt var betydelsefullt för arbetet, i termer av att verkligen fånga det som ska studeras och diskuteras, och varken bli för utsvängande eller återhållsamma. Forskningsansatsen möjliggjorde för en tolkande forskning där det kunde ske en dialog mellan teori och empiri. Framför allt innebar det fördelar i att vi inte enbart behövde vara stängda till tidigare förutbestämda teoretiska ramar. Det fanns en möjlighet till att justera vid behov, för att bibehålla utrymme att kunna överraskas av empirin och därigenom inkludera intressanta perspektiv som inte var tänkta från början.

3.2.3 Forskningsdesign

Forskningsdesignen för denna studie är fallstudie (Myers, 2025). Beslutet baserades på att det var viktigt för oss att förankra tillvägagångssättet av forskningen nära det verkliga problemet (Mathiassen, 2017). För att möjliggöra studerande av policyförverkligande i svenska grundskolor var det betydelsefullt att välja en metod där vi kan avgränsa fallet och kontexten, för att göra fenomenet undersökningsbart. Vårt fall utgjordes av lärarnas förståelse och tolkning av policy, varpå vi valde skolkontexten som miljö att studera fenomenet i. Fallstudier lämpade sig väl kopplat till formulerat problem och forskningsfrågor. Det beror på att denna metod gav oss möjlighet till att skapa djupare förståelse för studerat ämne som annars inte hade syns om vi inte tagit initiativ till att studera det. Genom att sätta fallet i kontexten av skolmiljön och studera fenomenet, hur grundskollärare förverkligar generativ AI-policys i deras arbete som lärare, är det möjligt att förstå sammanhanget på en utvidgad nivå och varför saker händer på

sättet de gör. I detta sammanhang ansågs fallstudie passande, eftersom det var möjligt för oss att förstå vilken slags kontext fallet studerades inom, men det är inte tillräckligt tydlig för att kunna dra en linje mellan studerat fenomen och sammanhang, något som enligt Myers (2025) kännetecknar just fallstudier.

I genomförandet av studien ville vi skapa engagemang hos de praktiker som berörs av vårt problem genom att adressera deras faktiska behov i sammanhanget. Detta var inte enbart viktigt för att intervjupersoner skulle motiveras till att delta, utan även för att säkerställa studiens relevans (Mathiassen, 2017). Detta gjorde att vi satte verklighetsförankrade situationer i första rummet. De teoretiska resonemangen kom sekundärt relativt sätt de praktiska utmaningarna, trots att utgångspunkten togs i teori för att formulera problemet initialt (Flyvbjerg, 2006). Vi utgick därmed i första hand från det praktiska problemet och i andra hand från teorin, för att förklara vad vi erfarit i samband med empiriinsamlingen.

3.3 Litteratursökning

Vi genomförde en gedigen litteratursökning, vilken kan ses i [Bilaga A](#), för att avgöra vilken typ av teori som är lämplig och relevant för uppsatsens problem (Gregor, 2006). Vår sökning skedde i två parallella spår. Till teoretisk bakgrund var det av största vikt för oss att undersöka vad det finns för samtida forskning och kunskap inom området generativ AI och policy i skolan. Detta utgjorde ena söktråden som fokuserade på senast publicerad litteratur med koppling till just AI, policy och skola. Här var vi noga med att exkludera artiklar om generativ AI och policy publicerade tidigare än 2020. Det berodde på att vi ville reducera risken för obsoleta artiklar, i och med att dessa områden, inte minst inom gen-AI, har sett explosionsartad utveckling under bara de senaste åren. Av den anledningen var det betydande att vi minskade tidsomfånget av forskningsfönstret i syfte att fånga relevant och aktuell kunskap inom tidigare nämnde forskningsfält. Bilaga A representerar de artiklar som initialt identifierades genom litteratursökningen. Därefter genomfördes ett ytterligare urval där artiklar successivt sällades bort utifrån relevans för studiens syfte och forskningsfråga. Detta innebar att endast de artiklar som bedömdes mest relevanta för studiens fokus inkluderades i den slutliga teoretiska bakgrunden. Gällande artiklar för skolan har forskning exkluderats utanför den skandinaviska kontexten då relevans är av vikt i den teoretiska bakgrunden. Vi ville inte riskera att medta forskning från andra typer av skolkontexter där förutsättningarna kan skilja sig avsevärt.

Den andra tråden av litteratursökning fanns ett fokus på att bygga upp ett teoretiskt ramverk. I denna process söktes äldre till nyare forskning utan tidsmässiga restriktioner. Här gjorde vi sökningar för att hitta lämplig litteratur till vårt analytiska ramverk. I denna process ville vi i första hand se vad det finns för tungt citerad litteratur och vilka teorier och modeller som är mest använda inom forskningsfältet av policyimplementering. I andra hand ville vi även se hur dessa modeller och teorier har utvecklats över tid, varför vi gjorde fortsatta sökningar men med större tidsmedvetenhet för att skapa sig en tidsenlig förståelse för konceptens utveckling. Dessa processer skedde som kedjesökningar (Rienecker & Jørgensen, 2025), där vi utforskade vilka författare som hade citerat vilka framträdande verk. På detta sätt kunde vi bygga upp en

förståelse för hur utvecklingen inom forskningsområdet om policyimplementering har sett ut och varför, samt slutligen bygga ihop vårt teorikapitel på ett sätt som lämpade sig väl för denna studie.

I båda söktrådarna har vi använt oss av sökprofiler med väl utvalda nyckelord (Rienecker & Jørgensen, 2025), i syfte att fånga relevant dåtida och samtida forskning. Flertalet av dessa kombinationer går att se [Bilaga A](#), som kommer från LiU bibliotek. De utgick huvudsakligen från nyckelord på engelska eftersom mycket av forskningen publiceras på engelska. Ett sökkriterie i tidigare forskning är att alla artiklar är peer reviewed vetenskapliga artiklar, alternativt peer reviewed konferenspapers. De främsta sökkällorna är LiU databas, vilket innefattar bland annat LiU UniSearch och Scopus. Under hela processens gång hade vi med oss att inte se teorin och dess antaganden som helt fastslagna (Walsham, 1995). Utöver detta samlades litteratur in genom referenslistor i olika vetenskapliga källor med hjälp av sökningar i både framåt- och bakåtsyftande led (Webster & Watson, 2002), med samma utgångskriterier som vid tidigare insamling.

3.3.1 Policyinsamling

Utöver litteratursökningen som gjordes för att bygga upp det teoretiska kapitlet, genomfördes en policyinsamling av lämpliga policydokument. Genom analys av internationella och nationella styrdokument, såsom riktlinjer och policys från Skolverket, samt internationella AI-policys kunde en förståelseram skapas för hur generativ AI formuleras på policynivå och kan översättas i verksamhet. Under den nationella nivån utgjorde rekommendationer en del av underlaget, där många kommunala och lokala policys vilar på dessa. Vad som togs ut ur dokumenten som relevant och aktuella data går att se i tabell 3 nedan. Det är spårbart vilka delar av ramverken som studerades närmare samt vilka aspekter som ansågs betydelsefulla för detta arbete.

Policyinsamlingen fungerade som ett underlag för somliga frågor i intervjuguiden. På så sätt möjliggjordes en analytisk koppling mellan policyexternas intentioner och hur lärare tolkar och anpassar dessa i sin dagliga praktik. Policyinsamlingen bidrog på så vis både till att kontextualisera intervjuerna och identifiera centrala begrepp, eventuella diskurser och tolkningsutrymmen. De policys som används i studien går också att skåda i tabell 3 nedan, vilka inte presenteras i sin helhet, utan i delar som är relevanta för studien.

Tabell 3: Relevanta rekommendations- och policyramverk för studien.

Nivå: EU Nationell	Typ av ramverk	Ramverk	Del av ramverket	Förklaring
EU	Riktlinjer	Etiska riktlinjer för	Stödverktyg	AI ska inte ersätta lärare, utan underlätta administration. Människan i centrum

		användningen av AI och data inom undervisning och lärande	Etik	Användning ska vara laglig, etisk, robust, mänskliga rättigheter ingen diskriminering, transparens i användning och beslut
			Kompetens	Lärare och elever behöver en kritisk förståelse för AI: möjligheter, begränsningar, risker. Inte bara verktyg, även innehåll som i sig bör studeras
			Praktisk orientering	Konkreta exempel, scenarier, reflektionsfrågor. Mer som pedagogiskt stöd än ren policy.
Nationell	Rekommen- dation	Gemen- samma förhållnings- sätt. (Skolverket, 2025)	Riktlinjer för AI	Tydliga skriftliga riktlinjer för AI-användning i skola
			Inlämnings- uppgifter	Ej för betyg eller tydlig hantering av fuskrisik, ämneslag beslutar om användning
			Undervisning	Elever får ej använda generativ AI fritt. Lärare ska ha insyn och relevant utbildning
			Övrigt arbete	AI godkännes av rektor. Chattbot får ej bedöma elev. AI kan granska skoltext enligt mall.
			Juridiskt ansvar	Huvudman ansvarar att följa GDPR och andra lagar
Nationell	Styrdokument/ Policy	Läroplan (Lgr22)	Kunskaper elever	Använda kunskaper från utbildningsområden för vidare studier, i samhällsliv och vardagsliv
				Kan använda såväl digitala som andra verktyg och medier
				Kritiskt tänkande och självständiga ståndpunkter
				Tillit till den egna förmågan
				Kunskaper för en god miljö och en hållbar utveckling
				Använda många olika uttrycksformer: språk, bild, musik och annat
				Underbyggda val av fortsatt utbildning och yrkesinriktning

Lärares ansvar	Uppmärksamma både möjligheter och risker som en ökande digitalisering medför
	Diskutera skiljaktiga värderingar, uppfattningar och problem
	Se elevernas vilja att lära och tillit till egen förmåga
	Möjlighet för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel
	Samverkan med andra lärare
	Utvecklar elevers: hela förmågor, kunskap som meningsfullt, använda läromedel och verktyg som behövs, arbeta ämnesöverskridande
	Alla elever får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll
	Svara för att eleverna får pröva olika arbetssätt och arbetsformer

3.4 Datainsamling

Studiens datainsamling bygger på semistrukturerade intervjuer med grundskollärare i svenska grundskolor. Intervjuer som datainsamlingsmetod ansågs mest lämplig för att kunna erhålla erfarenheter hos kärnan av de personer som utövar policyn varje dag i klassrummen. Det grundar sig på att dessa är verksamhetsnära i sin roll och därigenom kopplar an nära till studiens praktiska problem. Upplevelser och erfarenheter från dessa grundskollärare behöver därför komma till ytan för att kunna studeras på djupet. Detta för att vi ska erhålla djupare förståelse för deras samspel med policydokumenten i praktiken. Datainsamlingsmetoden är essentiell för att kunna uppfylla studiens syfte och besvara dess frågeställningar.

3.4.1 Semistrukturerade intervjuer

Datainsamlingen genomfördes med semistrukturerade intervjuer. För att säkerställa att relevanta aspekter kopplade till studiens forskningsfråga fångades användes en intervjuguide, vilken samtidigt möjliggjorde följdfrågor och förtydliganden under intervjuerna (Boyce & Neale, 2006; Bryman & Bell, 2024). Intervjuguiden är tillgänglig i [Bilaga B](#). Metoden valdes för att skapa utrymme för flexibilitet i datainsamlingen. Detta särskilt mot bakgrund av att intervjupersonernas kunskapsnivåer och erfarenheter av relevanta policydokument och styrdokument förväntades variera. Inför utformningen av intervjuguiden genomfördes en insamling av centrala policydokument, vilket delvis kom att forma frågornas innehåll och riktning. Detta innebar att policyinsamlingen och datainsamlingen utvecklades i samspel, där förståelsen av styrdokumenten bidrog till att operationalisera intervjufrågorna. Samtidigt användes intervjuerna för att fånga lärares egna perspektiv på hur dessa policys förstås och

omsätts i praktiken. Eftersom det fanns en förväntan om variation i både erfarenhet och kompetens hos intervjupersonerna formulerades intervjuguiden relativt öppet, med utrymme för anpassning beroende på samtalets riktning. Detta möjliggjorde fördjupade resonemang om policyförståelse och policyförverkligande. Detta bidrog i sin tur till att analysen kunde fokusera på hur mening skapas i praktiken.

Vid själva genomförandet var det i huvudsak en intervjuledare som ställde frågorna och ledde samtalet, medan den andra intervjuledaren tog anteckningar och förberedde eventuella följd- eller uppföljningsfrågor som inte redan hade täckts. Anteckningar togs på intressanta aspekter, där intervjun i sin helhet även transkriberades med hjälp av Teams inbyggda transkriberingsprogram. Transkriberingsverktyget fångar vanligtvis essensen i det som sägs, där den dock inte återger konversationen ordagrant. Av den anledningen gick vi igenom varje transkribering igen för att justera ord och meningar för att återspegla det som intervjupersonen hade sagt uttryckligen.

Samtliga intervjuer genomfördes via Teams, med både bild och ljud, och kan därmed klassificeras som synkrona videointervjuer (Bryman et al., 2024). Vi använde oss av digitala intervjuer för att kunna bortse från geografiska gränser som annars hade kunnat utgöra ett hinder. Vi såg även att denna metod bidrog med besparingar i tid och resurser samt ökad flexibilitet. I och med att vi inte träffade någon av intervjupersonerna fysiskt, arbetade vi med att skapa en relation med dem genom mailkontakt innan intervjun ägde rum. På så sätt försökte vi iscensätta en motsvarande miljö för alla deltagande som vid fysisk träff för intervju, trots att intervjuerna skedde digitalt. Det finns självklart risker med att genomföra digitala intervjuer och dessa ligger framför allt i deltagande parterers tillgång till rätt hård- och mjukvara samt stabil internetuppkoppling. Dessa fanns dock i hög utsträckning i samtliga intervjuer vilket gjorde att de kunde efterliknas en fysisk intervju till relativt hög grad. Utöver en intervjuperson vars kamera inte fungerade, hade samtliga parter fungerande teknik, vilket möjliggjorde att kroppsspråk, minspel och andra visuella signaler kunde uppmärksammas, precis som om intervjun hade skett fysiskt (Bryman et al., 2024).

3.5 Urval av intervjupersoner

Gällande urval av studiens intervjupersoner, genomfördes huvudsakligen ett selektivt och målstyrt urval (Bryman et al., 2024; Oppong, 2013). Detta utfördes för att nå de personer som faktiskt besitter aktuell och relevant kunskap för studerat ämne (Bryman et al., 2024; Palinkas et al., 2015). Det är betydande för studiens resultat och kvalitet att nå rätt personer för intervjuerna, vilket i detta fall handlade om grundskollärare. Urvalet baseras på att intervjupersonernas svar behöver utgöra lämpligt och aktuellt underlag för vidare analys och bearbetning av data, för att slutligen kunna uppfylla studiens syfte och besvara forskningsfrågan.

I samband med det målstyrda urvalet utfördes också ett kriteriestyrt urval (Bryman & Bell, 2017). Detta för att komplettera den målstyrda dimensionen gällande vilken typ av person inom vilken bransch och yrke vi ämnade att få prata med. Utöver kriteriet grundskollärare, var det

av betydelse att personen skulle ha arbetat inom det svenska skolsystemet minst fem år. Detta kriterium var viktigt att beakta för att säkerställa att intervjupersonernas erfarenheter var aktuella. Detta eftersom generativ AI fortfarande är ett relativt nytt fenomen i samhället, även om det har varit under framväxt och successiv introduktion under de senaste åren. Hade personen därmed slutat jobba som grundskollärare för fem år sedan, eller enbart jobbat inom skolan en månad, hade det varit utmanande att besvara våra intervjufrågor med aktuell och relevant erfarenhet.

För att komma i kontakt med lämpliga intervjupersoner användes e-post som främsta metod. Metoden berodde på att det dels är det verktyg vi är vana vid, dels är det ett effektivt verktyg i att nå ut till många på ett relativt sätt resurseffektivt sätt. Vi hade ett färdigskrivet missivbrev som vi använde för distribution ut till Sveriges grundskolor. Vi skickade e-postmeddelanden till såväl kommuner som grundskolor och specifika lärare, samt fördes register på detta i ett Excelark för att göra insatserna spårbara. Denna metod kompletterades med telefonsamtal ut till specifika skolverksamheter, som även dessa utgick från Excelarket. Denna metod och spårbarhet gjorde att vi under processens gång både kunde följa vilka skolor vi har kontaktat och säkerställa att vi täckte omfattande geografiska områden. Därtill var det ett smidigt sätt att tillse att vi inte skickat dubbelt till skolor eller lärare, med respekt till deras mailkorgar. I samband med att missivbrevet gick ut nationellt, bad vi även om att få det vidarebefordrat till andra som eventuellt skulle vara intresserade av att delta i denna studie. Det gjordes som insats för att kunna bredda kontaktade personer i eventuellt förekommande nätverk som vi inte hade tillgång till. När vi fick svar från personer som hade fått missivbrevet vidarebefordrat till sig följde vi upp det manuellt och säkerställde att de förstod vad som stod skrivet och huruvida de hade möjlighet att delta, samt under vilka förutsättningar.

Det är utmanande att fånga allas tankar, åsikter och upplevelser av ett visst studerat fenomen, vilket kan utgöra en risk för ett icke-representativt urval (Bryman et al., 2024; Rienecker & Jörgensen, 2025). Detta kommer dock naturligt av ett relativt litet urval intervjupersoner med strategin att erhålla djuplodade data från deras erfarenheter. Vi försökte trots det fånga skilda perspektiv om policyförverkligande i praktiken utifrån givna förutsättningar (Oppong, 2013). Detta gjorde vi genom att söka kontakt med många olika lärare, med olika bakgrund och erfarenheter. Våra intervjupersoner bedrev undervisning i såväl teoretiska som praktiska ämnen, spritt över olika skolor och kommuner, såväl kommunala som fristående. Utifrån förutsättningarna för denna studie såg vi till att intervjua en så diversifierad lärargrupp som möjligt (Bryman et al., 2024). Kontakten med utvalda potentiella intervjupersoner skedde i sprinter för att säkerställa att vi skulle uppnå mättnad i insamlade data sett till de intervjuer vi ämnade att hålla. Efter cirka fem intervjuer noterades att flera aspekter i det insamlade materialet successivt blev återkommande, även om de uttrycktes på olika sätt beroende på respondenternas kontexter och erfarenheter. Under intervjuprocessen noterades att nya intervjuer i allt mindre utsträckning bidrog med nya insikter, vilket gjorde att datainsamlingen avslutades vid elva intervjuer. Detta bedömdes som ett tecken på mättnad i det empiriska materialet (Bryman et al., 2024).

3.5.1 Intervjupersoner

Studiens insamlade empiriska data bygger på semistrukturerade intervjuer med elva grundskollärare. Intervjuerna genomfördes under mars och april 2026. Samtliga intervjuer transkriberades med hjälp av Teams automatiska transkriberingsverktyg. Intervjuerna spelades även in med antingen ljud eller video och ljud. Transkriberingarna kontrollerades sedan manuellt mot inspelade ljudfiler för att säkerställa dess kvalitet inför analys. Första intervjun spelades dock inte in, varpå vi inte har kunnat dubbelkolla transkriberingens kvalitet mot ljudfil, vilket dock har utförts på resterande intervjuer. Sammanfattade intervjuspecifikationer finns i tabell 4 nedan.

Tabell 4. Intervjupersoner samt information om intervjugenomförandet.

Intervjuperson	Roll	Mötesbokning (tidsåtgång)	Plats	Inspelad och transkriberad
L1	Grundskollärare	19:00-20:00 (55 min)	Digitalt via Teams	Transkriberad
L2	Grundskollärare	14:30-15:30 (55 min)	Digitalt via Teams	Inspelad, transkriberad
L3	Grundskollärare	10:00-11:00 (55 min)	Digitalt via Teams	Inspelad, transkriberad
L4	Grundskollärare	14:00-15:00 (50 min)	Digitalt via Teams	Inspelad, transkriberad
L5	Grundskollärare	08:20-09:20 (60 min)	Digitalt via Teams	Inspelad, transkriberad
L6	Grundskollärare	14:00-15:00 (50 min)	Digitalt via Teams	Inspelad, transkriberad
L7	Grundskollärare	15:00-16:00 (50 min)	Digitalt via Teams	Inspelad, transkriberad
L8	Grundskollärare	15:15-16:00 (45 min)	Digitalt via Teams	Inspelad, transkriberad
L9	Grundskollärare	19:00-20:00 (60 min)	Digitalt via Teams	Inspelad, transkriberad
L10	Grundskollärare	09:00-10:00 (65 min)	Digitalt via Teams	Inspelad, transkriberad
L11	Grundskollärare	10:00-11:00 (60 min)	Digitalt via Teams	Inspelad, transkriberad

3.6 Dataanalys

Insamlade data analyserades genom tematisk analys (Braun & Clarke, 2006), vilket är en analysmetod för att identifiera, analysera och rapportera teman i empiriska data. Vi utgick ifrån författarnas presentation av de olika faserna som återfinns i den tematiska analysprocessen. Dessa är: lära känna sin data, skapa initiala koder, leta efter teman, undersöka om temana sammanlänkar till koderna på ett rimligt sätt, definiera temana och slutligen ta ut väl utvalda intressanta utdrag, för att producera rapporten i sin helhet som sista steg.

För att i första fasen lära känna vårt material läste vi igenom samtliga transkriberingar minst en gång. I genereringen av initiala koder som utgjorde fas två, gick vi igenom materialet ytterligare gånger för att markera och notera data som understödde initiala koder. Vi gjorde också noteringar om det var något annat som överraskade oss, för att inte fastna helt i det förutbestämda ramverket. Något som överraskade oss mest var det faktum att majoriteten av grundskoleverksamheterna i själva verket inte hade någon känd policy om generativ AI, trots att det låg förväntningar på anpassning till den föränderliga omvärlden högre upp ifrån i skolledningen.

Det var viktigt för oss att vara öppensinnade för eventuella justeringar av det teoridrivna analytiska ramverket, om det på ett alternativt sätt skulle fånga det empiriska materialet mer rättvist (Bryman et al., 2024; Myers, 2025). Av den anledningen hade vi ett öppet sinne genom hela tematiska analysen, för att kunna fånga upp eventuella "nyheter" sett till vad vi hade förväntat oss att fånga baserat på teoretisk bakgrund och analytiskt ramverk. I linje med tidigare förda resonemang om vårt abduktiva forskningssätt framträdde detta även här genom att vi, under empiriinsamlingens och dataanalysens gång, successivt utvecklade och kompletterade det analytiska ramverket med ytterligare dimensioner. Detta baserades bland annat på insikten att intervjupersonerna inte aktivt arbetade med att förverkliga AI-policy i praktiken, utan att vissa i stället uttryckte en mer skeptisk hållning. Mot denna bakgrund inkluderades ett delkapitel om icke-implementation, i syfte att även synliggöra dessa variationer i materialet. Detta medförde att vi oberoende observerat förverkligande eller icke-implementering, kunde skapa oss en förståelse kring bakomliggande faktorer i det specifika sammanhanget.

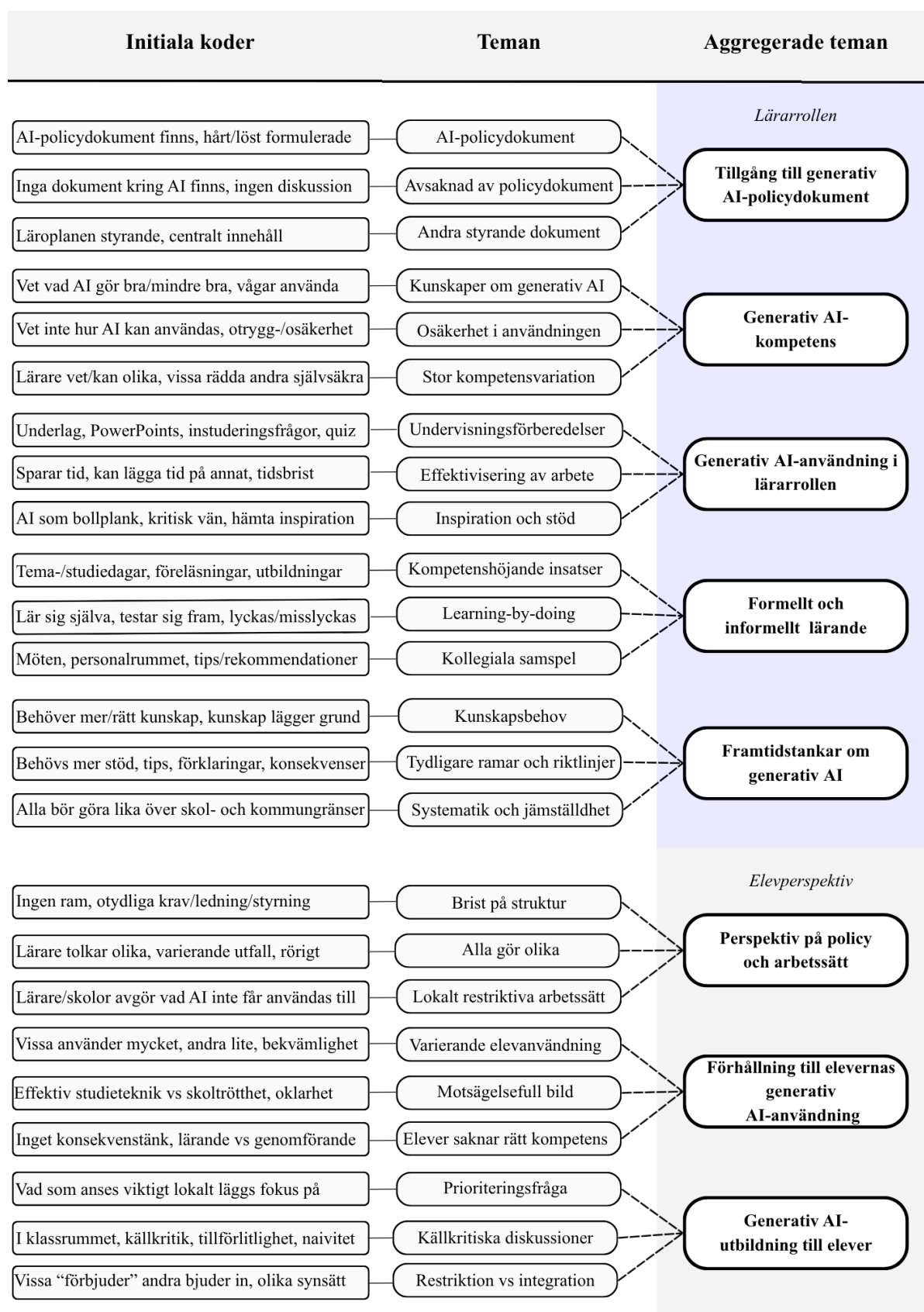
Som del av tredje fasen av tematisk analys delgavs koderna teman. I denna del av processen hade vi en stor mängd koder i form av noteringar och markeringar, vars relationella förhållanden vi försökte förstå och klarlägga, för att möjliggöra skapandet av teman baserat på dessa koder. Några av de framträdande teman var kunskaper om generativ AI, kompetenshöjande insatser och kunskapsbehov. Dessa teman identifierades exempelvis genom koder som rör lärarnas kunskap om generativ AI:s styrkor och begränsningar, samt deras uppfattningar om vad teknologin lämpar sig för. De omfattar även förekomsten av tema- och utbildningsdagar, föreläsningar och kompetensutvecklingsinsatser. Därtill uppfattningen att relevant kunskap är en förutsättning för ett ändamålsenligt användande av generativ AI.

Därefter överblickade vi de koder och teman vi hade skapat, för att se om de sammanlänkar till varandra på ett rimligt sätt, vilket utgjorde fas fyra. I denna del av processen låg fokus på att

säkerställa att de olika delarna av analysen fungerar ihop på ett för studien relevant sätt. Under tiden detta sker inträder även fas fem. Med gediget underlag kunde vi sätta namn och definitioner på våra framträdande teman som formade våra åtta aggregerade teman. I materialet återfanns en stor mängd teman, tillsammans med en alltmer omfattande kvantitet av initiala koder. Genom att syntetisera ner dessa till åtta aggregerade teman skapades struktur i det insamlade datamaterialet. Våra åtta aggregerade teman är: Tillgång till generativ AI-policydokument, Generativ AI-kompetens, Generativ AI-användning i lärarrollen, Formellt och informellt lärande, Framtidstankar om generativ AI, Perspektiv på policy och arbetssätt, Förhållning till elevernas generativ AI-användning samt Elevers AI-kunskaper. Dessa går att se i stapeln till höger i figur 4 nedan.

Insatserna i fas fem övergick följsamt över till den sista fasen, fas sex, som omfattar den slutliga uttagningen av spännande utdrag i empirimaterialet. Där identifierades bland annat citat med särskilt analytiskt värde, vilka valdes ut för att tydliggöra och förstärka vissa centrala poänger i samband med utformningen av resultatkapitlet. Därefter blev det en naturlig övergång till uppsatsens avslutande delar. Med hjälp av det bearbetade empiriunderlaget var det möjligt att övergå från analys till diskussion, i vilken identifierade aggregerade teman sammanlänkades till vårt teoridrivna analytiska ramverk. Genom användning av tematisk analys såväl som teoridrivet analytiskt ramverk var det möjligt att låta teori och empiri mötas i diskussionen. Det analytiska ramverket säkerställde att utvalda teorier diskuteras mot analyserad empiri, för besvarande av studiens forskningsfrågor och uppfyllande av syftet.

En sammanställd visualisering över vår tematiska analys, innehållande initiala koder, teman och aggregerade teman, finns i figur 4 nedan. De initiala koderna har redovisats i sin korthet med nyckelbegrepp i figuren, för att få med aspekterna som lade grund för temat utan att bli för utsvängande i ordanvändningen. Därpå följer teman och aggregerade teman. Under dataanalysens gång insåg vi att det är möjligt att studera materialet från två perspektiv: lärarrollen och lärares perspektiv på elever. Av den anledningen har vi tydliggjort detta direkt även i figur 4 nedan, där lärarrollen bakgrundsmarkeras med en ljuslila färg, medan lärares perspektiv på elever i stället skuggas av en grå färg. Båda perspektiven är fundamentala i dataanalysen och för kommande diskussion. På detta sätt är det möjligt att förstå data i termer av såväl läraren i sin egen yrkesprofessionsroll som deras perspektiv på elevers undervisnings-, produktions- och bedömningssammanhang.



Figur 4. Koder, teman och aggregerade teman från tematisk analys.

3.7 Etik och kvalitet

I detta delkapitel redogörs för vilka etiska grundprinciper som legat till grund för forskningens genomförande, samt vilket kvalitativt förhållningssätt som föreligger till valda bedömningskriterier.

3.7.1 Forskningsetik

Studien utgår från Vetenskapsrådets (2024) fyra grundprinciper i säkerställandet av att forskningen har genomförts på ett etiskt sätt. Dessa grundprinciper är tillförlitlighet, ärlighet, respekt och ansvar. Studien strävar efter tillförlitlighet till följd av att den bygger på ett systematiskt och transparent upplägg. Studiens design, metodval och analysprocess är tydligt redovisade och det är enkelt för läsaren att följa och förstå samtliga steg i forskningsprocessen. Såväl datainsamlingen som dataanalys har genomförts på ett konsekvent sätt, där även begränsningar i studien har redovisats öppet genom hela processen. Detta för att öka studiens kvalitet och trovärdighet, genom öppen och ärlig redovisning av forskningsprocessens samtliga delar. Ärlighet har också genomsyrat hela processen, vilket visas genom ett öppet och ärligt förhållningssätt vi haft under arbetets gång, men som också kontinuerligt varit balanserat med saklighet och professionalism. Resultat vi erhållit har genomgående redovisats i sin naturliga form avskilt från egna värderingar och åsikter. Samtliga källor har strävats efter korrekt presentation, där egna tolkningar har särskilts från det empiriska materialet.

Studien har vidare genomförts med respekt för de personer som deltagit. Deltagandet har under hela processens gång varit frivilligt och detta blir deltaganden informerade om genom blanketten som skickas ut om informerat samtycke. Samtliga deltagare har fyllt i blanketten för att få delta i studien, i vilken det även framgår hur vi hanterar deras uppgifter i linje med GDPR. Därtill framgår även att de förblir anonyma under hela forskningsprocessens gång och att all insamlad information behandlas och lagras konfidentiellt, se mer i [Bilaga C](#). Utöver att noggrant säkerställa att alla har fyllt i dessa samtyckesblanketter samt förstår dess innebörd har detta format vår process i att samla in data, men även lagra, hantera och bearbeta den. Vi har lagrat samtyckesblanketterna på våra lokala enheter och transkriberingarna i ett låst system med åtkomst enbart via Linköpings Universitets inloggningsuppgifter. Vid bearbetningen av transkriberingarna avidentifierades samtliga material där inga uppgifter som kan identifiera enskilda personer redovisas. Vid analysarbetet av data låg fokus på att ta fram empiriskt material som tydligt speglade personernas egna upplevelser, men som inte på något sätt gick att kopplas till dem som enskilda personer. Slutligen tog vi ansvar för vår forskningsprocess och uppsatsskrivande från idé till färdig rapport.

3.7.2 Kvalitetskriterier för arbetet

Fyra kvalitativa bedömningskriterier har legat till grund för genomförandet av detta arbete, för att säkerställa metodens kvalitet (Noble & Smith, 2015). De kvalitativa bedömningskriterierna som vi har utgått ifrån är trovärdighet, pålitlighet, verifierbarhet och analytisk, läsarbaserad generaliserbarhet. Trovärdighet (Morse, 2015) har förhållits till genom tydlig förankring av

resultat och empiri i teoretiska grunder. Detta har skett genom användandet av empiriska citat, transparens i analysprocessen, samt ett iterativt arbetssätt mellan data och analys. I sin tur har detta bidragit arbetet med en representativ bild av studerat fenomen, grundskollärares perspektiv av policyförverkligande i klassrummet. Pålitlighet (Bryman 2016; Morse, 2016) har behandlats genom noggranna beskrivningar av urvals-, datainsamlings- och analysmetoder, där studien konsekvent använder valda metoder genom hela utförandet. Med hjälp av tydlig dokumentation har det varit möjligt att redogöra för studiens metodologiska val och påvisa en systematik kring analysprocessen.

Verifierbarhet har hanterats genom begripliga och distinkta dokumentationer, för att göra studiens resultat och tolkningar spårbara till empirin (Noble & Smith, 2015; Morse, 2015). För att tydliggöra vad som är empiri och egna tankar har vi transparent redovisat hur metodologiska val och analytiska steg har gått till under hela processen (Bryman, 2016). I studien har därmed verifierbarhet beaktats genom noggrann dokumentation av datainsamling, tydliga redovisningar av materialet med citat som stöd för påståenden, samt till viss del egna reflektioner över vår roll och förståelse för ämnet (Bryman & Bell, 2017). Analytisk, läsarbaserad generaliserbarhet har tillämpats genom att vi tydligt klargjort för hur resultatet kan vara relevant även i andra kontexter (Kvale & Brinkmann, 2014). Genom vårt detaljerade beskrivande av kontexten och deltagare, tillsammans med tydlighet om studiens begränsningar, får läsarna goda förutsättningar att bedöma resultatens överförbarhet till andra sammanhang.

En av de risker som lyfts med kvalitativa forskningsstudier är att de kan vara svåra att generalisera och riskerar att bli subjektiva. I sammanhanget av generaliserbarhet har vi beaktat faktumet att vår studie utgår från ett mindre urvals upplevelser och erfarenheter. Det gör i sig att det finns utmaningar med att urvalet kan vara generaliserbar till samtliga grundskollärare i landet. Här har vi dock fokuserat på den analytiska läsarbaserade generaliserbarheten, varpå vi genom transparenta och detaljrika förklaringar kan få läsarna av denna uppsats att koppla våra resultat till sammanhangen. Aspekten av subjektivitet har hanterats genom att vi har eftersträvat ett förhållningssätt präglad av analytisk distans i genomförande av studien. Samtidigt är det viktigt att betona att tolkning är en inneboende del av analysprocessen, särskilt i relation till intervjumaterial. Tolkningen innebär att våra egna analytiska perspektiv till viss mån kan påverka hur materialet förstås och presenteras. Detta har dock synliggjorts genom att tydliggöra skillnad mellan intervjupersonernas utsagor och våra tolkningar av dessa. I datainsamling och bearbetning har empirin kontinuerligt relaterats till den teoretiska referensramen och det analytiska ramverket. Detta i syfte att skapa transparens i analysprocessen och minska risken för oreflekterad påverkan av subjektiva infallsvinklar

4 Resultat från intervjuer

Resultatet från intervjuerna presenteras i två delar: 1) Lärarrollen, vilket inkluderar lärares tillgång till policydokument om generativ AI, deras användning av generativ AI, lärande samt tankar om framtida användning av generativ AI, följt av 2) Lärares perspektiv på elevernas AI-användning, vilket fokuserar på lärarens perspektiv på policy och arbetssätt, förhållning till elevernas användning av generativ AI samt elevers AI-kunskaper.

I syfte att skapa en överblick av intervjupersonerna, presenteras de nedan i tabell 5. Här presenteras intervjupersonerna, L1-L11, tillsammans med deras anonymiserade kommuner, vilka årskurser de undervisar, samt vilka ämnen.

Tabell 5. Medverkande grundskollärare med tillhörande kommun, skolår och ämnen.

Lärare	Kommun	Skolår	Ämnen
L1	Kommun A	Åk 7-9	Språk
L2	Kommun B	Åk 7-9	Engelska och NO
L3	Kommun B	Åk 1-3	Alla ämnen för lågstadiet
L4	Kommun C	Åk 6, 8 & 9	Hem- och Konsumentkunskap
L5	Kommun C	Åk 6-9	Musik
L6	Kommun D	Åk 6-9	Matematik och Teknik
L7	Kommun D	Åk 7-9	Fysik och Teknik
L8	Kommun B	Åk 7-9	Matematik, Fysik, Biologi, Kemi och Teknik
L9	Kommun E	Åk 7-9	So-ämnen
L10	Kommun E	Åk 7-9	So-ämnen
L11	Kommun F	Åk 7-9	So-ämnen

4.1 Lärarrollen

Studiens empiri grundas i lärares perspektiv, varför det är av vikt att förstå lärares roll i arbetet, och AI:s roll i detta. Nedan presenteras därför 1) Lärares tillgång till policydokument om generativ AI, 2) Generativ AI kompetens, vilket beskriver lärares kunskaper och kompetenser kring ämnet, 3) Formellt och informellt lärande, för att förstå vilka kunskapskanaler lärare använder, samt 4) Lärares framtids tankar om generativ AI.

4.1.1 Lärares tillgång till policydokument om generativ AI

Intervjupersonernas beskrivningar visar att tillgången till policydokument och riktlinjer kring användningen av generativ AI varierar kraftigt mellan skolverksamheter. Medan vissa lärare beskriver att det finns tydliga policydokument och rekommenderade verktyg (L1, L9), upplever andra att riktlinjerna är vaga, begränsade eller helt frånvarande (L2, L3, L4, L5, L6, L7, L8, L11). Resultatet pekar mot en ojämn organisatorisk styrning där AI ännu inte har etablerats som ett fullt integrerat område inom skolans verksamhet. AI användningen blir i hög grad beroende av den lokala skolkontexten och den enskilda läraren.

Även inom verksamheterna där riktlinjer finns framträder olika typer av styrning. Medan vissa policydokument upplevs möjliggöra användningen av generativ AI inom tydliga ramar (L1, L9), beskriver andra lärare att riktlinjerna främst präglas av försiktighet och kontroll (L7). Intervjupersonerna upplever att användningen av AI styrs av generella riktlinjer där material och externa verktyg måste vara godkända enligt rådande GDPR-krav. Samtidigt finns det listor över vilka digitala tjänster som får användas (L7). Detta leder till upplevelser av att verksamheten styr användningen hårt och att budskapet i praktiken snarare blir att lärare bör undvika AI än att utforska dess pedagogiska möjligheter (L7). Samtidigt visas att det finns begränsningar kring vilket material som får delas med AI-verktyg, särskilt efter diskussioner om ägandeskap och hantering av texter i generativa system (L1). Intervjupersonen berättar:

Så får man ju jobba runt det. Men ibland så får man sidor godkända, ibland så får man inte och då oftast handlar det om att elevers namn inte ska lagras någonstans liksom. Och då får man väl acceptera det liksom eller så anonymiserar man namnen. Alltså har man en liten klasslista med nummer på för att så länge det inte är digitalt så är det helt säkert allting då. Så har man en analog lista, så brukar man kunna få igenom det mesta liksom.

(L1, 2026)

Det framträder samtidigt en osäkerhet kring hur riktlinjerna ska tolkas och vad som faktiskt är tillåtet (L1, L7, L3). Flera lärare beskriver att de själva får tolka gränserna för användningen, vilket kan bidra till försiktighet och restriktivitet i praktiken (L7). Även hos lärare som har tillgång till policydokument framkommer att det finns ett glapp mellan dokumentens innehåll och den praktiska verksamheten. Detta beskrivs med hur den egna nyfikenheten och experimenterandet med generativ AI gick längre än vad styrdokumentet egentligen omfattade (L1). Andra lärare beskriver i stället en situation där tydliga policydokument saknas helt och ansvaret för AI-användningen i hög grad läggs på den enskilda läraren (L4, L10, L11). Här framhålls att det inte finns någon uttalad policy, men att skolläningen samtidigt är positiv till

initiativ så länge läraren kan presentera en genomtänkt planering (L4). På liknande sätt förklaras uppmuntrande att använda AI som ett verktyg för att effektivisera verksamheten, trots att några tydliga riktlinjer inte finns etablerade. Avsaknaden av styrning leder till att alla arbetar på olika sätt, vilket beskrivs under en intervju som ”Det finns ingen styrning så det är lite high chaparral vilda västern” (L11).

Flera intervjupersoner uttrycker dessutom att kommunikationen från skolledning och huvudmän upplevs som otillräcklig (L2, L5, L6, L8, L11). Generativ AI introduceras enligt lärarna ofta genom enstaka föreläsningar, webinarier eller informationsutskick. Här saknas ofta tydlig uppföljning eller långsiktig implementering i verksamheten (L2, L5). Detta kopplas i vissa fall till att skolledningen själv upplevs sakna tillräcklig kunskap om AI (L1, L6, L8). Skolledningen framstår som osäker på vad AI faktiskt innebär och hur den bör hanteras inom skolan (L8). På så sätt uppstår en situation där användningen av AI blir individberoende snarare än organisatoriskt förankrad (L4, L8, L11). Trots detta handlar ett återkommande tema i materialet om betydelsen av styrning ”uppifrån”, framför allt från Skolverket och läroplanen. Flera lärare beskriver dessa som det mest centrala styrdokumentet i deras arbete (L2, L3, L6, L8), samtidigt som det framhålls att AI inte explicit benämns inom läroplanen, lgr22, samt att styrning gällande AI inte förmedlas från Skolverket. Vissa efterfrågar därmed tydligare nationella riktlinjer och direktiv (L2, L3, L8). Här betonas att AI behöver implementeras likvärdigt, där information behöver distribueras från ledningsnivå, och inte enbart lämnas åt den enskilda läraren att själv söka upp information och tolka detta (L2, L3, L8). Det förklaras:

I Sverige är det Riksdagen, Skolverket, det är huvudmannen. Och sen är det skolledningen och sist är det lärare. Nu är det så då, men det kanske pekar på att det finns en okunskap och oförstående hos skolförvaltningar runt detta i Sverige. Eller det finns 1000 andra saker som är viktigare.

(L8, 2026)

4.1.2 AI-användning i lärarrollen

Samtliga intervjupersoner förklarar att de använder generativ AI i någon form inom ramen för sin yrkesroll (L1-L11). Däremot framträder en tydlig nyans i materialet där generativ AI inte används okritiskt eller som en ersättning för lärare, utan snarare som ett kompletterande stöd i olika arbetsmoment. Flera lärare betonar att de använder AI-genererade outputs som utgångspunkt eller inspiration, vilka därefter bearbetas och anpassas manuellt utifrån undervisningens behov (L1, L2, L4, L8, L10). Resultatet visar därmed att generativ AI främst fungerar som ett assisterande verktyg. Användningsområdena varierar mellan intervjupersonerna och sträcker sig från administrativa arbetsuppgifter till pedagogisk planering och kreativt materialskapande. Flera lärare använder generativ AI för att skapa undervisningsunderlag, provfrågor, arbetsblad, checklistor och veckobrev (L1, L3, L5, L6, L9, L11). Här beskrivs hur AI används för att generera förslag på frågeställningar, uppgifter och olika former av pedagogiska aktiviteter så som escape room och pussel (L4). Samtidigt poängteras att detta främst sker i planeringsstadiet och inte direkt i själva

undervisningssituationen. På liknande sätt används generativ AI för att formulera provfrågor (L9), medan andra lärare använder AI kopplat till skapande av mallar i PowerPoints, quiz och undervisningsmoduler (L11).

Utöver pedagogiskt material används gen-AI även i administrativa och kommunikativa syften. AI kan användas vid skapande av vikarieinstruktioner för att underlätta överlämningar mellan kollegor (L7), medan andra använder AI för att formulera ett första utkast till e-post meddelanden och annan kommunikation (L3, L5, L10). Detta visar att gen-AI både integreras i undervisningsrelaterade aktiviteter, och även i det administrativa arbete som omgärdar lärarrollen. Flera intervjupersoner beskriver också AI som ett stöd för reflektion och idéutveckling (L2, L6, L7). Gen-AI beskrivs som en kritisk vän (L6), medan andra menar att AI framför allt bidrar med idéer och inspiration snarare än färdiga undervisningsupplägg (L2). Detta synsätt delas även av andra som upplever att AI-genererat material ofta blir för allmänt och därför kräver omfattande bearbetning innan det kan användas i praktiken (L4). Gen-AI ses i dessa sammanhang som ett bollplank. Bland annat berättar L4 att generativ AI kan:

[...] komma med förslag på frågeställningar eller uppgifter så där som ska ta inspiration av. Men jag har ju inte använt mig, ja av så att säga av någonting de har producerat för att det är, det för allmängiltigt och oftast det som snabbt spottar ur sig.

(L4, 2026)

En central aspekt under intervjuerna är att användningen av generativ AI i stor utsträckning motiveras av tidsbrist och arbetsbelastning (L1, L5, L6, L11). Flera lärare tar upp hur AI hjälper till att effektivisera planering och administrativa arbetsuppgifter i en redan pressad arbetssituation. Detta kan sammanfattas genom beskrivningen där AI används på olika sätt men med samma övergripande syfte: att spara tid i planeringsarbetet (L1, L5, L6, L11). Det uttrycks explicit att tidsbristen är den huvudsakliga anledningen att använda AI (L11), där det beskrivs att samma arbete hade kunnat utföras manuellt, men att detta hade tagit betydligt längre tid (L1). Trots ett intresse att använda AI inom yrkesrollen upplevs tidsbrist även som ett hinder i att lära sig mer om ämnet (L6).

Samtidigt präglas lärarnas AI-användning av försiktighet och professionella överväganden. Flera intervjupersoner förklarar att AI:s output alltid behöver granskas och bearbetas innan den används (L2, L4, L8). Det framhålls särskilt att AI inte producerar tillräckligt bra färdiga idéer för att appliceras direkt i verksamheten, materialet behöver alltid justeras för att säkerställa kvalitet och relevans (L2). AI:s svar kan här ses som för allmängiltiga (L4), vilket gör att läraren behöver göra egna pedagogiska bedömningar. Särskilt tydligt blir detta i frågor som rör bedömning och rättssäkerhet. Det uttrycks en försiktighet kring att använda gen-AI i kunskapskontroller och betygssättning (L8), där lärare har ett ansvar att säkerställa en rättssäker bedömning av elevernas prestationer. Detta visar att lärarna inte enbart reflekterar över AI:s praktiska möjligheter, utan även över dess begränsningar och de etiska aspekter som följer med användningen inom skolans verksamhet. L8 lyfter perspektivet:

Jag som arbetsman ska liksom leverera en rättssäker betygsättning och jag kan liksom inte chansa för mycket i det utövandet, utan jag måste vara så nära 100 % säker som möjligt som jag kan i det utövandet därför så avstår jag från AI när jag gör kunskapskontroller

(L8, 2026)

Resultaten visar att generativ AI används brett inom lärarrollen, men på olika sätt och i varierande syften. Medan vissa lärare främst använder AI för administrativa uppgifter och effektivisering, använder andra det som ett pedagogiskt stöd, ett kreativt bollplank eller ett verktyg för idéutveckling. Användningen präglas av ett kritiskt förhållningssätt där lärare betonar vikten av mänskligt omdöme, professionell granskning och pedagogisk anpassning av AI-genererat material.

4.1.3 Generativ AI-kompetens

Intervjupersonernas beskrivningar visar att den upplevda kompetensen kring generativ AI varierar betydligt mellan lärarna. Medan vissa upplever att de har tillräcklig kunskap för att använda AI-verktyg i sitt arbete (L1, L5, L6) beskriver andra ett tydligt kunskapsglapp och en osäkerhet kring både teknikens funktion och hur den bör användas pedagogiskt (L2, L4, L7, L8, L9). Detta visar att lärarnas AI-kompetens fortfarande befinner sig i ett utvecklingsskede där många upplever att de endast använder en begränsad del av teknikens potential.

Flera lärare upplever sin kompetens som tillräcklig för nuvarande behov, men samtidigt ofullständig och möjlig att utveckla vidare (L1, L5, L9). Exempelvis uttrycks en viss ambivalens genom att först ifrågasätta om tillräcklig kunskap verkligen finns, men samtidigt konstatera att det finns fungerande sätt att använda AI i arbetet (L1). På liknande sätt beskrivs en grundläggande användarkompetens, men att det fortfarande finns många funktioner och möjligheter som ännu inte utforskats (L5, L9). Dessa upplever att gen-AI skulle kunna användas betydligt mer än vad som sker idag. Detta visar att kompetens handlar såväl om teknisk förståelse som att känna trygghet i hur verkligheten kan integreras i undervisning och arbetsvardag. Samtidigt framträder en grupp intervjupersoner som upplever sin kompetens som begränsad eller otillräcklig (L2, L7, L8), där kunskap saknas om hur generativ AI faktiskt fungerar, trots att verktygen används i viss utsträckning (L2). Den kunskap som finns är självlärd, vilket skapar en känsla av otillräcklighet i relation till AI:s möjligheter (L7). Situationen kan förklaras som ett kunskapsglapp, vilket indikerar att utvecklingen av gen-AI upplevs gå snabbare än skolans kompetensutvecklande insatser (L8). Användningen av gen-AI innebär inte nödvändigtvis att lärarna känner sig kompetenta i relation till tekniken. L8 förklarar:

I och med att det här inte är någonting som egentligen är drivet från skolledningen så finns det liksom ingen, jag kan inte säga att det finns en genomarbetad policy. För att jag upplever att skolledningen själv är ju ganska vilsen och o ska man säga oinsatt eller inte riktigt har klart för sig vad AI är för någonting.

(L8, 2026)

Flera lärare lyfter också att AI-kompetens handlar om mer än att endast kunna använda generativ AI som ett digitalt verktyg. Det kan handla om vikten av att kunna formulera frågor och instruktioner på ett effektivt sätt för att få användbara svar från AI-system (L4). Detta tyder på att kompetensen även innefattar strategisk och kommunikativ förståelse, där kvaliteten på resultatet påverkas av hur läraren integrerar med verktyget. Samtidigt beskrivs ett mer avancerat användande genom tester av andra AI-baserade verktyg, där exempelvis Suno för musikskapande tas upp (L6). Detta kan tyda på att vissa lärare har börjat utforska generativ AI bortom de vanligaste textbaserade funktionerna.

En återkommande aspekt i intervjuerna är att flera lärare upplever att kompetensutvecklingen sker ojämnt mellan olika individer och skolor (L5, L7, L8). Det uttrycks att många lärare sannolikt vill använda gen-AI mer än vad de faktiskt kan (L5), medan det samtidigt beskrivs hur självlärd kompetens riskerar att skapa en ojämn kunskapsfördelning inom skolans verksamhet (L7). Detta innebär att vissa lärare utvecklar omfattande AI-kunskaper genom eget intresse och experimenterande, medan andra halkar efter på grund av begränsad tid, osäkerhet eller avsaknad av stöd.

Resultaten visar att lärarnas AI-kompetens präglas av stora variationer. Medan vissa lärare upplever sig ha tillräckliga kunskaper för att använda gen-AI i vardagen, beskriver andra osäkerhet kring både teknikens funktion och pedagogiska tillämpning. Resultaten tyder även på att AI-kompetens handlar både om teknisk användning och kritisk förståelse för hur verktygen kan användas pedagogiskt i skolans kontext.

4.1.4 Formellt och informellt lärande

Intervjupersonernas utsagor visar att inhämtandet av kunskap om generativ AI sker genom både formella och informella lärandeprocesser, men att dessa skiljer sig kraftigt mellan olika skolor och verksamheter. Medan vissa lärare beskriver återkommande utbildningsinsatser och organiserad kompetensutveckling (L4, L9, L10), upplever andra att stödet från skolledningen och huvudmän är begränsat eller i vissa fall obefintligt (L1, L2, L5, L6, L11). Utvecklingen av AI-kompetens blir därför i hög grad beroende av individuellt engagemang och kollegiala initiativ.

Flera intervjupersoner beskriver att det förekommit formellt upprättade kompetenshöjande insatser av skolan kopplade till generativ AI (L4, L8, L9, L10). Detta kan handla om studiedagar med AI-tema (L4), eller att samtliga anställda inom verksamheten fått internutbildning och regelbundna utbildningsdagar kopplade till AI-användning (L9). Dessutom finns ett deltagande i flera AI-relaterade kurser (L10). I dessa situationer upplevs insatserna bli mer intensiva i takt med att AI blivit mer lättillgängligt genom appar och digitala tjänster (L9). Samtidigt framkommer kritik mot omfattningen och kvaliteten på dessa utbildningsinsatser (L8, L11). Ett exempel på detta handlar om hur AI-frågor behandlades under en arbetsplatsträff (L8). Informationen upplevdes som ytlig och utan tillräcklig vägledning kring praktisk vägledning. Trots detta ledde insatsen till fortsatta diskussioner

mellan kollegor (L8), vilket visar hur formella initiativ ibland fungerar som startpunkt för informellt lärande. Samtidigt beskrivs en annan typ av problematik där vissa individer inom verksamheten fått ta del av internationella erfarenheter och utbildning inom AI, där kunskap sedan inte spridits vidare till övriga kollegor (L11). Detta skapar, menar intervjupersonen, en situation där kunskap blir lokalt koncentrerad hos ett fåtal personer i stället för att komma vidare i verksamheten.

Skillnader mellan skolor och huvudmän framträder också tydligt under intervjuerna (L3, L6). Som exempel lyfts att en lärare som arbetat på flera olika skolor kan se stora skillnader (L6), där tidigare arbetsplatser investerat betydligt mer i AI-relaterad fortbildning än nuvarande arbetsplats. På tidigare skolor genomfördes exempelvis längre utbildningar och workshops kring hur AI kunde användas pedagogiskt, medan sådana satsningar saknas i nuvarande kontext (L6). Däremot finns det möjligheter till att själv söka kurser via kommunens intranät och även påverka framtida fortbildningsinsatser genom att önska specifika teman (L3). Detta visar på att möjligheterna till officiellt lärande varierar kraftigt beroende på organisatoriska prioriteringar och lokala initiativ. Exempelvis berättar L3:

Om jag vill gå en kurs, då kan jag ju kolla på kommunens intranät. Där ligger hela tiden kurser och det kanske ligger någon redan nu faktiskt. Så där kan man alltid kolla på intranätet hos kommunen. Finns det någon kurs just nu? Och finns det inte så ibland kan man till och med höra av sig och önska.

(L3, 2026)

Flera lärare beskriver samtidigt att det saknas en gemensam och kontinuerlig diskussion kring generativ AI på skol- och kommunnivå (L1, L2, L5, L6). Skolorna upplevs splittrade, där varje lärare i stor utsträckning utvecklar sina egna arbetssätt utan tydliga gemensamma normer (L2). På liknande sätt upplevs att fortbildning inom skolans regi nästan inte förekommer alls (L1), där mycket av lärandet sker ”på sin egen kammare” (L5). Detta tyder på att AI i många verksamheter fortfarande betraktas som ett individuellt ansvar, och inte som ett kollektivt utvecklingsområde.

Till följd av den begränsade formella styrningen får det informella lärandet stor betydelse (L1, L2, L4, L9, L11). Flera lärare ser kollegor som den främsta kunskapskällan när det gäller AI-användningen. Kunskap sprids genom vardagliga samtal, spontana tips och kollegiala diskussioner, snarare än genom organiserade utbildningar (L1). Här beskrivs hur lärare delar erfarenheter och användningsområden med varandra i lärarrummet (L4), där lärare ”får lära oss själva och lära varandra” (L2). Det informella lärandet sker även utanför skolans verksamhet (L1, L7). Diskussioner med en bekant som arbetar som programmerare och dataarkitekt bidrog till ökad medvetenhet kring frågor om ägandeskap, datahantering och etik i relation till AI (L1). Det framhålls samtidigt att det finns stora skillnader i intresse och inställning mellan olika lärare (L7). Vissa ser AI som en viktig framtidsfråga medan andra förhåller sig mycket skeptiska till tekniken (L7), vilket visar att AI-relaterat lärande även påverkas av individuellt intresse, attityder och engagemang. L1 skildrar sin upplevelse:

Då ställde frågan, jaha, vem äger texten? Och när du lägger in den i en AI, vem äger texten då? Vad händer med den och hela den biten? Så sedan dess har jag faktiskt inte gjort det och jag tror att det står i det här policydokumentet att vi inte ska använda den på det här sättet.

(L1, 2026)

Lärarnas kompetensutveckling inom gen-AI visas i stor utsträckning handla om informellt och självstyrt lärande. Även om vissa verksamheter erbjuder organiserade utbildningar och kompetenshöjande insatser, beskriver många lärare att kunskapsutvecklingen främst sker genom kollegiala samtal, egna initiativ och personligt intresse. AI-kompetens utvecklas i nuläget ofta decentraliserat och ojämnt mellan skolor och individer.

4.1.5 Lärares framtidstankar om generativ AI

Intervjupersonernas framtidstankar kring generativ AI handlar både om optimism och försiktighet. Flera lärare uttrycker en vilja att använda AI mer i framtiden och ser tydliga möjligheter med tekniken (L2, L3, L5, L6, L8). Samtidigt finns en oro för hur AI kan påverka undervisning, mänskliga relationer och likvärdighet inom skolan (L4, L7). Lärarna upplever AI som något som kommer få en fortsatt och växande roll i skolan, men att denna utveckling upplevs kräva tydligare styrning, ökad kompetens och genomtänkt implementering.

Ett återkommande tema i intervjuerna handlar behovet av tydligare riktlinjer och stöd från högre nivåer inom skolsystemet (L2, L3, L7, L8). Flera lärare efterfrågar gemensamma direktiv från kommunen, Skolverket eller staten kring hur AI bör användas i undervisningen. Framtida AI skulle kunna upplevas fungera bättre om alla arbetade utifrån samma struktur och riktlinjer (L2). Det finns en önskan om att framtida läroplaner ska innehålla tydligare och mer explicita skrivningar om AI (L3). Nationella direktiv upplevs som viktigt för att säkerställa likvärdighet mellan skolor och elever (L8). Detta visar att många lärare ser behov av en mer centraliserad och samordnad styrning kring AI-frågor framöver. Samtidigt efterfrågas inte enbart tydligare riktlinjer, utan även en mer stödjande och tillåtande hållning till AI-användningen (L7, L10). Detta beskrivs genom att dagens riktlinjer ofta fokuserar på begränsningar och vad lärare inte får göra, medan framtida policys i stället borde uppmuntra lärare att använda AI inom tydliga men mer flexibla ramar (L7). Samtidigt lyfts ett behov av praktiskt stöd, där personer exempelvis kan hjälpa med att formulera prompts och använda AI-verktyg på ett mer effektivt sätt (L10). Detta tyder på att lärare efterfrågas såväl kontroll och reglering som pedagogiskt stöd för att utveckla användningen.

Flera intervjupersoner framhåller även att ökad kunskap och förståelse är avgörande för AI:s framtida roll i skolan (L2, L3, L5, L8). Rädsla för AI förstås grunda sig i okunskap, där ökad information därför kan minska osäkerheten kring tekniken (L5). Tidigare oro och osäkerhet kring AI har för en lärare gradvis minskat i takt med att personen själv fått testa och använda AI i praktiken (L3). Erfarenheter och kompetens ses som centrala förutsättningar för att AI ska

kunna integreras på ett tryggt och konstruktivt sätt i skolan. Samtidigt finns mer försiktiga perspektiv kring AI:s framtida utveckling (L4, L7). AI bör fungera som ett komplement inom grundskolan, där det uttrycks en oro för att andra viktiga förmågor försämras om tekniken får ta för stor plats (L4). Det är av vikt att mänsklig kontakt och social interaktion i undervisningen aldrig bör ersätta relationen mellan lärare och elev (L7). Lärarna ser ett behov av att balansera teknisk utveckling med skolans sociala och pedagogiska uppdrag.

Trots dessa farhågor beskriver vissa intervjupersoner också mer långsiktiga framtidsvisioner kring AI:s roll i utbildningen (L4, L6, L7). Resonemang förs kring att AI i framtiden skulle kunna utvecklas till ett eget skolämne (L4), medan vikten av ökad AI-litteracitet framhålls (L6). Det beskrivs en möjlig framtid där AI möjliggör mer individualiserad undervisning anpassad efter varje elevs nivå och behov (L7). Lärare ser AI även som en potentiell möjliggörare för att förändra skolans arbetssätt och strukturer i grunden. L7 spårar:

Och där kanske man kan tänka sig att i en framtid att man har en mer anpassad undervisning till var och en med hjälp av AI, liksom att AI kan känna av och förstå dig som elev och vad du är på för nivå. Och få uppgifter utifrån din nivå i alla olika ämnen, liksom. En mer en mer en mer individualiserad utbildning.

(L7, 2026)

4.2 Lärares perspektiv på elevernas AI-användning

Även lärares perspektiv av styrning kring elevernas användning och kompetens kring AI-användningen fångades upp, vilket presenteras nedan utifrån 1) Policy och arbetssätt, 2) Förhållning till elevernas användning, samt 3) Elevers AI-kunskaper.

4.2.1 Policy och arbetssätt

Ett genomgående resultat från intervjuerna är avsaknaden av en tydlig, sammanhållen och formaliserad policy kring AI-användning och utbildning inom generativ AI för elever inom skolan. Samtliga intervjupersoner beskriver att det i nuläget saknas konkreta riktlinjer för såväl elevers användning av AI som för hur AI ska integreras i undervisningen. I stället framträder en decentraliserad praktik där ansvaret i hög grad ligger hos den enskilda läraren. Flera lärare betonar att undervisningen kring AI i praktiken formas utifrån individuella intressen, kunskap och engagemang, snarare än utifrån gemensamma beslut eller styrdokument (L1, L4, L5, L7, L11). Detta leder till en stor variation i arbetssätt både inom och mellan skolor.

Bristen på gemensam policy fångas i beskrivningen av L2 som uttrycker att “skolan är ju ganska splittrade i det här alltså. Alla gör lite sin egen grej”, där avsaknaden av samsyn inom arbetslaget skapar osäkerhet hos elever, då lärare förhåller sig olika till AI. Medan vissa uppmuntrar AI-användning i vissa former, avråder andra lärare från det helt, vilket bidrar till otydlighet kring vad som är tillåtet och önskvärt. Detta problematiseras ytterligare i intervjuer, i vilket det uppdragas att skolan som organisation präglas av en försiktighet inför att formulera tydliga riktlinjer, delvis på grund av att frågan är politiskt känslig och föränderlig (L8).

Avsaknaden av gemensamma riktlinjer förstärks av att frågan inte tycks diskuteras i någon större utsträckning inom arbetslagen. Flera lärare upplever att det saknas kollegial samordning, vilket ytterligare bidrar till en osäkerhet bland både lärare och elever. Samtidigt uttrycks en tydlig efterfrågan på styrning och struktur. Många av lärarna menar att riktlinjer behöver komma uppifrån för att skapa likvärdighet och tydlighet.

Det framträder en informell och implicit policybild i form av restriktioner kring bedömning. I stort sett är det en gemensam hållning att AI-genererat material inte ska ligga till grund för betygssättning. Detta hanteras genom olika praktiska lösningar, såsom användning av låsta system och blockering av AI-tjänster på skoldatorer (L2, L4, L6) samt en ökad användning av analoga examinationsformer som papper och penna (L2, L3, L4, L10). Här finns en viss motsägelse hos vissa av lärarna. Även om analoga arbetssätt upplevs gynna lärande, problematiserar vissa lärare att ett fokus på att begränsa AI riskerar att göra undervisningen mindre relevant i relation till samhällets utveckling. I resonemang uttrycks relevansen tydligt att ett sådant förhållningssätt inte förbereder eleverna för framtiden, där AI är en integrerad del av vardagen. Flera lärare beskriver att skolan kraftigt har minskat, eller helt tagit bort, inlämningsuppgifter som elever kunnat göra hemma. Detta eftersom inlämnings-uppgifter från hemmet är svåra att kontrollera i relation till AI-användning (L2, L5, L7, L9). Trots svårigheter med hemuppgifter, kan även negativa aspekter ses till de låsta systemen som skolor tvingas använda. Bland annat förklarar L1:

Dokumentet och skrivandet blir inte lika levande som det var förr. När man kunde gå in och kommentera i dokument på det här sättet. Det är mycket svårare i de här låsta systemet att ge direkt feedback till eleven.

(L1, 2026)

Till detta använder några av lärarna någon form av AI-detektor, antingen en mekanisk som ser över AI-språk (L5), att de själva kan se över elevernas språk och meningsuppbyggnader (L1, L5, L10). Vissa har även tankar kring att ett AI system skulle kunna hitta AI-genererade texter. Här sågs en önskan kring att kunna implementera någon form av AI-detektor för att underlätta arbetet (L9).

Trots denna restriktiva hållning till generativ AI i bedömningssammanhang finns det en tydlig efterfrågan på mer proaktiva riktlinjer. Flera intervjupersoner uttrycker ett behov av styrning på högre nivå, exempelvis från kommunen eller nationella insatser (L2, L3, L7, L8). Styrningen ska kunna säkerställa likvärdighet och ge lärare stöd i hur AI ska hanteras pedagogiskt. Under en intervju uppkom även internationella exempel där det finns en viss progression och tydliga ramar för AI-undervisning (L3), vilket upplevs skapa trygghet i lärarrollen. Samtidigt finns en viss spänning mellan behovet av styrning och vikten av lärarens egen förmåga (L1), där AI ses som något som redan ryms inom befintliga formuleringar om digital kompetens (L3).

I avsaknad av policy utvecklas i stället lokala och ofta restriktiva arbetssätt. Flera lärare beskriver hur de aktivt försöker begränsa användningen av AI, exempelvis genom att ta bort hemuppgifter eller förändra examinationsformer. Bedömning sker i högre grad genom

skrivande på plats, muntliga moment eller analoga arbetssätt. Det framträder även en trend att återgå mot papper och penna, både som ett sätt att säkerställa elevernas egna prestationer och för att stärka grundläggande färdigheter.

4.2.2 Förhållning till elevernas AI-användning

När det gäller elevernas användning av generativ AI framträder en komplex och delvis motsägelsefull bild. En återkommande beskrivning är att elever använder AI som ett verktyg för att effektivisera sitt arbete, ofta genom att snabbt generera svar eller sammanfattningar. Eftersom fokus ligger på effektivitet bortprioriterar elever att genomföra mer tidskrävande processer som att läsa, analysera och syntetisera information från flera källor. Flera lärare kopplar detta till en bredare förändring i elevers studieteknik. Elever ökar användningen av genvägar och föredrar att få svar presenterade för sig i stället för att själva arbeta fram svar. Detta sätts även i relation till skoltrötthet, där en intervju belyser att användningen av AI uppges öka bland elever med låg motivation (L5). Samtidigt betonas att uppfattningen är att denna typ av beteende inte är helt nytt, utan att liknande strategier för att kringgå arbetsprocessen har funnits även tidigare (L9). AI ses därmed som en förstärkning av redan existerande mönster snarare än en helt ny företeelse.

Det finns variationer i hur omfattande AI-användningen uppfattas vara. Vissa lärare menar att användningen i praktiken är relativt begränsad, särskilt i klassrumssituationer där tillgången till generativ AI är kontrollerad (L2, L5, L9). Detta gäller särskilt i sammanhang där elever skriver för hand eller använder låsta system. Andra lärare upplever däremot att användningen ökar och att eleverna successivt blir mer skickliga på att använda AI, exempelvis genom att utveckla sin förmåga att formulera effektiva promptar (L7, L10). Samtidigt framkommer att elevernas användning av AI ännu inte är särskilt avancerad. Lärare beskriver att elever ofta använder AI på ett sätt som är relativt lätt att upptäcka, exempelvis genom att de kopierar texter utan att kunna redogöra för innehållet. Detta gör att lärare i större utsträckning förlitar sig på sin egen erfarenhet för att kunna identifiera AI-genererat material. L5 berättar: "det märks ganska tydligt när folk använder AI".

En central aspekt som lyfts är att elever ofta saknar tillräcklig kompetens för att använda AI på ett reflekterande sätt. Under intervjuer beskrivs att elever tenderar att använda AI-genererade svar utan att bearbeta dessa eller sätta kunskapen i ett sammanhang (L4, L11). Detta leder till en ytlig förståelse, där elever kan återge information men har svårt att applicera kunskapen i nya kontexter. Här finns en uppfattning om att AI-genererade texter ofta saknar djupare analyser och därmed inte bidrar till verklig förståelse. Lärarnas syn på elevernas användning av AI präglas i stor utsträckning av försiktighet och i vissa fall skepsis. Ett återkommande tema handlar om att AI riskerar att bli en genväg för elever, där fokus hamnar på att snabbt få fram svar snarare än att förstå och bearbeta information. Flera lärare beskriver en utveckling där elever i allt högre grad vill ha färdiga svar presenterade, vilket kopplas till en upplevd minskning i uthållighet och fördjupat lärande. L7 samt L10 lyfter dock att det samtidigt finns positiva aspekter av elevers AI-användning. L10 berättar:

Det kan ju också bli lite av en viss positiv inverkan för de allra svagaste också kan jag tycka för att det är lite förbättringar för dem, för det här blir ännu ett lite enklare redskap för dem [...] Och för de allra bästa de allra duktigaste de använder det här och då blir det bara att boosta liksom redan deras redan bra studieteknik blir ju ännu mer boostad utav AI [...] men just de som ligger precis i mitten där finns den här risken att man tar den snabba vägen och sen så går någonting förlorat liksom.

(L10, 2026)

När det gäller effekter på elevers prestationer och kunskapsutveckling råder det delade meningar. Under intervjuer uttrycks en negativ utveckling, särskilt vad gäller läsförmåga, uthållighet och förmåga till fördjupad analys (L4, L11). De menar att elever i högre grad fastnar på en ytlig nivå och har svårare att arbeta med mer komplexa resonemang. Andra ser däremot ingen tydlig förändring i kunskapsnivå över tid och menar att lärande alltid varit en krävande process oberoende av teknologiska verktyg (L9). Här finns samtidigt ett resonemang kring att elever inte nödvändigtvis behöver ha samma kunskaper som elever behövde i tidigare generationer.

4.2.3 Elevers AI-kunskaper

Undervisningen om generativ AI präglas, i likhet med policyområdet, av variation och avsaknad av en gemensam struktur. Det framkommer också att AI-undervisningen prioriteras bort eftersom det inte tydligt framgår i läroplan eller kursplan. Detta leder till att arbetet blir beroende av enskilda lärares initiativ. Samtliga intervjupersoner beskriver att det inte finns något enhetligt arbetssätt för hur AI ska integreras i undervisningen, vilket innebär att innehåll och omfattning varierar kraftigt beroende på lärarens egna initiativ och kunskaper.

Ett tydligt gemensamt inslag är att undervisningen ofta fokuserar på källkritik. Flera lärare betonar vikten av att elever förstår att generativ AI inte alltid ger korrekta svar och att informationen behöver granskas kritiskt. Här får elever se verkliga exempel av när AI skapat falska videor, eller att de själva fått skapa nya djur genom att sätta ihop flera existerande djur för att sedan skapa berättelser utifrån dessa. I samband med detta har klasser fått diskutera AI:s trovärdighet. Detta inkluderar diskussioner om hallucinationer, där AI genererar felaktig eller påhittad information. Dock är hallucinationer något som inte alla lärare ser som ett problem. ”Jag har själv liksom försökt att få ChatGPT hallucinera, men jag har knappt lyckats” (L10). Källkritik framstår därmed som den mest etablerade ingången till AI i undervisningen. L9 belyser:

Men för att du ska kunna avslöja det här så måste du ha väldigt mycket kunskap helt enkelt. Och kan du då redovisa när man misstänker eller hitta belägg för det man tror är sant. Då visar man ju också att man har en stor samlad kunskap.

(L9, 2026)

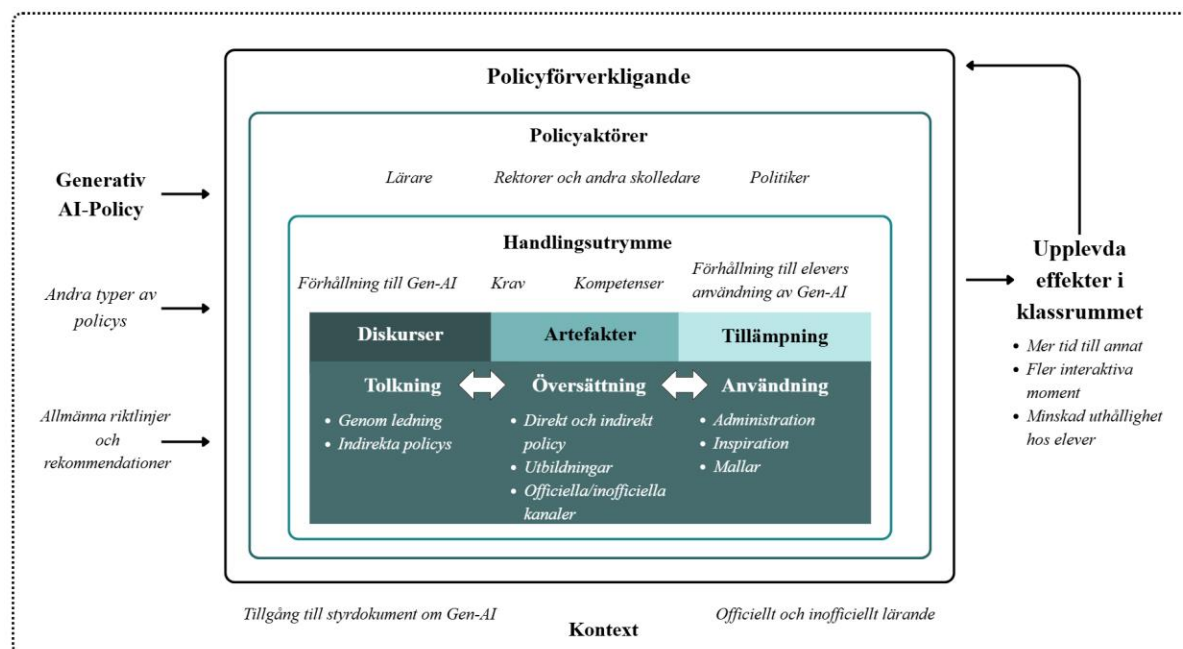
Utöver detta finns variationer i hur aktivt generativ AI används som ett pedagogiskt verktyg. Vissa lärare arbetar mer utforskande med AI tillsammans med eleverna (L3, L5, L6, L7). Det kan handla om exempelvis att experimentera med promptar, analysera varför olika formuleringar ger olika svar (L6, L7), eller använda AI för kreativa uppgifter såsom bildgenerering och berättelseskrivande (L4, L6). Dessa arbetssätt syftar till att utveckla elevers förståelse för hur tekniken fungerar och hur den kan användas på ett medvetet sätt. Andra lärare intar en mer restriktiv hållning och fokuserar i högre grad på att begränsa användningen (L4, L8). Det uttrycks en oro för att AI kan ha negativa effekter på elevers lärande, vilket gör att lärare därför aktivt arbetar med att minska dess användning i undervisningen. Samtidigt finns en motsägelse även hos dessa lärare, där de å ena sidan är kritiska till användningen, men å andra sidan efterfrågar stöd för hur AI ska kunna användas pedagogiskt på ett meningsfullt sätt. Många av lärarna förklarar vikten av att elever behöver få kunskaper om verkligheten, och att dessa behöver vara förberedda för samhället (L2, L3, L5, L6, L7). Detta innebär också att eleverna kan behöva förstå AI för att kunna hänga med i samhällets utveckling.

Ett återkommande tema bland flera av lärarna handlar om vikten av att elever utvecklar en grundläggande förståelse för både ämnesinnehåll och AI-teknik. Vid intervjuer betonas att elever behöver tillräckliga faktakunskaper för att även kunna avgöra om AI-genererad information är rimlig (L4, L7, L10, L11). AI ses därmed inte som en ersättning för traditionell kunskap, utan som ett kraftfullt verktyg som kräver en redan stabil kunskapsbas för att kunna användas kritiskt och effektivt.

Det finns en avvägning mellan restriktion och integration hos de intervjuade lärarna. Medan vissa lärare aktivt försöker inkludera AI som en del av undervisningen, fokuserar andra på att begränsa dess inflytande. Gemensamt är dock att undervisningen i stor utsträckning är beroende av individuella initiativ och att det finns en utbredd efterfrågan på mer strukturerat stöd och tydligare riktlinjer.

5 Analys och diskussion

Den insamlade empirin analyseras i detta kapitel med utgångspunkt i studiens teoridrivna analytiska ramverk. Analysen relateras även till tidigare forskning om generativ AI, samt policy för att sätta resultaten i ett bredare forskningssammanhang. Diskussionen struktureras därmed inledningsvis utifrån ramverkets centrala dimensioner: Kontext, Policy kring generativ AI, Policyförverkligande i praktiken, samt Upplevda effekter i klassrummet. Därefter relateras resultaten vidare till tidigare forskning.



Figur 5. Empirisk tillämpning av teoridrivet analytiskt ramverk.

Vårt teoridrivna analytiska ramverk har empiriskt tillämpats i figur 5 ovan. Det innebär att vi har adderat våra aggregerade teman från den tematiska analysen i kursiv text till hörande dimensioner i modellen. Den uppdaterade modellen illustrerar hur policyförverkligande alltid sker inom en specifik kontext, där faktorer som lärande, kunskap och tillgångar påverkar processen som sådan. Inom kontexten omsätts generativ AI policy tillsammans med andra relevanta styrdokument till skolpraktik genom processen för policyförverkligande. Utöver policy om generativ AI fick vi erfara att det även fanns andra typer av policys samt allmänna rekommendationer och riktlinjer som lärarna använder sig av för att arbeta med gen-AI i sin yrkesroll. Inom policyförverkligandet återfinns policyaktörerna lärare, skolledare och politiker, där policys bearbetas i olika nivåer av aktörerna. Policyaktörerna verkar inom ett handlingsutrymme som formas av bland annat krav, kompetenser och förhållningssätt till både egen och elevers användning av generativ AI. Inom detta handlingsutrymme sker tolkning genom diskurser, vilka påverkas av exempelvis ledning och andra typer av indirekta policys. Översättning sker genom skapandet och användandet av policyartefakter såsom utbildningar och kommunikationskanaler. Slutligen sker användning genom tillämpning av policyobjektet, bland annat inom administration, inspiration och mallar. Modellen visar även att de upplevda

effekter som kan uppstå i klassrummet, som mer tid och fler interaktiva moment, men även minskad uthållighet hos elever, återkopplar till förverkligandet. Därigenom sluts cirkeln i en iterativ process som påvisar hur arbetet med policy ständigt fortsätter att tolkas och omsättas i praktiken.

5.1 Kontext

I insamlat material visades att lärarna upplever att de har tillräckligt med resurser i termer av teknik och material för att använda generativ AI. Detta betyder att det inte finns några störningar i den externa kontexten (Ball et al., 2011a) som enligt lärarna själva menar influerar användningen av gen-AI. Materiellt sett känner lärarna i princip att de har vad de behöver för att använda AI i sin yrkesroll. Den interna kontexten (Ball et al., 2011a) däremot som berör sociokulturella faktorer erfaras dock annorlunda. Lärarna uppfattar att det råder viss osäkerhet kring de pedagogiska implikationerna av denna del, vilket kan kopplas till att de inte känner att de har rätt kunskaper i att använda gen-AI. Fåtalet lärare är trygga i sin lärarroll i samband med det digitala verktyget, där majoriteten fortsatt känner en osäkerhet. Nästan alla lärare, med undantag för lärare som ifrågasätter nyttan av gen-AI i lägre årskurser, uttrycker en vilja att använda teknologin i större utsträckning, men samtidigt upplever att de saknar tillräcklig kunskap att göra det. Detta bidrar även till en pedagogisk kunskapslucka, vilket innebär att området i begränsad utsträckning kan hanteras i klassrummet till följd av otillräcklig kunskap och brist på vägledning.

En lärare förklarar hur det såg annorlunda ut mellan olika skolor denne har arbetat på, vilket gör det teoretiska resonemanget gällande i praktiken att policys införs på olika sätt i skilda situationer (Karaevli et al., 2024). Detta kan utifrån insamlade data och valda teorier främst förklaras av kontextuella förutsättningar och skillnader (Ball et al., 2011a). Skolan hade annan tillgång till kunskap inom ämnet, vilket gjorde att utvecklingsarbetet såg annorlunda ut.

Några av lärarna redogör för att deras arbete med generativ AI drivs av deras egna engagemang och intresse i ämnet. Detta går i linje med vad Braun et al. (2011a) belyser är en del av rådande kontextuella förutsättningar, vilka har en betydande inverkan på hur policyförverkligandeprocessen går till. Som Ball et al. (2011b) förklarar kan detta leda till en extra hög entusiasm i ämnet, vilket ses hos de lärare som självmant söker ny kunskap inom generativ AI, bland annat genom privata kanaler som partners och hemsidor.

5.2 Policy kring generativ AI

Analysen av insamlad empiri påvisar att policyområdet kring generativ AI i skolan i nuläget präglas av en fragmenterad och till viss del outvecklad struktur. Det finns få explicita policydokument som direkt reglerar både lärares och elevers användning av gen-AI samt lärares uppdrag att undervisa om teknologin. De policys som existerar tenderar att i hög grad fokusera på kontroll, särskilt hur gen-AI kan exkluderas från betygsunderlag, snarare än att erbjuda vägledning för pedagogisk integration. Samtidigt framträder en mer indirekt policystruktur. Lärare tolkar och operationaliserar befintliga styrdokument, som läroplaner och

riktlinjer kring digital kompetens och källkritik, som relevanta även för gen-AI. Detta innebär att policy inte enbart verkar genom explicita direktiv, utan också genom vad policyförverkligande (Ball et al., 2011a) kan beskriva som en process där policy översätts, tolkas och ges mening i lokala praktiker. Exempelvis används krav på källkritiskt tänkande inom ämnen som samhällskunskap och språk som en grund för att inkludera kritisk granskning av AI-genererat innehåll, trots att detta inte alltid är uttalat i policyform. Detta resulterar i en tvådelning, där policyramverket består av 1) direkta AI-relaterade policys, ofta förmedlade via skolledare, samt 2) indirekta policys som tolkas in i AI-sammanhang, som digitaliseringsmål och källkritik. Denna dubbelhet skapar en komplex policykontext där gränserna för uppdraget blir otydliga och öppna för lokal tolkning.

Det är, genom analys av insamlade data, identifierbart att lärarna har olika inställningar till generativ AI, vilket i sin tur influerar deras tillhörande arbetssätt, oavsett explicit policy eller inte. Detta gäller både till det digitala verktyget som sådant och hur tillhandahållna regler och riktlinjer ska och bör efterföljas. Genom resonemangen av Ball et al. (2011c) bekräftas det att olika avdelningskulturer och ämneskunskap spelar en avgörande roll i vilken inställning läraren har till att iscensätta en AI-policy och föra in tillhörande arbete i praktiken. Det visar sig empiriskt att hur avdelningen hanterar arbetet influerar den enskilda läraren i de flesta fall.

En av lärarna ansåg sig inte behöva generativ AI, eftersom eleverna är i så låga åldrar i grundskolan. Detta i sin tur bidrar till att läraren inte heller upplever att det finns ett behov av en policy som reglerar gen-AI. Denna situation utgör ett framträdande exempel på upplevelsen av att alla lärare inte överensstämmer, både inom den specifika skolverksamheten och över organisationsgränser. Det upplevs att majoriteten av lärarna på intervjupersonens skola bejakar användandet av gen-AI, vilket gör att intervjupersonen går emot den upplevda normen på skolan om huruvida sådan policy är nödvändig. I detta fall kommer det från personens ämneskunskap (Ball et al., 2011c) om vad läraren anser är lämpligt för sin kontext, det vill säga de åldrar som undervisas i de utvalda ämnena. Denna observation blir ett praktiskt exempel på det Ball et al. (2011c) lyfter som sätt att inte efterleva policys på. Förutsatt att det finns regler, riktlinjer och rekommendationer om AI-användning väljer denna lärare att förlita sig mer på expertis och traditionella principer, vilket i skolsammanhang flera lärare benämner som "penna och papper". Läraren väljer den väg som denne anser fungerar bäst, i stället för att anpassa sig till det nya. Resonemanget har dock ytterligare en dimension i att det inte var helt tydligt huruvida ett policydokument existerar eller inte, specifikt kopplat till gen-AI. Detta gör att läroplanen och dess centrala innehåll styr undervisningen, vilket gör att frågan om policyförverkligande blir en konsekvens av egna tolkningar.

En situation där generativ AI inte bejakas i samma utsträckning som av andra lärare, kopplar an till rådande diskurser (Ball et al., 2011a, 2011c), då läraren i fråga inte håller med i frågan om att gen-AI kan eller bör inkluderas i undervisningssammanhanget. Över lag råder samma fundamentala tankesätt genom skolverksamheterna om hur en sådan undervisning bör fungera, att dess syfte är att förbereda barnen/ungdomarna för framtiden och att kunskaperhållandet är i fokus (Lund, 2024). Dock hur detta sker skiljer sig åt, speciellt observeras detta på en

grundskola, vilket kan tolkas som att den lärare som är skeptisk till gen-AI i klassrummet till viss utsträckning avviker från de rådande diskurserna. Denna inställning går att förklara med hjälp av hur läraren tolkar och bemöter sin omvärld (Spillane, 2009; Spillane, 2004, refererad i Maguire, 2015) där tidigare erfarenheter och tankesätt lägger grund för hur individer förstår sin verklighet. Denna lärare är självsäker i sin roll och ser att undervisningen är i sin ordning med tillhandahållna resurser. Av den anledningen finns det inget nytt värde i att beblanda gen-AI i undervisningen eftersom det, baserat på lärarens tankar och erfarenheter, inte skulle skapa mervärde.

I regel var det möjligt att observera en genomgående samstämmighet mellan lärarna på flera av skolverksamheterna utifrån vad intervjupersonerna presenterade. Framför allt var det tydligt med kopplingar till det informella lärandet och att lärare får kunskaper från varandra inom kollegiet. Driver flera lärare på är det sannolikt att även andra lärare till dras med. Det syntes empiriskt genom att de hjälpte varandra framåt, även över ämnesgränser i vissa fall, med tips och rekommendationer på hur det var möjligt att använda generativ AI till diverse ändamål.

5.3 Policyförverkligande

De policys som är relevanta för AI-arbetet inom skolan bearbetas under policyförverkligandeprocessen. Policyförverkligandet kan delas in i 3 olika delar: 1) Aktörer och roller, vilken hanterar aktörerna relevanta för processen. Dessa aktörer påverkar i sin tur 2) Handlingsutrymmet, där krav, förutsättningar och bedömningar ingår. Därefter kommer 3) Policyförverkligandets kärna bestående av diskurser, artefakter och tillämpning.

5.3.1 Aktörer och roller

Utifrån hur lärarna pratar om skolverksamheterna blir det tydligt att de ser likvärdiga ut i struktur, precis som Ball et al. (2011a) konstaterar är vanligt förekommande. Explicit uttrycker vissa att det är en politiskt styrd verksamhet, med Skolverket i spetsen. Implicit blir det även empiriskt tydligt att skolledningen, inkluderande rektor, utgör en viktig funktion i att styra verksamheterna i önskad riktning. Flertalet lärare berättar uttryckligen om deras arbete i rollen som tjänstemän, vilket går i linje med det Lipsky (1969) skriver om att lärare är verksamhetsnära byråkrater. Detta tydliggörs framför allt genom att deras arbete inte enbart avgörs genom formella beslutsvägar, utan att mötet i praktiken med berörda individer är minst lika avgörande. Precis som Lipsky (1969) resonerar är det empiriskt observerbart att policyförverkligande sker med hänsyn till särskilda kontextuella omständigheter, där regler och riktlinjer ständigt behöver justeras till aktuell kontext. Skola, kommun, rektor och andra resurser lägger grund för hur generativ AI kan användas av lärarna, både som eget verktyg och i undervisningen. Detta gäller även elevers eventuella användning av gen-AI, som gick att observera hos fåtalet lärare.

I sammanhanget av policyförverkligande intar ofta lärarna rollen som översättare och mottagare (Ball et al., 2011a). Utifrån teorin om policyförverkligande (Ball et al., 2011a) kan lärarna förstås som centrala aktörer i policyförverkligandet, där olika roller framträder. För det

första agerar lärare som “översättare”, då de aktivt omformar både explicita och implicita policys till undervisningspraktik i relation till generativ AI. Denna översättning sker särskilt tydligt när generella krav omtolkas till att omfatta även AI-genererat innehåll. För det andra framträder lärare som “mottagare” av policy, där implementeringsarbetet i stor utsträckning sker i direkt anslutning till klassrumspraktiken. Det är här policy konkretiseras och får sina faktiska konsekvenser. Samtidigt finns en mindre grupp lärare som skulle kunna kategoriseras som “entusiaster”, vilka engagerar sig i utvecklingsprojekt kring gen-AI, policyutveckling och kompetenshöjning. Dessa aktörer bidrar till att driva policyprocessen framåt på en mer lokal nivå, där även högre nivåer kan påverkas. I sammanhanget för roller tydliggörs att lärare existerar i formen av verksamhetsnära byråkrater (Lipsky, 1969), då de utgör den nivå där policy slutligen omsätts i praktiken. Det är i lärares dagliga arbete som policy både realiseras och omformas, vilket innebär att variationer i tolkning och tillämpning är en inneboende del av processen.

I kedjan som visar sig empiriskt förstås att Skolverket och politiken tillsammans med andra styrande funktioner huvudsakligen utgör en “berättarroll” (Ball et al., 2011a). Detta beror på att det är dessa funktioner som i själva verket väljer, tolkar och definierar policyn, som andra sedan förväntas efterfölja. Detta är observerbart i hur lärarna pratar om att det som “kommer uppifrån” är det som styr, då dessa funktioner sätter reglerna och ramarna, som lärarna därpå känner sig ålagda att efterfölja i sin roll som tjänsteman. Av den anledningen framträder skolledare som en betydelsefull aktörsgrupp, eftersom de spelar en central roll i att tolka och distribuera policyinformation till lärarkollegiet. Empirin visar att många lärare i hög grad förlitar sig på sina ledare för att identifiera vilka policys som är relevanta, vilket förstärker ledningens inflytande över policyförverkligandet.

5.3.2 Handlingsutrymme

Handlingsutrymmet utgör en central dimension i förverkligandet och kan förstås som det utrymme inom vilket lärare tolkar och omsätter policy i praktiken (Chang & Brewer, 2022; Lipsky 1969). Detta utrymme speglar en spänning mellan ställda krav och tillhandahållna resurser (Lipsky, 1969). Å ena sidan finns det tydliga krav från läroplaner, och i viss mån AI-relaterade policys. Dessa krav är dock ofta generella i sin karaktär, exempelvis att elever ska utveckla grundläggande kunskaper och samhällsrelevant kompetens. Å andra sidan är de resurser och förutsättningar som krävs för att uppfylla dessa krav, som tid, kompetensutveckling och tillgång till tydliga riktlinjer, begränsade. Detta skapar en situation där lärare i hög grad behöver förlita sig på egna initiativ. Vissa lärare investerar egen tid i att utveckla sin AI-kompetens, medan andra uttrycker behov av mer strukturerad fortbildning. I vissa fall utvecklas även kollektiva lärprocesser där lärare och elever tillsammans utforskar teknologin, vilket kan ses som en alternativ strategi för att hantera resursbrist.

Handlingsutrymmet påverkas av individuella värderingar och attityder, i detta fall till generativ AI, men likväl organisatoriska kulturer och föreliggande yrkesidentitet (Jacobsson et al., 2020; Lipsky, 1969). Lärare med en kritisk inställning tenderar att begränsa användningen och betona

risker med gen-AI. Mer positivt inställda lärare integrerar gen-AI i undervisningen och fokuserar på dess möjligheter. Detta innebär att policy inte enbart implementeras, utan också filtreras genom professionella normer och personliga övertygelser. Samtidigt visas att mer detaljerade och specifika policys tenderar att minska variationen i tolkning. Exempelvis förekommer enhetliga praktiker kring att begränsa gen-AI i betygsgrundande moment, som genom AI-blockeringsprogram eller förändrade examinationsformer. Detta visar att graden av policykonkretisering har direkt betydelse för handlingsutrymmets omfattning.

Det framkommer att lärarna hamnar i kläm mellan alla mål som ska uppfyllas för skolverksamheten (Jacobsson et al., 2020; Lipsky 1969; Lund, 2024). Detta beskrivs av lärare genom upplevelse av att skolverksamheterna har flertalet prioriteringar, varpå införandet av policy för generativ AI i vissa fall inte upplevs ligga högt upp på den listan. I sammanhanget visas denna prioritering hur det fungerar praktiskt gällande att tjänstemän måste anpassa insatser efter begränsningar som sker till följd av organisatoriska styrformer (Karaevli et al., 2024; Jacobsson et al., 2029). Empiriskt framkommer en gråzon som lärarna befinner sig i gällande potentiellt införande av gen-AI i sina skolverksamheter. I många fall bejakas det från skolledningen genom förmedling av explicita policydokument, inbjudningar till formella lärtillfällen, eller genom informell stöttning och coachning som belyser vad gen-AI kan bidra med i deras arbete. Dock uttrycker lärarna att de inte upplever sig ha rätt förutsättningar för att sätta AI-arbetet i praktik, främst gällande tydliga ramar och riktlinjer för användandet av det digitala verktyget. Detta lyfter ett typiskt empiriskt exempel på hur det som verksamhetsnära byråkrat kan vara utmanande att ständigt försöka balansera krav och resurser, samtidigt som flera mål förväntas uppnås i samma situation.

I linje med Lipskys (1969) resonemang är det empiriskt påvisat att lärarna, i roller som verksamhetsnära byråkrater, inte enbart förverkligar AI-policy i klassrummen, utan också influerar dess mål i praktiken. Det visar sig genom att lärarna utifrån deras kunskaper om ämnet, tolkar och antar vad generativ AI kan och bör användas till, kopplat till sina unika förutsättningar. Det som Lipsky (1969) inte berör, är hur detta utspelar sig i praktiken när tydliga policys saknas. Flera lärare upplever frustration över att inte veta hur de ska hantera verktyget, varpå följderna oftast blir eget initiativtagande som går i linje med Lipskys (1969) tankegångar om lärares handlingsutrymme. I dessa fall hittar lärare strategier och rutiner för att hantera osäkerheten utifrån dennes omständigheter (Chang & Brewer, 2022; Lipsky, 1969; Lund, 2024). Lärare berättar även hur de implicit kategoriserar in eleverna utifrån prestation, för att kunna ge dem olika stöttning i deras lärande (Chang & Brewer, 2022; Lipsky, 1969). I vår empiri är det dock observerbart att detta inte alltid är fallet. Vissa lärare tenderar att stagnera i sin utveckling som konsekvens av att de upplever oklarheter i hur de förväntas agera. Trots att handlingsutrymmet föreligger utifrån givna förutsättningar, är det inte säkert att det bidrar till att lärarna hittar dessa sätt att driva framåt i det okända AI-landskapet. Det i sin tur visar sig leda till en eventuell distans till verktyget i stället för ett bejakande förhållningssätt.

5.3.3 Policyförverkligandeprocessens kärna

Inom handlingsutrymmet finns tre centrala dimensioner för policyförverkligandeprocessen: 1) Diskurser och tolkning, 2) Artefakter och översättning, samt 3) Tillämpning och användning. Diskurser lägger grunden för tolkning (Ball et al., 2011a), där lärare tolkar befintliga policydokument till nya kontexter (Ball et al., 2011c; Lopes, 2016). Tolkningen från ett framtaget policydokument visade sig vara gällande i de skolverksamheter som faktiskt hade policydokument om AI-användning. Dessa dokument upplevdes lätta att tolka, eftersom skolverksamheten hade en grundläggande inställning (Lopes, 2016) kring AI-arbetet som nu skulle efterlevas i klassrummen. I avsaknad av specifika policys och riktlinjer gällande AI användes samma metod fast med andra policys som grund, vilket visade sig möjliggöra ett flexibel, men också inkonsekvent införande. I linje med framtagen teori (Ball et al., 2011a) förstärktes denna process av organisatoriska normer och vad som anses vara rätt i aktuellt sammanhang. Vissa lärare gick till viss grad mot normen, men majoriteten av lärarna följde det som skolverksamheten hade framfört som fördelaktigt utifrån undervisningsmässiga traditioner. I analyserat material var det möjligt att observera att tolkningen av rådande policy varierade mellan lärarna. Detta kan förklaras av att de har diversifierade erfarenheter och därför försöker skapa förståelse för sin omvärld på varierande sätt (Spillane, 2004; Spillane, 2009; refererad i Maguire, 2015). De lärare som har en vidare teknisk grundförståelse tenderar att vara mer öppna till att införa nya digitala verktyg.

Till följd av att riktlinjer och rekommendationer initialt tolkas av lärarna, sker en översättningsprocess (Ball et al., 2011a, 2011c; Lopes, 2016;). I denna process går lärarna till väga för att på olika sätt omsätta det som står i angivna policydokument till praktiska ageranden (Braun et al., 2010). Översättningen kan ske både formellt och informellt (Ball et al., 2011a) vilket är observerbart i praktiken i varierande grad gällande lärarna. Vissa har relativt sätt gedigna satsningar på att lärare ska få komma samman formellt, för att både skapa sig teoretisk förståelse för generativ AI samt erhålla strategier för hur det kan användas i praktiken. Andra lärare har få sådana formella sammankomster, där några av lärarna även har fått ett par digitala inbjudningar, men inte kunnat gå på grund av tidsbrist. Samtliga lärare har dock informella möten som handlar om hur de i sin yrkesroll kan använda gen-AI på ett nyttigt sätt. Oftast sker detta kollegor emellan, men det kan även ske i relation till andra externa parter. Detta visar på att stor hjälp erhålls relationellt till andra människor gällande det iterativa arbetet mellan policydokument och praktisk handling (Ball et al., 2011a). I dessa sammanhang hjälps parterna åt att försöka förstå generellt formulerade riktlinjer till sin egen kontext (Ball et al., 2011c). Inom skolverksamheterna har detta exempelvis format vilka uppgifter lärarna använder som input för AI-verktyg samt hur eleverna tillåts använda gen-AI och hur detta ska kontrolleras.

Policyartefakter sammanlänkar till översättningsprocessen då de utgörs av konkreta resurser som stödjer policyarbetet (Ball et al., 2011a, 2011c). Dessa utgörs främst av läroplanen, riktlinjer från myndigheter och utbildningsinsatser. Trots att flera sådana resurser redan existerar, är det främst läroplanen som uppfattas som central av lärarna. Fåtalet lärare vittnar om att skolverksamheterna har gjort försök till att skapa dokumentunderlag för hur lärarna ska

förhålla sig till generativ AI. Över lag samstämmer dock majoriteten till att det är en avsaknad av dessa typer av styrdokument. De har läroplanen som sitt främsta styrdokument, men inga andra mallar eller stöddokument som hjälper dem i hur gen-AI kan och bör hanteras. Tillgången till andra artefakter förutsätter ofta ett aktivt informationssökande, vilket inte alltid är möjligt inom ramen för lärarnas arbetstid.

Delprocessen av tillämpning och användning visar att det finns en relativt hög grad av likformighet när det gäller restriktiv användning av generativ AI i betygsgrundande moment. Lärare beskriver exempelvis att AI blockeras eller att examinationsformer förändras, som skriftliga hemuppgifter ersätts med uppgifter som genomförs under kontrollerade former. Detta kan tolkas som en konsekvens av en relativt samstämmig tolkning av skolans uppdrag att säkerställa att bedömning sker utifrån elevens kunskaper. Samtidigt framträder en betydande variation i hur gen-AI används som pedagogiskt verktyg. Vissa lärare integrerar generativ AI aktivt i undervisningen, genom promptformulering, granskning av AI-genererat innehåll och reflektion kring teknikens möjligheter och begränsningar. Andra lärare väljer att i begränsad utsträckning eller inte alls inkludera gen-AI i undervisningen. Denna variation visar att tillämpningen av gen-AI i klassrummet i hög grad påverkas av det handlingsutrymme som lärare har (Lipsky, 1969). Detta formas i sin tur av tillgången till tydliga policies, individuella värderingar och organisatoriska förutsättningar. Elevers möjligheter att använda och lära sig om AI blir därmed i hög grad beroende av lokala praktiker, snarare än ett enhetligt policyinförande. Ur ett policyförverkligandeperspektiv kan detta förstås som att policyobjekt både formas av policyns innehåll och samtidigt bidrar till att forma själva policyprocessen. Genom användningen av generativ AI i praktiken påverkas därmed även policyns faktiska innebörd. Detta ligger i linje med synen på policy som något som skapas i handling snarare än enbart implementeras (Ball et al., 2011a).

5.4 Upplevda effekter i klassrummet

De variationer som uppstår i handlingsutrymmet får tydliga konsekvenser i klassrummet. Undervisningen om generativ AI framstår som ojämlig, både mellan olika skolor och inom samma skola. Vissa elever får omfattande kunskaper om gen-AI, inklusive kritisk granskning och praktisk användning, medan andra möter teknologin i mycket begränsad utsträckning. Detta skapar en skillnad i elevernas förutsättningar, vilket är problematiskt i relation till skolans uppdrag både gällande kompetensanskaffning och en jämlik utbildning för elever. När utbildningen i hög grad formas av individuella lärares intressen och kompetenser riskerar likvärdigheten att undermineras.

Vidare identifieras effekter på elevernas lärande, där ökad tillgång till teknik upplevs påverka motivation, uthållighet och kunskapsinhämtning. Samtidigt kan vissa lärare se en positiv utveckling där elever snarare kan ta stöd av generativ AI för sin utbildning och kunskapsinhämtning. Detta visar på att avsaknad av riktlinjer kan påverka undervisningen i hög grad. En återkommande uppfattning är att elever i högre grad förväntar sig snabb och lättillgänglig information, vilket förändrar förutsättningarna för undervisning. Som respons har

vissa lärare återinfört mer analoga arbetssätt eller tekniska begränsningar. Dessa klassrumseffekter fungerar i sin tur som en återkopplingsmekanism till policyförverkligandet. Lärare justerar sina praktiker baserat på upplevda konsekvenser, vilket innebär att policy inte är statiskt, utan kontinuerligt omförhandlas i praktiken.

5.5 Framtidsvisioner

Ur det empiriska materialet var det observerbart att lärare upplevde att de inte kunde använda generativ AI till den grad det var önskvärt. Den främsta anledningen var tidsbrist, något som även uppmärksammats i tidigare forskning inom fältet (Ball et al., 2011b; Ball et al., 2011c). Teori och empiri samstämde i att när tidsbristen är ett faktum, blir det svårt att fokusera på annat än de uppgifter som upplevs och anses vara allra viktigast. Detta uttrycker majoriteten av lärarna, både kopplat till införandet och användningen av gen-AI, som i allmänhet, exempelvis gällande egenutveckling. Flertalet lärare uttrycker att de vill, men inte har möjlighet till följd av resursbrist, främst i termer av tid. Som Maguire et al. (2015) betonar, visar sig det även i praktiken att policyn och dess arbete hamnar i skymundan.

Tätt sammanlänkat med framtida önskemål ligger viljan av att bli tillhandahållna tydligare riktlinjer och direktiv, för att faktiskt kunna arbeta med generativ AI, men utifrån en stabilare grund. Detta var något majoriteten av lärarna upplevde, där vikten låg i att alla skulle ges samma förutsättningar att handla lika. Lärarna är själva införstådda i att de är tjänstemän, och på så sätt agerar i rollen som verksamhetsnära byråkrater (Lipsky, 1969). De pratar själva om hur skolvärlden styrs av policy och medger därigenom att de är mottagare och översättare av policy. Policys förväntas dock kommuniceras "uppifrån", vilket hos majoriteten av skolverksamheterna inte är fallet enligt lärarnas upplevelser. Detta gör att de genom sitt handlingsutrymme (Lipsky, 1969), i balansen mellan ställda krav och tillgängliga resurser, försöker tolka hur de ska använda sig av gen-AI i tillgängliga dokument. Det lärarna därmed påpekar i sammanhanget är att det hade varit mer friktionsfritt om det finns ett tillhandahållt dokument att utgå ifrån ursprungligen. Det hade inte bara gett dem tydliga ramar att utgå ifrån, utan även minskat variationen som idag empiriskt visar sig vara ett faktum från lärare till lärare.

5.6 Generativ AI som styrnings- och professionsfråga

Lärarnas beskrivningar visar att generativ AI inte enbart introducerar ett nytt digitalt verktyg i skolan, utan också utmanar etablerade sätt att organisera undervisning, ansvar och professionellt arbete. På en praktisk nivå används gen-AI främst för att effektivisera planering, administration och skapande av undervisningsmaterial, vilket ligger i linje med tidigare forskning om hur generativ AI kan minska administrativa arbetsuppgifter och fungera som ett stöd (Ng et al., 2025; Tammets & Ley, 2023). Samtidigt visar studiens insamlade empiri att användningen präglas av försiktighet, professionella bedömningar och kontinuerlig granskning av AI:s output. Detta kan förstås i relation till forskning som betonar att AI-integrering kräver både teknisk och pedagogisk kompetens samt kritisk medvetenhet kring teknikens begränsningar och etiska konsekvenser (Isidori et al., 2024; Wang et al., 2024). Lärarnas osäkerhet kring dataskydd, och rättssäkerhet kring bedömningar visar att gen-AI inte främst

uppfattas som en neutral teknik, utan också påverkar skolans grundläggande uppdrag och professionella ansvar.

På en mer abstrakt nivå synliggörs i resultaten hur policy kring generativ AI formas genom lokala tolkningsprocesser snarare än genom tydlig central styrning. Flera lärare beskriver policydokument som vaga, motsägelsefulla eller frånvarande, vilket innebär att ansvaret för att avgöra vad som är legitimt och pedagogiskt lämpligt i praktiken förskjuts till den enskilda läraren och den lokala verksamheten. Detta kan förstås genom Balls (1993, 2015) syn på policy som något som både möjliggör och begränsar handling, samt genom Spillane et al. (2002) som beskriver hur policy får betydelse först när den tolkas och omsätts i specifika kontexter. Empirin visar hur lärare själva behöver översätta abstrakta formuleringar om digital kompetens och AI till konkreta arbetssätt, samtidigt som skolledningar ofta upplevs sakna tydlig kunskap eller strategi kring området. Resultatet tyder därmed på att AI-policy i skolan inte framträder som en stabil och sammanhållen styrning, utan som en pågående process av lokalt meningsskapande och improvisation.

Detta blir särskilt tydligt i relation till elevernas AI-användning och skolans förändrade examinationspraktiker. Lärares ökade användning av analoga prov, muntliga examinationer och låsta system kan förstås som försök att återupprätta kontroll och rättssäkerhet i en situation där tidigare bedömningsformer utmanas av AI. Samtidigt visar resultaten att dessa lösningar riskerar att skapa nya begränsningar för undervisningen och i vissa fall minska skolans relevans i relation till samhällsutvecklingen. Här blir argumenten om policys oavsiktliga konsekvenser relevanta. Styrning och kontroll riskerar att förändra verksamheten på sätt som inte varit intentionen från början (Campbell, 1979; Power, 1997; Strathern, 2000). På en mer övergripande nivå kan resultaten förstås genom Gustavssons (2022) resonemang om hur digitaliseringspolicy översätts i Sveriges decentraliserade skolsystem. Nationella ambitioner kring digitalisering och AI är relativt visionära och öppna, vilket innebär att de behöver konkretiseras lokalt innan de får praktisk betydelse. Empirin visar tydligt hur denna översättning sker olika beroende på kommunala prioriteringar, organisatoriska resurser, professionell kultur och lokala kompetenser.

6 Slutsats

Syftet med studien var att undersöka hur lärare i svenska grundskolor förhåller sig till och förverkligar policys om generativ AI. Därtill har funnits ett fokus på hur policydokument omsätts till praktisk handling. Studien visar att grundskollärare tolkar riktlinjer om generativ AI genom en kombination av explicita AI-relaterade dokument och bredare styrdokument om digital kompetens, källkritik och skolans kunskapsuppdrag. I avsaknad av tydliga och sammanhållna nationella riktlinjer blir lärare centrala policyöversättare som själva behöver omsätta generella formuleringar till konkreta undervisningspraktiker. Detta leder till att policyförverkligandet i hög grad formas av lokala kontexter, organisatoriska förutsättningar, professionella normer och individuella erfarenheter.

Studien visar att generativ AI i nuläget utgör ett fragmenterat policyområde inom grundskolan. Medan vissa skolor och kommuner har utvecklat egna riktlinjer och stödstrukturer, saknar många tydliga policydokument och praktisk vägledning för hur AI bör integreras i undervisningen. Läroplanen fungerar därför som det huvudsakliga styrdokumentet, där denna kan tolkas gällande relevanta mål inom AI-användningen. Detta innebär att policy inte främst fungerar som fasta instruktioner, utan som ett tolkningsbart ramverk som får mening i lokala praktiker.

Generativ AI synliggör den svenska skolans decentraliserade styrningsstruktur, där nationella ambitioner kring digitalisering och AI behöver omsättas genom lokala tolknings- och översättningsprocesser innan de får praktisk betydelse. Policy framträder därmed som en dynamisk process där styrning kontinuerligt omformas i mötet mellan policy, organisation och profession. Generativ AI blir på så sätt mer än en fråga om införande av ny teknologi, utan också en fråga om hur skolans styrning fungerar i praktiken.

Avsaknaden av sammanhållna riktlinjer riskerar att skapa variationer i hur skolans digitaliseringsuppdrag realiserar. När policy lämnar för stort utrymme för lokal tolkning blir konsekvensen att implementeringen av generativ AI utvecklas olika beroende på organisatoriska prioriteringar, resurser och lokala förutsättningar. Detta aktualiserar frågor om likvärdighet. Elevers möjligheter att möta och utveckla kunskap om generativ AI riskerar därmed att bli beroende av den lokala kontexten i vilken utbildningen bedrivs.

Sammanfattningsvis visar resultaten av denna studie att generativ AI agerar i rollen som utmanare till redan etablerade undervisningspraktiker. I sammanhanget synliggörs därtill bredare frågor om styrning, ansvar och professionell autonomi inom den svenska grundskolan. AI-policy framträder som ett område där gränserna mellan nationell styrning och lokalt handlingsutrymme blir särskilt tydliga. Samtidigt förstärker den snabba utvecklingen av teknologin behovet av långsiktig och sammanhållen policyutveckling. Generativ AI kan därmed förstås som ett exempel på hur digital samhällsutveckling omförhandlar relationen mellan policy, profession och praktik i skolans verksamhet.

6.1 Kunskapsbidrag och implikationer

Studien bidrar både teoretiskt och praktiskt till förståelsen av hur generativ AI som policyområde tar form inom den svenska grundskolan. Genom att undersöka hur lärare tolkar, översätter och omsätter policy i praktiken utvecklar studien kunskap om policyförverkligande i en utbildningskontext präglad av snabb teknologisk utveckling. Studien bidrar även med insikter om hur skolor, huvudmän och andra utbildningsaktörer kan utforma styrning, ledarskap och organisatoriska stödstrukturer i relation till generativ AI. Nedan diskuteras studiens teoretiska och praktiska kunskapsbidrag, samt de implikationer som följer av dessa.

6.1.1 Teoretiska kunskapsbidrag och implikationer

Studien bidrar till policyforskning genom att fördjupa förståelsen för hur policyöversättning och policyförverkligande sker i en skolkontext som omges av osäkerhet och teknologisk utveckling. Genom att synliggöra lärarnas professionella handlingsutrymme utvecklas förståelsen för hur styrning och praktik samspelar i policyprocesser. Detta ligger i linje med Gregor (2006), som framhåller betydelsen av teoretiska bidrag som förklarar hur fenomen verkar i sitt sammanhang (Greger, 2006). Det teoridrivna analytiska ramverket som utvecklats inom studien bidrar samtidigt till att synliggöra samband mellan olika faktorer som påverkar policyförverkligande. Detta möjliggör även analytiska förutsägelser om hur vissa organisatoriska förutsättningar kan påverka utfallet av policyprocesser.

Ett centralt teoretiskt bidrag är att studien utvidgar synen på policy som analytiskt fenomen. Resultaten indikerar att policy inte bara består av formella styrdokument, utan även formas genom organisatoriska signaler, professionella normer, externa kunskapskällor och lokala tolkningar. Detta bidrar till en bredare förståelse av vilka mekanismer som påverkar policyförverkligande och visar att policy skapas och omformas i den praktiska verksamheten. Studien stärker därmed policyöversättningsperspektivet genom att rikta uppmärksamhet mot hur policy får innebörd genom aktörers handlingar snarare än genom dokumentens innehåll i sig. En implikation för framtida forskning är att samspelet mellan formella styrdokument och informella praktiker behöver ges större uppmärksamhet i analyser av policyprocesser.

Studien bidrar även med kunskap om policyförverkligande inom framväxande teknikområden. Till skillnad får många traditionella policyområden kännetecknas generativ AI av hög förändringstakt, vilket innebär att policy kontinuerligt behöver omtolkas och anpassas till nya teknologiska och organisatoriska förutsättningar. Detta aktualiserar behovet av teoretiska perspektiv som fångar policy som en iterativ och föränderlig process, snarare än ett stabilt styrinstrument. En implikation är att policyförverkligande i teknologiskt föränderliga miljöer behöver förstås som en pågående process där policyns innebörd utvecklas i samspel med teknologisk utveckling, organisatoriska behov och professionella bedömningar.

Samtidigt utvecklar studien även perspektivet på policyöversättning genom att inkludera teknikens roll i policyprocessen. Generativ AI fungerar inte enbart som ett objekt för reglering, utan påverkar samtidigt hur policy förstås, omsätts och omformas i praktiken. Därmed

framträder relationen mellan policy, teknologi och organisatorisk kontext som ömsesidigt formande snarare än separata dimensioner. Detta bidrar även till en fördjupad förståelse av professionellt handlingsutrymme. Handlingsutrymmet framstår både som en möjlighet till lokal anpassning och professionell autonomi, samt, utifrån studiens fynd, även som en konsekvens av fragmenterad eller otydlig styrning. Studien visar därmed hur professionella aktörer både möjliggör och begränsas av de villkor inom vilka policy översätts och förverkligas.

6.1.2 Praktiska kunskapsbidrag och implikationer

Studien bidrar med praktisk kunskap om hur generativ AI kan integreras i skolans verksamhet genom styrning, ledarskap och organisatoriskt stöd. Resultatet pekar särskilt på betydelsen av gemensamma tolkningsprocesser, kompetensutveckling och långsiktiga stödstrukturer för att skapa ett hållbart policyförverkligande. Därigenom bidrar studien till att minska glappet mellan policy och pedagogisk praktik. Detta ligger i linje med Gregor (2006), som beskriver praktiska kunskapsbidrag som kunskap vilken kan stödja utformningen av verksamheter och processer för att uppnå önskade utfall.

Ett viktigt praktiskt bidrag är den tydliga betydelse som skollädareskapet har för policyförverkligandet. Studien visar att skollädareskapet fungerar som centrala policyförmedlare mellan styrdokument och undervisningspraktik. För huvudmän och skollädareskapet innebär detta att policyarbete behöver omfatta såväl framtagande av riktlinjer som kontinuerligt stöd, dialog och uppföljning. Policydokument i sig är inte tillräckliga för att skapa en enhetlig eller hållbar praktik. För att riktlinjer ska få genomslag behöver de kompletteras med organisatoriska strukturer som möjliggör gemensam tolkning och professionellt lärande.

Studien synliggör även betydelsen av organisatoriska förutsättningar för kompetensutveckling och kollegialt lärande. Lärare utvecklar i stor utsträckning sin förståelse för generativ AI genom erfarenhetsutbyte och informella nätverk. Ett praktiskt bidrag är därför kunskap om hur skolorganisationer kan skapa forum för gemensam reflektion och utveckling av arbetssätt. Sådana stödstrukturer kan bidra till att minska osäkerhet och variation mellan olika skolor och klassrum, samt stärka förutsättningarna för ett mer sammanhängande policyförverkligande.

Studien visar slutligen att AI-policy behöver balansera styrning och professionell autonomi. Alltför restriktiva riktlinjer riskerar att begränsa pedagogisk utveckling, medan alltför vaga riktlinjer kan skapa osäkerhet och ojämlika förutsättningar. Ett centralt praktiskt bidrag är därför kunskap om hur policy kan utformas för att vara både styrande och stödjande. Samtidigt visar studien att policyförverkligande är kontextberoende, vilket innebär att riktlinjer behöver anpassas till lokala organisatoriska förutsättningar för att få genomslag i praktiken. Genom att förstå de processer som ligger bakom policyöversättning kan skolor och huvudmän utveckla policyartefakter, stödstrukturer och arbetssätt. Detta kan bidra till ett mer hållbart och sammanhängande arbete med generativ AI.

6.2 Förslag till vidare forskning

Utifrån studiens metodologiska avgränsningar identifieras flera områden för framtida forskning. Studien bygger huvudsakligen på semistrukturerade intervjuer med grundskollärare och fokuserar därför främst på upplevelser, tolkningar och erfarenheter av policyförverkligande kring generativ AI. Framtida forskning skulle med fördel kunna komplettera detta perspektiv genom att även studera hur policy faktiskt tar sig uttryck i klassrumspraktiken.

Ett möjligt utvecklingsområde är därför att genomföra studier med metodtriangulering, exempelvis genom att kombinera intervjuer med observationer. Observationer skulle kunna bidra med ytterligare förståelse för hur generativ AI används i undervisningen i praktiken, och hur policy omsätts i konkreta pedagogiska situationer. Detta hade möjliggjort jämförelser mellan vad lärare uttrycker att de gör och hur arbetet faktiskt genomförs i klassrummet.

Vidare kan framtida forskning inkludera fler aktörsgrupper än enbart lärare. Eftersom policyförverkligande sker i samspel mellan flera olika nivåer vore det relevant att även undersöka skolledares, huvudmäns, elevers och policyutformares perspektiv. Detta skulle kunna bidra till en mer heltäckande förståelse för hur generativ AI formas och styrs inom skolans organisation.

Studien utgick även från policydokument som analytisk grund, men utan att dokumenten i sig utgjorde primär empiri. Framtida forskning skulle därför kunna genomföra mer omfattande policyanalyser av AI-relaterade styrdokument på nationell, kommunal och lokal nivå, för att undersöka hur generativ AI konstrueras som policyobjekt och vilka diskurser som dominerar styrningen.

Referenser

- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *The Australian Journal of Education Studies*, 13(2), 10-17.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2011a). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011b). Policy actors: Doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 32(4), 625-639.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011c). Policy subjects and policy actors in schools: Some necessary but insufficient analyses. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 32(4), 611-624.
- Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 36(3), 306-313.
- Boyce, C., & Neale, P. (2006). *Conducting in-depth interviews: A guide for designing and conducting in-depth interviews for evaluation input* (Vol. 2). Watertown, MA: Pathfinder International.
- Braun, A., Ball, S. J., & Maguire, M. (2011a). Policy enactments in schools introduction: Towards a toolbox for theory and research. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 32(4), 581-583.
- Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011b). Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 32(4), 585-596.
- Braun, A., Maguire, M., & Ball, S. J. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: Examining policy, practice and school positioning. *Journal of education policy*, 25(4), 547-560.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Bryman, A., Bell, E., & Harley, B. (2024). *Företagsekonomiska forskningsmetoder* (4:e uppl.). Liber.
- Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber
- Bryman, A. & Bell, E. (2017). *Företagsekonomiska forskningsmetoder* (3 uppl.). Liber.
- Cambridge University Press (u.å.a). *Policy*. Hämtad 21 mars 2026, <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/policy>

- Cambridge University Press (u.å.b). *Policy*. Hämtad 21 mars 2026, <https://dictionary.cambridge.org/sv/ordbok/engelska-svenska/policy>
- Campbell, D. T. (1979). Assessing the impact of planned social change. *Evaluation and program planning*, 2(1), 67-90.
- Chang, A., & Brewer, G. A. (2022). Street-Level bureaucracy in public administration: A systematic literature review. *Public Management Review*. <https://doi-org.e.bibl.liu.se/10.1080/14719037.2022.2065517>
- Cheah, Y. H., Lu, J., & Kim, J. (2025). Integrating generative artificial intelligence in K-12 education: Examining teachers' preparedness, practices, and barriers. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8. <https://doi-org.e.bibl.liu.se/10.1016/j.caeai.2025.100363>
- Cinganotto, L., & Montanucci, G. (2025). Teacher training for the future: insights from a Needs Analysis on Digital Technologies and Artificial Intelligence. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 21(1), 32-41.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of management review*, 14(4), 532-550.
- Erhardt, C., Kullenberg, H., Grigoriadis, A., Kumar, A., Christidis, N., & Christidis, M. (2025). From policy to practice: The regulation and implementation of generative AI in Swedish higher education institutes. *International Journal for Educational Integrity*, 21. <https://doi-org.e.bibl.liu.se/10.1007/s40979-025-00195-6>
- Flyvbjerg, B. (2004). Five misunderstandings about case-study research. *Sociologisk tidsskrift*, 12(2), 117-142.
- García-López, I. M., & Trujillo-Liñán, L. (2025). Generative Artificial Intelligence in Education: Ethical Challenges, Regulatory Frameworks and Educational Quality in a Systematic Review of the Literature. In *Frontiers in Education* (Vol. 10, p. 1565938). Frontiers.
- Graeske, C. (2024). GenAI, ChatGPT and Critical Thinking in Swedish as a School Subject in Upper Secondary School. *IARTEM E-Journal*, 16(1). <https://doi-org.e.bibl.liu.se/10.21344/iartem.v16i1.1061>
- Gregor, S. (2006). The Nature of Theory in Information Systems1. *MIS quarterly*, 30(3), 611-642.
- Gustafsson, U. (2022). Size matters: contextual factors in local policy translations of National School Digitalisation Policy. *Education and Information Technologies*, 27, 11741–11758. <https://doi-org.e.bibl.liu.se/10.1007/s10639-022-11009-4>

- Haenlein, M., & Kaplan, A. (2019, January 1). A Brief History of Artificial Intelligence: On the Past, Present, and Future of Artificial Intelligence. *California Management Review*, 61(4), 5–14.
- Isidori, M. V., Muccini, H., & Evangelista, C. (2024). Teachers and the challenges of generative artificial intelligence (AI): a survey in primary and secondary schools. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(1), 197-202.
- Jacobsson, K., Wallinder, Y., & Seing, I. (2020). Street-level bureaucrats under new managerialism: a comparative study of agency cultures and caseworker role identities in two welfare state bureaucracies. *Journal of Professions and Organization*, 7(3), 316–333. <https://doi-org.e.bibl.liu.se/10.1093/jpo/jaaa015>
- Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder – Från vetenskapsteori till praktik*. Studentlitteratur AB.
- Karaevli, O., Ceven, G., & Korumaz, M. (2024). Implementing education policy: reflections of street-level bureaucrats. *Asia pacific journal of education*, 44(2), 488–502. <https://doi-org.e.bibl.liu.se/10.1080/02188791.2022.2118670>
- Kellner, E., & Attorps, I. (2025). Reflective teaching practice and workplace actions in a Swedish compulsory school – complexity and challenges. *Reflective Practice*, 26(3), 428–441. <https://doi-org.e.bibl.liu.se/10.1080/14623943.2025.2452572>
- Kim, W., & Ryoo, Y. (2026). The literacy paradox: How AI literacy amplifies biases in evaluating AI-generated news articles. *International journal of information management*, 86. <https://doi-org.e.bibl.liu.se/10.1016/j.ijinfomgt.2025.102992>
- Källström, L., Laustsen, C. E., Westergren, A., & Haak, M. (2025). Using design thinking in policy practice to revitalize collaboration and solve wicked problems. *Policy Design and Practice*, 8(4), 408–426. <https://doi-org.e.bibl.liu.se/10.1080/25741292.2025.2523116>
- Lim, W. M., Gunasekara, A., Pallant, J. L., Pallant, J. I., & Pechenkina, E. (2023). Generative AI and the future of education: Ragnarök or reformation? A paradoxical perspective from management educators. *The International Journal of Management Education*, 21(2). <https://doi-org.e.bibl.liu.se/10.1016/j.ijme.2023.100790>
- Lipsky, M. (1969), *Toward a theory of street-level bureaucracy*. University of Wisconsin-Madison: Institute for research on poverty. <https://www.irp.wisc.edu/publications/dps/pdfs/dp4869.pdf>
- Lopes, A. C. (2016). The theory of enactment by Stephen Ball: And what if the notion of discourse was different?. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-19.

- Lund, H. H. (2024). A Balancing Act: Navigating Policy as Street-Level Bureaucrats. A Study of Pedagogical Leadership in Early Childhood Education in Norway. *Nordisk Barnehegeforskning*, 21(2). <https://doi-org.e.bibl.liu.se/10.23865/nbf.v21.454>
- Maguire, M., Braun, A., & Ball, S. (2015). ‘Where you stand depends on where you sit’: The social construction of policy enactments in the (English) secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of education*, 36(4), 485-499.
- Mathiassen, L. (2017). Designing engaged scholarship: From real-world problems to research publications. *Engaged Management Review*, 1(1), 2.
- McDonnell, L. M., & Elmore, R. F. (1987). Getting the job done: Alternative policy instruments. *Educational evaluation and policy analysis*, 9(2), 133-152. <https://doi-org.e.bibl.liu.se/10.3102/01623737009002133>
- Morse, J. M. (2015). Critical analysis of strategies for determining rigor in qualitative inquiry. *Qualitative health research*, 25, 1212-1222.
- Myers, M. D. (2025). *Qualitative research in business and management* (4th ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Ng, D. T. K., Chan, E. K. C., & Lo, C. K. (2025). Opportunities, challenges and school strategies for integrating generative AI in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100373.
- Noble, H., & Smith, J. (2015), Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-based nursing*, 18, 34-35
- OECD-Education International. (2023). Opportunities, guidelines and guardrails on effective and equitable use of AI in education. Paris, France: *OECD Publishing*.
- Oppong, S. H. (2013). The problem of sampling in qualitative research. *Asian Journal of Management Sciences and Education*, 2(2), 202–210.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed-method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533–544.6.
- Park, J. (2023). A case study on enhancing the expertise of artificial intelligence education for pre-service teachers.
- Perkins, M., Roe, J., Postma, D. *et al.* Detection of GPT-4 Generated Text in Higher Education: Combining Academic Judgement and Software to Identify Generative AI Tool

- Misuse. *J Acad Ethics* 22, 89–113 (2024). <https://doi-org.e.bibl.liu.se/10.1007/s10805-023-09492-6>
- Power, M. (1997). *The audit society: Rituals of verification*. Oxford University Press.
- Rienecker, L., & Jørgensen, P. S. (2025). *Att skriva en bra uppsats* (5 uppl.). Liber.
- Selwyn, N., Ljungqvist, M., & Sonesson, A. (2025). Teacher-led issue networks in Swedish ed-tech policymaking - the case of generative AI. *JOURNAL OF EDUCATION POLICY*. <https://doi-org.e.bibl.liu.se/10.1080/02680939.2025.2600328>
- Shailendra, S., Kadel, R., & Sharma, A. (2024). Framework for adoption of generative artificial intelligence (GenAI) in education. *IEEE Transactions on Education*.
- Skolinspektionen. (2020). *Trygghet och studiero*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter/teman-fran-var-inspektionen/trygghet-och-studiero/>
- Skolinspektionen. (2026). *Kränkande behandling, mobbning och diskriminering*. <https://www.skolverket.se/styrning-och-ansvar/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/krankande-behandling-mobbning-och-diskriminering>
- Skolverket. (2024). *Artificiell intelligens i undervisningen - grundskolan, förskoleklass och fritidshem*. [Artificiell intelligens i undervisningen – grundskolan, förskoleklass och fritidshem - Skolverket](https://www.skolverket.se/styrning-och-ansvar/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/krankande-behandling-mobbning-och-diskriminering)
- Skolverket. (2025). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22*. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet/curriculum/LGR22?schoolType=GR&tosHeading=Kursplaner&hasSubjects=true&v=5>
- Skolverket. (2026). *Råd om AI, chattbottar och liknande verktyg*. [Råd om AI, chattbottar och liknande verktyg - Skolverket](https://www.skolverket.se/styrning-och-ansvar/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/krankande-behandling-mobbning-och-diskriminering)
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of educational research*, 72(3), 387–432.
- Stenliden, L. (2026). *Sverige saknar strategi för AI i skolan*. Linköpings universitet. <https://liu.se/nyhet/sverige-saknar-strategi-for-ai-i-skolan>
- Storey, V. C., Yue, W. T., Zhao, J. L., & Lukyanenko, R. (2025). Generative Artificial Intelligence: Evolving Technology, Growing Societal Impact, and Opportunities for Information Systems Research. *Information Systems Frontiers: A Journal of Research*

- and *Innovation*, 27(5), 2081–2102. <https://doi-org.e.bibl.liu.se/10.1007/s10796-025-10581-7>
- Strathern, M. (2000). *The tyranny of transparency*. *British Educational Research Journal*, 26(3), 309–321.
- Ståhlkrantz, K. (2023). School principals as translators: examining Swedish school principals' translations of the standards-based curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 55(4), 440–457. <https://doi-org.e.bibl.liu.se/10.1080/00220272.2023.2234006>
- Sveriges Kommuner och Regioner. (u.å.). *Digitalisering i skolan*. <https://skr.se/digitaliseringivalfarden/digitaliseringiskolan.707.html>
- Tammets, K., & Ley, T. (2023). Integrating AI tools in teacher professional learning: a conceptual model and illustrative case. *Frontiers in artificial intelligence*, 6, 1255089.
- Utterberg Modén, M., Ponti, M., Lundin, J., & Tallvid, M. (2025). When fairness is an abstraction: equity and AI in Swedish compulsory education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(4), 790–804. <https://doi-org.e.bibl.liu.se/10.1080/00313831.2024.2349908>
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>
- Walsham, G. (1995). Interpretive case studies in IS research: nature and method. *European Journal of information systems*, 4(2), 74–81.
- Wang, X., Li, L., Tan, S. C., Yang, L., & Lei, J. (2023). Preparing for AI-enhanced education: Conceptualizing and empirically examining teachers' AI readiness. *Computers in human behavior*, 146, 107798.
- Webster, J., & Watson, R. T. (2002). Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review. *MIS quarterly*, 26(2), xiii–xxiii.

Bilaga A – Genomförd litteratursökning

Huvud- område	Sökords- kombination	Artiklar (Författare + Artikeltitel)	Område
[1] AI	AI AND Swedish school	Kiziltas (2025). Integration of Artificial Intelligence (AI) into Primary School Students' Writing Skills: The Impact of ChatGPT on Creative Writing and Writing Self-Efficacy.	[1]+[3]
		Graeske (2024). GenAI, ChatGPT and Critical Thinking in Swedish as a School Subject in Upper Secondary School.	[1]+[3]
		Walan (2025). Primary school students' perceptions of artificial intelligence – for good or bad.	[1]+[3]
	AI in education AND swed*	Erhardt et al. (2025). From policy to practice: the regulation and implementation of generative AI in Swedish higher education institutes.	[1]+[3]
		Utterberg Modén et al. (2025). When fairness is an abstraction: equity and AI in Swedish compulsory education.	[1]+[2]+[3]
		Selwyn et al. (2025). Teacher-led issue networks in Swedish ed-tech policymaking - the case of generative AI.	[1]+[2]+[3]
	AI AND Detectors	Perkins et al. (2024). Detection of GPT-4 Generated Text in Higher Education: Combining Academic Judgement and Software to Identify Generative AI Tool Misuse.	[1]
		Erol et al. (2025). Can we trust academic AI detective? Accuracy and limitations of AI-output detectors.	[1]
		Hadra et al. (2026). Evaluating the accuracy and reliability of AI content detectors in academic contexts.	[1]

[2] Policy	Policy translation AND practice	Poon (2012). Fourth way in action: translation of research into policy and practice	[2]
		Bamkin (2022). Practitioner advocates in Japan: bringing in knowledge of practice for policy translation.	[2]
	Policy AND AI	Nahar et al. (2025). Generative Artificial Intelligence Policies under the Microscope.	[2]+[1]
	Policy AND practice	Källström et al. (2025). Using design thinking in policy practice to revitalize collaboration and solve wicked problems.	[2]
[3] Skola	School AND policy translation	Gustafsson (2022). Size matters: contextual factors in local policy translations of National School Digitalisation Policy.	[3]+[2]
	School AND policy translation Curriculum work AND teachers AND Swedish compulsory school	Gerrard & Savage (2023). Policy translations of citizen participation and new public governance: the case of school governing bodies.	[3]+[2]
		Ståhlkrantz (2023). School principals as translators: examining Swedish school principals' translations of the standards-based curriculum.	[3]+[2]
		Kellner & Attorps (2025). Reflective teaching practice and workplace actions in a Swedish compulsory school – complexity and challenges.	[3]+[2]
	Curriculum work AND teachers AND Swedish compulsory school Critic*	Vinnervik (2023). An in-depth analysis of programming in the Swedish school curriculum—rationale, knowledge content and teacher guidance.	[3]+[2]

Bilaga B – Intervjuguide för lärare

Bekräfta påskrift för samtycke till att delta i studien (se Bilaga C).

Får vi tillåtelse att spela in intervjun?

1. Vilka ämnen undervisar du i?
 - a. Vilka åldrar?

Användningen av generativ AI har exploderat under de senaste åren. Med generativ AI menar vi de digitala verktyg som producerar text och innehåll baserat på tidigare data, såsom ChatGPT, Copilot och Gemini. Bild och text

2. I vilken utsträckning använder du generativ AI i ditt arbete?
 - a. Något särskilt AI-verktyg du använder mer frekvent?

Lärarens roll

3. Vet du om ni har AI-policys i skolan idag som ni arbetar efter? (visar vad läraren faktiskt vet om policyn, samt att det står i Skolverket att det borde finnas tydliga riktlinjer för AI)
 - a. Hur uppfattar du dessa? (Tydliga/otydliga)
 - i. Om ni inte har AI-policys: hur hanterar ni andra typer av policyarbeten vad gäller införande och efterlevande?
4. Hur går du tillväga för att förstå vad som finns i tillhandahållna policydokument? (Sker det individuellt, tillsammans med kollega/or, arbetslag eller andra externa parter)
5. Hur arbetar lärarlaget med hanteringen av generativ AI? (Görs detta tillsammans som ett lag, eller är det upp till varje lärare, båda dessa? Arbetssätt är ett bra sätt att visa hur man aktivt arbetar med översättningen)
6. Hur arbetar du själv med hanteringen av generativ AI?
7. Arbetar lärare på olika sätt i hanteringen av AI?
 - a. Varför? (diskuteras skillnaden?)
8. Har skolan någon utbildning för att höja er kompetens kring generativ AI i rollen som lärare? (visar på huruvida skolan i sig arbetar med AI användningen för lärare, står i Skolverket att de borde ha kompetens samt att IKT ska ge utbildning innan de använder detta)
9. Känner du att du har rätt kunskap för att använda AI i din roll som lärare (får de tillräckligt utifrån policyfrågan ovan?)
 - a. När och om du bedömer elevernas användning av generativ AI?
 - b. När och om du använder generativ AI i att ta fram utbildningsmaterial?
10. Upplever du att du har de resurser du behöver för att kunna hantera AI på det sätt som förväntas av dig?
 - a. Gäller detta även kopplat till det sätt du önskar att du hade velat använda AI?

Arbetet med elever

11. Hur arbetar skolan med att höja elevers AI-kompetens? (har de kurser i AI? Får elever lära sig om källkritik gentemot AI? Pratar man om etiken kring användandet, exempelvis när man skapar bilder?)
12. Har du något arbetssätt gällande AI och fusk i inlämningsarbeten och prov? (har de sätt att blocka AI? Har de nya sätt att arbeta tillsammans med AI, exempelvis genom både inlämning och diskussion där de får visa i realtid? Visar på vad de praktiskt gör utifrån policyn gällande fusk, kan också visa om hela skolan gör så, ett arbetslag eller varje lärare)
13. Hur arbetar du för att få mer insyn i hur elever hanterar AI i skolan? (behöver omformuleras, men ska visa på hur verksamhetsnära personal översätter policyn gällande insyn och hur de faktiskt gör för att komma dit)
14. Upplever du att elevers prestationer har förändrats över tid?
 - a. Ser du kopplingar till framväxten av AI i klassrummen?

Sammanfattande perspektiv

15. Har ditt sätt att hantera generativ-AI förändrats över tid?
 - a. Vad har bidragit till förändringen?
16. Vad önskar du hade funnits i policydokumenten som inte finns där idag?
17. Finns det något som du tror kan vara av intresse för studien som vi har glömt att fråga om?

Stort tack för din medverkan och att du tog dig tiden att bidra med värdefulla insikter i vår forskningsstudie om högstadielärares användning och hantering av generativ AI.

Bilaga C – Samtyckesblankett för deltagande i studien

Information om deltagande i studien: Upload the policy, download the practice

Vi vill fråga dig om du vill delta som respondent i vår Masteruppsats *Upload the policy, download the practice*. Syftet med vår studie är att se undersöka hur policy och arbetet kring generativ AI i grundskolan bedrivs.

Om du tackar ja till att delta kommer det att innebära att vi kommer att intervjua dig digitalt under 45–60 minuter, samt att inspelning och transkribering kommer ske. Masteruppsatsen skrivs inom ramarna för Mastersprogrammet IT och Management vid Linköpings universitet.

Deltagandet är frivilligt

Ditt deltagande är helt frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta deltagandet. Om du väljer att inte delta eller vill avbryta ditt deltagande behöver du inte uppge varför, och det kommer inte heller att påverka dig på något sätt. Om du vill avbryta ditt deltagande ska du kontakta den ansvariga för studien (se nedan).

Personuppgiftsbehandling

För att kunna genomföra studien behöver vi samla in följande information om dig: ljud- och eventuellt bildupptagning från intervjun. Detta kommer transkriberas och kodalas. Detta för att kunna spegla en så realistisk bild som möjligt, dock kommer inte upptagning av ljud eller transkribering att finnas med i rapporten. Därtill kommer vi samla in namn, e-postadresser, samt arbetsplats för möjlighet till kontakt, men detta kommer inte presenteras i rapporten.

Informationen kommer att behandlas så att inte obehöriga kan ta del av den. I uppsatsen kommer informationen att presenteras på ett sådant sätt att du som person inte kan identifieras. Informationen kommer endast att användas för denna studie och i enlighet med detta samtycke. Den insamlade informationen sparas tills studien är avslutad och raderas därefter. Den rättsliga grunden för behandlingen av dina personuppgifter är att du har gett ditt frivilliga samtycke.

Ansvarig för dina personuppgifter är Linköpings universitet. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att när som helst ta tillbaka ditt samtycke samt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Du gör detta genom att kontakta kontaktpersonerna (se nedan) eller registrator@liu.se. Uppgifter som ingår i resultat som redan har åstadkommit kommer dock inte att påverkas av att ditt samtycke återkallas. Vissa uppgifter kan även komma att arkiveras i enlighet med svensk lag. Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter behandlas har du rätt att ge in klagomål till dataskyddsombudet, dataskyddsombud@liu.se, eller tillsynsmyndigheten.

Informerat samtycke till att delta i studien

Jag har läst och förstått den information om studien *Upload the policy, download the practice* som anges ovan. Jag har fått möjlighet att ställa frågor och jag har fått dem besvarade. Jag får behålla den skriftliga informationen.

- ☐ Jag samtycker till att delta i studien som beskrivs ovan.
- ☐ Jag är medveten om att mitt deltagande är helt frivilligt och att jag när som helst och utan närmare förklaring kan avbryta mitt deltagande.
- ☐ Jag samtycker till intervjun spelas in.
- ☐ Jag samtycker till att mina personuppgifter behandlas på det sätt som beskrivs i informationen ovan.
- ☐ Jag önskar ta del av den färdiga uppsatsen via mail när studien är genomförd.

Ort	Underskrift
Datum	Namnförtydligande
Telefon	E-postadress

Ansvariga för studien

Lie Printz
liepr847@student.liu.se

Camilla Krammer
camkr461@student.liu.se