



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and  
Communication*

# Svensklärares erfarenhet av Gy25

Skavet i mötet mellan reform och praktik

**KURS:** Svenska för ämneslärare IVb, 15 hp

**PROGRAM:** Ämneslärarprogrammet

**FÖRFATTARE:** Mikaela Hultman

**EXAMINATOR:** Lars Bokander

**TERMIN:** VT26

## SAMMANFATTNING

---

Mikaela Hultman

Svensklärares erfarenhet av Gy25: Skavet i mötet mellan reform och praktik

Swedish Teachers' Experiences of Gy25: The friction at the intersection between reform and practice

Antal sidor:35

---

Läroplaner i skolan är återkommande under förändring, och den senaste reformen i gymnasieskolan är Gy25. Tidigare forskning visar på ett spänningsfält mellan policy och lärarnas undervisningspraktik, samtidigt som det finns ett kunskapsglapp i forskningen om hur Gy25 omsätts i praktiken. Mot denna bakgrund syftar studien till att undersöka hur lärare i svenska nivå 1 talar om och omsätter Gy25 i praktiken. Studien bygger på en kvalitativ ansats och baseras på fokusintervjuer med gymnasielärare i svenska nivå 1. Det empiriska materialet analyserades genom tematisk analys där tre huvudteman skapades. Analysen tar sin utgångspunkt i de läroplansteoretiska begreppen: upplevd läroplan, levd läroplan samt skav. Resultatet visar att lärarna i hög grad förbereds med teoretiska inslag i implementeringsarbetet, samtidigt som det råder osäkerhet om hur de ska omsätta detta i praktiken. Det identifieras även ett skav som uttrycks i osäkerhet, oro, rädsla i relation till både undervisning och bedömning. Skavet kan bidra som en drivkraft, men även som motstånd. Studien bidrar därmed med kunskap om de utmaningar som präglar implementeringen av Gy25 och belyser behovet av praktisknära stöd i skolutvecklingsarbetet.

School curricula are subject to ongoing revision, and the most recent reform in upper secondary education is Gy25. Previous research points to a tension between policy and teachers' classroom practices, while also highlighting a gap in research regarding how Gy25 is enacted in practice. Against this background, the aim of this study is to examine how teachers in Swedish Level 1 discuss and implement Gy25 in their teaching. The study adopts a qualitative approach and is based on focus group interviews with upper secondary school teachers of Swedish Level 1. The empirical material was analysed using thematic analysis, resulting in three main themes. The analysis is grounded in curriculum theory, drawing on the concepts of the perceived curriculum, the lived curriculum, and "friction" (skav). The results show that teachers are largely prepared through theoretical components within the implementation process, while uncertainty remains regarding how these are to be translated into practice. A form of "friction" is also identified, expressed as uncertainty, concern, and apprehension in relation to both teaching and assessment. This friction may function both as a driving force and as a form of resistance. The study thus contributes to knowledge about the challenges that characterise the implementation of Gy25 and highlights the need for practice-oriented support in school development processes.

---

Nyckelord: *Gy25, läroplansteori, implementering, undervisningspraktik och tematisk analys.*

Keywords: *Gy25, Curriculum theory, implementation, teaching practice and thematic analysis.*

---

## Innehållsförteckning

1 Inledning .....	1
2 Syfte och frågeställningar .....	2
3 Bakgrund.....	3
3.1 Svenskämnetns förändringar.....	3
3.2 Reformen Gy25 och dess bakgrund.....	4
3.3 Förändringarna i svenskämnet i Gy25 .....	4
3.4 Implementeringen av Gy25 och lärares ansvar.....	5
4 Tidigare forskning.....	6
4.1 Lärares tolkning av styrdokument .....	6
4.2 Implementering av reformer .....	7
4.3 Den professionella praktiken i förändringen.....	8
5 Teori.....	9
5.1 Läroplansteori .....	9
5.2 Upplevd och levd läroplan.....	10
5.3 Skav.....	10
6 Metod.....	13
6.1 Design .....	13
6.2 Urval och urvalskriterier .....	13
6.3 Datagenerering.....	14
6.4 Analys .....	15
6.5 Trovärdighet.....	16
6.6 Etiska överväganden.....	17
6.7 Artificiell Intelligens.....	18
7 Resultat .....	19
7.1 Lärares positionering i relation till svenskämnet.....	19
7.1.1 Svenskämnet som bildnings- och demokratiuppdrag .....	19
7.1.2 Svenskämnet som studie- och yrkesspråksämne .....	20
7.2 Gy25 som reform: styrning, struktur och förändringslogik i lärarnas beskrivningar .....	21
7.2.1 Styrning och tolkningsbarhet.....	21
7.2.2 Kursstruktur och kontinuitet .....	21
7.2.3 Förändringens omfattning och fokus .....	22
7.2.4 Upplevda konsekvenser och reformlogik .....	23
7.3 Lärares konstruktion av professionell praktik i relation till Gy25 .....	24
7.3.1 Bedömning som osäker och förhandlad praktik .....	24
7.3.2 Implementering som kollektiv och materiellt arbete .....	25

7.3.3 Kreativt skrivande som didaktisk och bedömningsmässig knutpunkt.....	26
8 Diskussion.....	28
8.1 Metoddiskussion.....	28
8.2. Resultatdiskussion.....	30
8.2.1 Den upplevda läroplanen.....	30
8.2.2 Den levda läroplanen.....	31
8.2.3 Skavet.....	32
8.3 Studiens bidrag.....	35
9 Källförteckning.....	36
Bilaga 1 - Intervjuguide.....	
Bilaga 2 – Samtyckesblankett.....	

# 1 Inledning

Styrdokument utgör grunden för skolans verksamhet. De anger ramarna för både undervisningens innehåll och genomförande. Hur dessa tolkas och omsätts i undervisningen är därför avgörande för elevers lärande och för en likvärdig utbildning.

Det tar tid för lärare att omsätta nya styrdokument i sin undervisning. Under denna omställningsperiod riskerar elever att påverkas av hur reformen implementeras, det vill säga hur styrdokument tolkas och omsätts i praktiken. Att förändringen tar tid tycks bero på lärarens relation till den nya reformen (Florin Sädbom, 2015, s. 15). Detta pekar på ett spänningsfält mellan den statliga styrningen genom policydokument, lärarens professionella autonomi och elevernas lärande, i samband med implementeringen av reformer, särskilt i dess tidiga skede.

Svenskämnets kärna utgörs av språk och litteratur. Genom språket som redskap ges människor möjlighet att kommunicera, reflektera och utveckla kunskap. Språket utgör även en central del i individens identitetsskapande och i förståelsen av omvärlden, medmänniskor och sig själv (Skolverket, u.å.b). Denna beskrivning av svenskämnet synliggör den bredd och de förväntningar som omger svenskämnet samt hur ämnets identitet blir central i relation till hur en ny reform omsätts i praktiken.

Eftersom läroplanen (Gy25) endast har funnits i ett halvår har den ännu inte kunnat undersökas i någon större utsträckning, vilket innebär en tydlig kunskapslucka. Studier av implementeringen kan därför bidra med fördjupad förståelse för hur reformer tar form i undervisningspraktiken samt vilket stöd lärare kan behöva i arbetet.

Studien avgränsas till svensklärare i svenska nivå 1 och deras förståelse av Gy25 i ett tidigt skede av implementeringen. Fokus ligger därmed på lärarnas perspektiv, vilket innebär att organisatoriska aspekter ur ett ledningsperspektiv inte inkluderas. Eftersom elever i gymnasiet möter en ny läroplan i ett tidigt skede av sin utbildning, inkluderas inte deras uppfattningar i denna studie. Denna avgränsning motiveras av studiens syfte att undersöka hur reformen tolkas och omsätts i undervisningspraktiken, där lärarnas perspektiv utgör en central utgångspunkt.

## **2 Syfte och frågeställningar**

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om hur svensklärare i svenska nivå 1 talar om och konstruerar sin förståelse av förändringarna i svenskämnet i samband med implementeringen av Gy25.

1. Hur beskriver svensklärare Gy25 och dess betydelse för svenskämnet?
2. Vilka aspekter av reformen framträder som centrala i lärarnas samtal?
3. Hur konstruerar lärarna sin professionella praktik i relation till Gy25?

### 3 Bakgrund

Kapitlet presenterar bakgrund som är relevant för studiens syfte. Inledningsvis behandlas svenskämnets förändringar, följt av reformen Gy25 och dess bakgrund, dessutom behandlas förändringar i svenskämnet i Gy25, avslutningsvis presenteras implementeringen av Gy25 och lärares ansvar.

#### 3.1 Svenskämnets förändringar

Följande avsnitt handlar om svenskämnets historia och visar att ämnet svenska är historisk och samhällsligt kontextualiserat.

Sedan 1842, då folkskolestadgan infördes i Sverige har skolan präglats av nya reformer. På senare tid har nya läroplaner kommit allt tätare, vilket har medfört att processen från förslag till implementering blivit kortare (Sundberg, 2021, s. 25). Svenskämnets innehåll har förändrats med varje ny läroplan sedan slutet av 1800-talet. Under denna period utgjordes ämnet av grammatik och rättstavning. Under första hälften av 1900-talet försköts fokus i ämnet mot litteraturläsning, där språkkunskaper motiverades som ett medel för att förstå litterära texter. Samtidigt utgjorde nordiska språk en betydande del av innehållet (Olsson, 2025, s. 54, 59, 63).

År 1965 ledde en gymnasiereform till en stor förändring i svenskämnet. Muntlighet, skrivande och kommunikation infördes (Olsson, 2025, s. 66). Reformen innebar en breddning av ämnet från ett fokus på formella språkkunskaper till ett större fokus på elevers kommunikativa förmåga, vilket fortfarande är centralt i dagens läroplan (Skolverket, u.å.b). Denna förändringsprocess kan ses som en grund för senare reformer inom svenskämnet. I förlängningen förstärktes denna utveckling genom införandet målstyrd skola i samband med reformen 1994. Fokus riktades då i högre grad mot uppsatta mål, samtidigt som ämnets innehåll utarbetades för att innehålla två huvuddelar: litteratur och språkvetenskap (Olsson, 2025, s. 75–81).

### 3.2 Reformen Gy25 och dess bakgrund

Genom Gy25 har förändringar gjorts i svenskämnetns syfte, centrala innehåll och mål, samt i hur kunskaper bedöms. Samtidigt är kunskapen begränsad om hur lärare uppmärksammar och omsätter dessa förändringar i praktiken. Reformen innebär att ämnesbetyg ersätter kursbetyg och att ämnet delas in i nivåer. Systemet innebär att betyg från tidigare nivåer kan ersättas av de betyg eleven får på efterföljande nivåer. I det slutgiltiga examensbeviset redovisas elevens senaste betyg i ämnet, till skillnad från i Gy11 där varje kurs redovisas separat (Statens offentliga utredningar [SOU], 2020:43, s. 21–22).

Bakgrunden till förslaget är elevers stress i samband med bedömning och betygssättning, där fokus i hög grad har legat på att ”bocka av” kurser snarare än på lärande. Kritik har även riktats mot att elevers slutliga kunskaper inte motsvarar deras kursbetyg, vilket innebär att de kan få höga betyg i enskilda kurser utan att ha utvecklat motsvarande kunskaper över tid (SOU 2020:43, s. 22). Genom att avskaffa den tidigare kursstrukturen menar regeringen att elevernas kunskaper kan bedömas mer rättvist (SOU 2020:43, s. 25). Bedömningen ska därför ske genom en sammantagen värdering i relation till betygskriterierna, i enlighet med den kompensatoriska principen. Principen innebär att läraren kan sätta det betyg som bäst motsvarar elevens samlade kunskaper (SOU 2020:43, s. 25). En sådan bedömning förutsätter att läraren identifierar och använder bedömningsunderlag under hela ämnesnivån i stället för att utgå från enskilda uppgifter (Prop. 2021/22:36, s. 121–122).

### 3.3 Förändringarna i svenskämnet i Gy25

En jämförelse mellan Gy11 (Skolverket, u.å.a) och Gy25 (Skolverket, u.å.b) visar flera centrala förändringar i svenskämnetns innehåll. Dessa förändringar medför att lärare behöver tolka och omsätta en ny ämnesplan med nya betygskriterier och en förändrad struktur för progression i undervisningen.

**Tabell 1***Centrala skillnader mellan Gy11 och Gy25*

Aspekt	Gy11	Gy25
Struktur	Uppdelning i separata kurser  (svenska nivå 1, 2 och 3)	Indelning i nivåer
Progression	Kursvis progression	Progression mellan nivåerna, där kunskaperna bygger på varandra
Muntlig framställning	Mindre detaljerad beskrivning	Mer detaljerad beskrivning (inför grupp)
Lyssnande och respons	Ingen tydlig egen del för respons	Lyssnande som moment med fokus på elevrespons
Retorisk process	Mindre tydlig formulering	Tydligare formulering av den retoriska processen
Kreativt skrivande	Ej obligatoriskt centralt innehåll	Obligatoriskt moment i centralt innehåll
Digitala verktyg	Digital kompetens utan koppling till skrivprocessen	Användning av digitala verktyg i respons och textbearbetning
Citat- och referatteknik	Inte en egen punkt	Egen punkt i det centralt innehåll
Litterära epoker	Större fokus på litterära epoker	Ökat fokus på samtida litteratur
Språklig variation	Mindre explicit beskrivet	Tydlig koppling till makt, normer och identitet

Tabellen visar att Gy25 i större utsträckning betonar en progression mellan nivåer samt ett ökat fokus på respons från eleverna och den retoriska processen. Vidare synliggörs en tydligare koppling till språklig variation i relation till makt, normer och identitet (Skolverket, u.å.a; Skolverket, u.å.b). På en mer konkret nivå framträder även förändringar i det centrala innehållet, där citat- och referatteknik samt kreativt skrivande har fått en mer framträdande roll.

### 3.4 Implementeringen av Gy25 och lärares ansvar

Implementeringen av Gy25 ställer krav på både huvudmannanivå och skolnivå. Reformen kräver ett långsiktigt kvalitetsarbete på huvudmanna- och skolnivå. Arbetet är en process i flera led, där skolledarens ansvar är att säkerställa att personalen har rätt förutsättningar för att omsätta reformen i undervisningen. Arbetet innefattar tid och strukturer för att lärare ska kunna tolka och arbeta med styrdokumentet, både individuellt och kollegialt.

Implementeringen behöver därför följas upp både på skol- och huvudmannanivå (Skolverket, 2025a).

Skolverket tillhandahåller inte något tydligt jämförande stödmaterial mellan Gy11 och Gy25. Avsaknaden av sådant material innebär att lärare i hög grad själva behöver tolka skillnader mellan styrdokument. Reformen kommuniceras genom kommentarmaterial och reviderade styrdokument (Prop. 2021/22:36, s. 121–122), och Skolverkets stödinsatser består främst av vägledande material och förklarande texter snarare än jämförande analyser av tidigare läroplaner (Skolverket, 2025a).

## **4 Tidigare forskning**

Inledningsvis behandlas lärarnas tolkningar av styrdokument följt av studier om implementering av reformer i utbildningssammanhang och avslutningsvis presenteras forskning om hur förändringar tar form i den professionella praktiken. För att förstå dessa förändringar i ett större sammanhang sätts de i relation till tidigare forskning om lärares arbete i undervisningen vid reformförändringar. I detta kapitel används även internationell forskning för att belysa att implementeringsprocesser präglas av liknande utmaningar i olika utbildningssystem, vilket gör det möjligt att förstå Gy25 ur ett bredare perspektiv.

### **4.1 Lärares tolkning av styrdokument**

Lärare behöver tolka och konkretisera styrdokument för att kunna omsätta dem i undervisningen. Studier av lärare i grundskolan visar att de tolkar läroplanen och realiserar dess innehåll i undervisningen (Florin Sädbom, 2015, s. 13–16). Även om dessa studier utgår från grundskolan är resultaten relevanta för gymnasiet, då lärares arbete med att tolka och omsätta styrdokument utgör en central del av lärarprofessionen oavsett skolform. Lärare befinner sig i ett spänningsfält mellan styrdokumentens intentioner och undervisningens praktik. I spänningsfältet behöver målen brytas ner och tolkas för att bli genomförbara (Florin Sädbom, 2015, s. 13–16).

Lärares förståelse av målen kan fungera både som en möjlighet och ett hinder i undervisningen. Vidare framträder relationen till eleverna som en central faktor för att möjliggöra lärandet (Florin Sädbom, 2015, s. 138). Elevernas måluppfyllelse påverkas inte enbart av deras förståelse av målen, utan även av faktorer som motivation, mognad och organisatoriska förutsättningar (Florin Sädbom, 2015, s. 148).

Liknande mönster framträder i internationella studier. I den isländska gymnasieskolan innebar en ny reform att lärare upplevde ökade krav, svårigheter att tyda riktlinjerna samt förändrade arbetsvillkor (Ragnarsdóttir & Jóhannesson, 2014, s. 47). Implementeringen av styrdokument sker inte isolerat. Den isländska reformen visar hur implementeringen påverkades av en finansiell kris i landet, vilket medför ökade krav på såväl den kollegiala gemensamma tolkningen som lärarens individuella tolkning av styrdokumentet, då riktlinjerna upplevs som mindre tydliga och kräver mer aktiv bearbetning i lärargruppen (Ragnarsdóttir & Jóhannesson, 2014, s. 43–44). Även här, liksom i Gy25, betonades kompetenser och progression i kursupplägget. Tolkning av styrdokument framträder därmed som en central del i hur reformer omsätts i undervisningen.

## 4.2 Implementering av reformer

Lärarnas tolkningar av styrdokument påverkar hur reformen omsätts i undervisningen. Implementeringen av reformer formas därmed av hur lärare tolkar och förstår förändringarna i styrdokument, vilket innebär att tolkningen blir en central del av själva implementeringsprocessen. I ett sådant perspektiv förskjuts ansvaret för att konkretisera styrdokument ofta till lärare och organisationer, vilket ställer krav på både professionell kompetens och organisatoriska strukturer som möjliggör gemensam tolkning.

I en studie av den mexikanska gymnasireformen från 2012 bidrog begränsad vägledning i styrdokumentet till att lärare upplevde osäkerhet i hur undervisningen skulle utformas. Denna osäkerhet förstärktes av att lärarna saknade tillräcklig kompetens för att omsätta reformen i praktiken (Hernández-Fernández, 2022, s. 13–15). Införandet av nya moment innebär därmed inte bara förändringar i undervisningens innehåll, utan ställer även krav på att lärare utvecklar den kompetens som krävs för att tolka och omsätta förändringarna i praktiken.

En liknande problematik synliggörs i studier från Vietnam, där implementeringen präglades av en top-down-styrning, där beslut om mål, innehåll och riktlinjer fattas på nationell nivå och förväntas omsättas i undervisningen. Genomförandet påverkades dock av faktorer på olika nivåer: makro- (nationell), meso- (institutionell) och mikro- (individuell) nivå (Dao et al., 2025, s. 1–2), vilket innebär att lärares tolkning av styrdokument kan förstås som ett samspel mellan makronivåns styrning, mesonivåns organisatoriska förutsättningar och mikronivåns individuella erfarenheter och tolkningar.

Implementeringen av styrdokumentet sker i flera led där styrdokument, organisatoriska villkor och lärares professionella omdöme samverkar. När stöd saknas i vägledning, tolkning och tid utvecklar lärare egna strategier för att hantera reformens krav (Hernández-Fernández, 2022, s. 13–15; Dao et al., 2025, s. 4–6). Lärares tolkning av styrdokumentet förstås därmed ofta som en individuell process, medan mesonivåns roll i tolkningen av styrdokument i stor utsträckning förblir underbelyst, trots att tolkningen sker i ett organisatoriskt sammanhang.

#### 4.3 Den professionella praktiken i förändringen

Implementeringar av nya styrdokument skapar ofta ett spänningsfält mellan nya krav och befintliga undervisningspraktiker. Ett exempel på detta är införandet av programmering i Gy11, där lärare upplevde en osäkerhet och ett behov av att omförhandla tidigare arbetssätt. Denna osäkerhet kan kopplas till bristande stöd i implementeringen, vilket försvårade tolkningen och förståelsen av den nya delen i det centrala innehållet (Vinnervik, 2022, s. 213–215; 225–230).

Implementeringen av styrdokument kan förstås som en process av meningsskapande där lärare tolkar, förhandlar och omsätter policyn i relation till den egna undervisningspraktiken (Vinnervik, 2022, s. 235–242). Denna process påverkas samtidigt av organisatoriska och individuella faktorer, såsom tid resurser och erfarenheter. Dessa faktorer beskrivs oftast på en övergripande nivå, vilket innebär att det saknas kunskap om hur tolkning och omsättning konkret tar form i undervisningens praktik.

Det finns därför ett behov av att närmare undersöka vad som sker i mötet mellan tolkning och praktik, där reformens intentioner omsätts i undervisningen. Föreliggande studie tar sin utgångspunkt i mellanrummet mellan tolkning och praktik som ett *skav*, genom att undersöka hur lärare upplever, omsätter och hanterar reformen i praktiken.

## 5 Teori

Kapitlet presenterar de teoretiska utgångspunkter och begrepp som ligger till grund för studiens analys av implementeringen av styrdokument i undervisningspraktiken. Kapitlet är strukturerat i tre delar: läroplansteori, begreppen upplevd och levd läroplan samt avslutningsvis begreppet skav.

### 5.1 Läroplansteori

I denna studie används läroplansteori för att analysera hur styrdokument tolkas och omsätts i undervisningen. Utgångspunkten är Lundgrens (1979) läroplansteori, som utgår från tre nivåer, där läroplanen formuleras, tolkas och realiserar i praktiken. Dessa nivåer synliggör relationen mellan styrdokumentets intentioner och hur de omsätts i lärares undervisning. I studien används teorin i en avgränsad och funktionell betydelse, vilket innebär att fokus riktas mot hur lärare tolkar och omsätter styrdokument i praktiken. Avgränsningen svarar mot kritik mot läroplansteori, där den ofta används på en övergripande nivå och därmed riskerar att inte fånga klassrumsundervisningen (Nilholm, 2021, s. 49).

Policydokument kan förstås som komplext kodade texter som kräver tolkning i praktiken. Policy framträder därmed inte som ett linjärt fenomen, utan som en process som formas genom tolkning i specifika kontexter. Detta innebär att policydokument inte enbart läses, utan omskapas i relation till lokala villkor, normer och ideologiska föreställningar (Ball et al., 2012, s. 12, 14).

Policydokument riktas mot lärare, men formas samtidigt genom hur de tolkas och omsätts i praktiken. Lärare kan därmed förstås som aktiva aktörer som både påverkas av och bidrar till hur policydokument får betydelse i praktiken (Ball et al., 2012, s. 12). Lärares tolkning av policydokument sker inte isolerat, utan inom ett handlingsutrymme som formas av faktorer som tid, erfarenhet, relationer och strukturer. Genom begreppet *teacher agency* synliggörs hur lärares tolkningar utvecklas i ett samspel mellan individuella erfarenheter och strukturella ramar (Priestley et al., 2016, s. 20–21). Perspektivet synliggör hur styrdokument får sin betydelse i mötet med lärares tolkning och undervisningspraktik.

## 5.2 Upplevd och levd läroplan

I denna studie används begreppen *upplevd läroplan* och *levd läroplan* som analytiska verktyg för att undersöka hur lärare i svenska nivå 1 tolkar Gy25 och omsätter reformen i praktiken. Begreppen synliggör skillnaden mellan hur läroplanen tolkas och hur den realiserar i undervisningen (Florin Sädbom, 2015, s. 27). Detta möjliggör en analys av hur reformen förstås, förhandlas och implementeras i relation till befintliga undervisningskontexter.

Den *upplevda läroplanen* avser lärarnas kontextuella och erfarenhetsbaserade tolkningar av Gy25, vilka formas i mötet med styrdokument, kommentarmaterial, fortbildningar, föreläsningar och kollegiala samtal. Tolkning är en process som kräver mer än enbart läsning. Den innebär förståelse i relation till både tidigare erfarenheter, och till tidigare styrdokument, särskilt Gy11. Exempelvis kan formuleringar om kreativt skrivande i Gy25 tolkas olika beroende på lärarens erfarenheter, ämnestraditioner och hur innehållet diskuteras i kollegiala sammanhang på mesonivå.

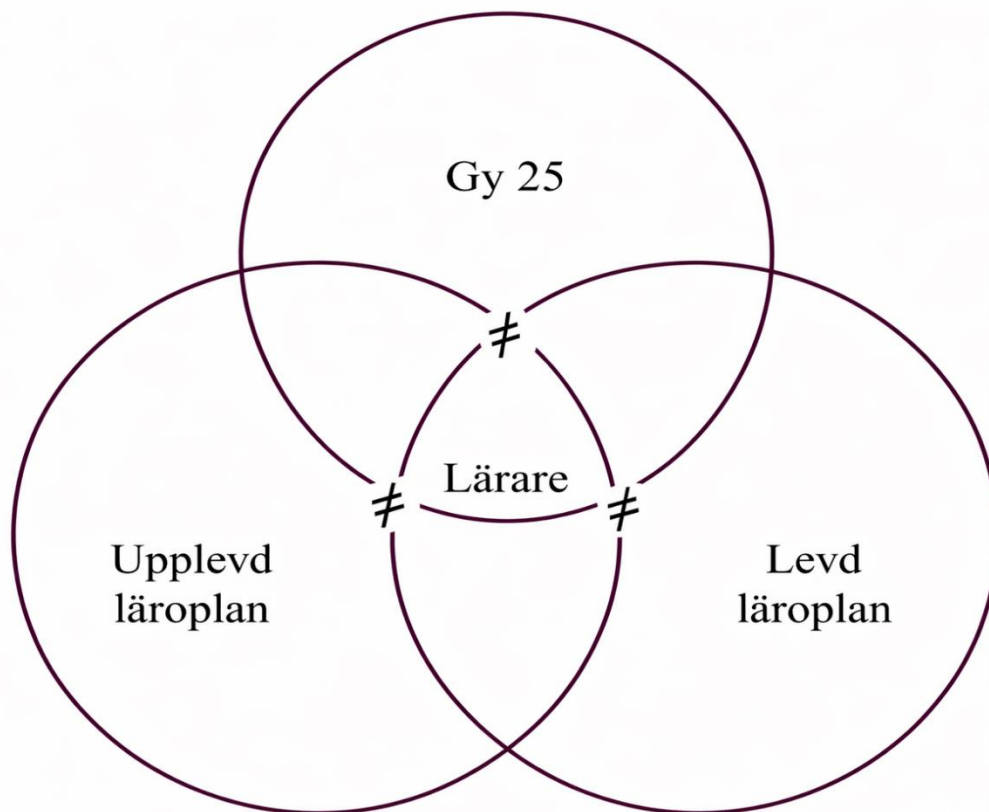
Den *levda läroplanen* avser hur lärarens tolkningar omsätts i undervisningspraktiken. Det handlar om hur tolkningarna blir till konkret handling i klassrummet, exempelvis i val av innehåll, arbetsformer och bedömning. Denna omsättning sker i relation till tidigare styrdokument, men också till organisatoriska förutsättningar såsom tid, elevgrupp, andra styrdokument samt lokala prioriteringar. Exempelvis kan tolkningar av kreativt skrivande i Gy25 ta sig olika uttryck i undervisningen beroende på hur mycket utrymme som ges i kursplaneringen eller hur arbetet organiseras.

## 5.3 Skav

Policydokument är texter som säger att något ska göras, men ger sällan konkreta anvisningar om hur det ska genomföras. Detta skapar ett behov av tolkning, där lärare ges en aktiv roll i att omsätta reformer i undervisningen (Ball et al., 2012). Eftersom tolkningsprocessen sker inom ramar präglade av organisatoriska, strukturella och relationella villkor (Priestley et al., 2016), kan ett skav uppstå mellan styrdokumentets intentioner och undervisningspraktikens förutsättningar.

I relation till läroplansteori kan processen förstås som en rörelse mellan formulering, tolkning och realisering av läroplanen (Lundgren, 1979), det vill säga från styrdokumentets intentioner till hur de förstås av lärare och omsätts i undervisningen. I denna rörelse uppstår ett didaktiskt spänningsfält mellan styrning och undervisning (Florin Sädbom, 2015, s. 13–16; 27), där krav och formuleringar inte alltid överensstämmer med de villkor som präglar undervisningspraktiken.

I denna studie används begreppet *skav* som ett analytiskt sätt att beskriva det mellanrum som finns mellan den *upplevda* och den *levda läroplanen*, det vill säga mellan tolkning och realisering (Lundgren, 1979). Skav avser inte en brist som ska åtgärdas, utan den friktion som naturligt uppstår när styrdokumentets intentioner möter lärares professionella tolkningar och praktiska realisering. Skavet kan därmed förstås som en integrerad del av lärares professionella arbete, där strukturella villkor, erfarenheter och kollegiala sammanhang samspelar. Det synliggör inte bara begränsningar, utan också möjligheter för professionellt omdöme och utveckling. För att synliggöra hur skav uppstår i mötet mellan styrdokumentet Gy25, upplevd läroplan och levd läroplan presenteras en analytisk modell i figur 1.



**Figur 1.** Relation mellan styrdokumentet (Gy25), upplevd och levda läroplan samt det skav som uppstår i mötet mellan dessa nivåer, med läraren i centrum. Figuren är skapad med hjälp av ChatGPT.

Figuren illustrerar hur skav uppstår i mötet mellan styrdokumentet (Gy25), den upplevda läroplanen och den levda läroplanen, med läraren i centrum. Inte lika med-tecknen ( $\neq$ ) förklarar var skaven uppstår. Skavet kan förstås som den friktion som uppstår när styrdokumentets intentioner möter lärares tolkningar och den praktiska undervisningen. Det kan exempelvis handla om spänningar mellan tidigare och nya styrdokument, svårigheter att tolka nya begrepp eller moment, samt utmaningar i att omsätta reformens innehåll i undervisningspraktiken. Skavet kan även ta sig uttryck i osäkerhet, rädsla och oro, som en kroppslig och erfarenhetsbaserad dimension, där spänningar blir påtagliga i mötet mellan styrning och praktik.

I denna studie förstås skav inte enbart som ett problem, utan som en del av lärares professionella arbete. Det är i spänningsfältet som tolkning, anpassning och utveckling sker, vilket gör skavet till en central analytisk utgångspunkt.

## 6 Metod

Kapitlet presenterar studiens metod med relevans för hur lärare talar om och omsätter Gy25 i praktiken. Kapitlet är strukturerat i sex delar: design, urval och urvalskriterier, datagenerering, analys, trovärdighet samt etiska överväganden.

### 6.1 Design

Studien genomfördes som en kvalitativ tvärsnittsstudie, vilket innebär att datainsamling skedde under en avgränsad tidsperiod (Bryman, 2018, s. 87–88). Syftet var att undersöka hur svensklärare tolkar och skapar mening kring förändringarna i svenskämnet i samband med implementeringen av Gy25. Fokus låg på lärarnas tolkningar i ett specifikt skede av reformimplementeringen, där det empiriska materialet utgörs av lärarnas utsagor.

Studien utgick från en abduktiv ansats, det vill säga att studien växlade mellan teori och empiri där teorin användes för att förstå materialet och materialet användes för att fördjupa hur teorin skulle användas. Teoretiska begrepp, såsom upplevd och levd läroplan, användes som analytiska verktyg, samtidigt som empiriskt material från fokusgrupperna bidrog till att utveckla förståelsen av fenomenet. Ansatsen möjliggjorde därmed ett samspel mellan empiri, tidigare forskning och teori (Bryman, 2018, s. 454; 478–479).

Fokusgrupper valdes som datainsamlingsmetod eftersom de möjliggör att undersöka hur olika processer bidrar till hur meningsskapande konstrueras (Wibeck, 2010, s. 24). Studien bygger på två fokusgrupper med tre till fyra svensklärare i varje grupp.

### 6.2 Urval och urvalskriterier

Studien omfattade totalt sju lärare, fördelade på två fokusgrupper med tre till fyra deltagare i varje grupp. Antalet deltagare möjliggjorde mer utrymme för varje individ i samtalet (Wibeck, 2010, s. 61). Fokusgruppsamtalen varade i cirka 60 minuter och leddes av mig som moderator. Samtalen följde en semistrukturerad intervjuguide.

Urvalet för studien skedde genom ett målstyrt bekvämlighetsurval, då deltagarna valdes utifrån studiens syfte, vilket innebar att de skulle vara legitimerade lärare som undervisade i svenska nivå 1 enligt Gy25. Urvalet säkerställde att deltagarna hade både formell behörighet och erfarenhet av den aktuella reformen (jfr Bryman, 2018, s. 497–498).

Urvalet genomfördes i samarbete med skolans biträdande rektor, som satte samman grupperna utifrån de kriterier jag hade formulerat (jfr Bryman, 2018, s. 296). Samarbetet möjliggjorde rekryteringen av deltagare inom studiens ramar.

Urvalet var relativt homogent, då samtliga deltagare hade lärarlegitimation och undervisade i svenska nivå 1. Samtidigt sattes fokusgrupperna samman på ett heterogent sätt, genom att programriktningar från både yrkesförberedande- och högskoleförberedande program blandades. Deltagarna arbetade vid en större gymnasieskola i en medelstor stad i södra Sverige. Studien begränsades till två fokusgrupper, eftersom det bedömdes möjliggöra teoretisk mättnad (jfr Wibeck, 2010, s. 60–61).

Intervjuguiden utformades med inspiration från Wibeck (2010, s. 73–76) samt i relation till studiens syfte och frågeställningar. Den utgick från två övergripande teman: upplevd läroplan och levd läroplan. Genom att undersöka relationen mellan dessa teman skapades även förutsättningar för att synliggöra det skav som uppstod mellan tolkning och praktisk omsättning. Intervjuguiden finns i sin helhet som *bilaga 1*.

Temat upplevd läroplan behandlade lärarnas uppfattningar om Gy25 och deras gemensamma tolkningar inom kollegiet. Frågor om organisering och stöd i implementeringen fungerade som en övergång mellan temana. Temat levd läroplan fokuserade på genomförandet i praktiken och faktorer som påverkar undervisningen.

### 6.3 Datagenerering

Samtliga fokusgrupper spelades in med en Zoom H1n ljudinspelare, med en Samsung S23 FE-telefon som backup, som en säkerhet för att inte material ska försvinna eller att minska risken för andra tekniska problem som kan uppstå. Materialet fördes över till dator genom en USB-sladd medan datorn var avstängd från internet, därefter transkriberades materialet genom programmet aTrain som är baserat på öppen källkod och möjliggör offline-transkribering (Haberl et al., 2024). Transkribering genomfördes med fokus på att återge innehållet i deltagarnas utsagor. Språkliga justeringar gjordes genom att utfyllnadsord och specifika formuleringar som kunde kopplas till enskilda deltagare omformulerades eller togs bort, utan att förändra innebörden i det som sades.

## 6.4 Analys

I denna studie användes en reflexiv tematisk analys i enlighet med Braun och Clarke (2006; 2012) för att identifiera och tolka mönster i lärarnas utsagor. Analysen genomfördes som en reflexiv process där jag var medveten om hur min förförståelse och mina erfarenheter påverkade tolkningen av materialet. Den tematiska analysen följde sex steg: att bekanta sig med materialet, generera initiala koder, söka efter teman, granska teman, definiera och namnge teman samt att producera rapporten (Braun & Clarke, 2006, s. 86–87). Arbetet inleddes med att jag lyssnade igenom intervjuerna i sin helhet innan transkriberingen påbörjades. Därefter transkriberades intervjuerna och lästes igenom upprepade gånger för att skapa en fördjupad förståelse (jfr Braun & Clarke, 2006, s. 89–90).

I det inledande kodningsarbetet intog jag en öppen hållning till materialet och kodade brett, utan att i förväg begränsa analysen till specifika teman. En utsaga betraktades som en kod när den återkom i materialet, antingen genom att liknande formuleringar användes av flera deltagare eller genom att ett visst begrepp eller innehåll betonades upprepade gånger. Kodningen utgick därmed från mönster i hur lärarna talade om olika aspekter av svenskämnet. Genom denna breda kodning identifierades innehåll som inte var direkt kopplat till studiens ursprungliga fokus, men som visade sig vara centralt i materialet.

Under genomläsningen markerades meningsbärande enheter i materialet och anteckningar gjordes i marginalen. Kodningsarbetet påbörjades därmed redan under genomförandet av fokussamtalen och fortsatte under transkriberingen, där idéer och tolkningar noterades. Kodningen genomfördes manuellt genom att meningsbärande enheter markerades i transkriptionerna och omformulerades till koder. För varje fokusgrupp skapades egna dokument, där varje grupp tilldelades en egen färg för att möjliggöra spårbarheten mellan kod och ursprungligt material. Exempelvis kodades utsagor som ”jag tror att det handlar mycket om att man vill göra rätt” och ”att man snarare är rädd för att göra fel” (L6–L7) som uttryck för osäkerhet i tolkningen av styrdokumentet. Dessa initiala koder grupperades tillsammans med liknande utsagor och bidrog till att synliggöra ett återkommande mönster i materialet.

Tematiseringen utvecklades vidare i ett Word-dokument där teman strukturerades som rubriker, med tillhörande koder organiserade under respektive tema. Arbetssättet möjliggjorde en flexibel bearbetning där koder kunde flyttas och prövas i relation till olika

teman. De koder som rörde osäkerhet och tolkningssvårigheter samlades exempelvis under ett preliminärt tema om tolkningsutrymme, vilket senare utvecklades till undertemat ”styrning och tolkningsbarhet”. Ett ytterligare exempel var hur lärarna återkommande beskrev svenskämnets uppdrag i termer av identitet, bildning och samhällsfunktion. Dessa koder utvecklades successivt till ett eget tema om lärares positionering i relation till svenskämnet, vilket inte var förutbestämt i analysen utan växte fram ur materialet.

Ett granskande och förfinande av temana genomfördes som en iterativ process där jag rörde mig fram och tillbaka mellan empiri och tolkning. Som en del av denna process lyssnade jag återigen igenom intervjuerna för att säkerställa att temana var förankrade i materialet. I den avslutande delen av analysen definierades och namngavs temana i relation till studiens syfte, vilket motsvarar analysens femte och sjätte fas. Analysen resulterade i tre överordnade teman med tillhörande underteman: Lärares positionering i relation till svenskämnet, Gy25 som reform: styrning, struktur och förändringslogik, samt lärares konstruktion av professionell praktik i relation till Gy25.

## 6.5 Trovärdighet

För att bedöma kvalitet i studier används begreppen trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och konfirmerbarhet (möjligheten att styrka resultatet) (Bryman, 2018, s. 467–470).

Trovärdigheten stärktes genom att datainsamlingen genomfördes i två fokusgrupper där deltagarna diskuterade hur läroplanen tolkas och omsätts i praktiken. Fokusgrupperna möjliggjorde att olika perspektiv kunde synliggöras och att resonemang utvecklades i interaktion mellan deltagarna.

Konfirmerbarheten stärktes genom ett reflexivt förhållningssätt, där jag kontinuerligt reflekterade över hur min egen förståelse kunde påverka tolkningen av materialet, vilket innebar att egna personliga värderingar inte införlivades i frågorna, utan att fokus låg på att formulera så objektiva frågor som möjligt. Däremot fanns en medvetenhet om den egna förståelsen som blivande svensklärare av läroplanen Gy25. För att hantera detta arbetade jag medvetet med att pröva mina tolkningar mot det empiriska materialet och säkerställa att de hade stöd i deltagarnas utsagor. Vidare säkerställdes en tydlig koppling mellan data, analys och resultat genom att låta direkta citat förankra tolkningarna i det empiriska materialet (jfr Bryman, 2018, s. 467).

En begränsad form av respondentvalidering genomfördes i denna studie genom att en deltagare tog del av delar av analysen och gav återkoppling på tolkningarna. Återkopplingen bidrog till att stärka trovärdigheten. Respondentvalideringen genomfördes dock inte med samtliga deltagare, vilket motiveras genom att studien utgör forskarens tolkningar och inte deltagarnas bekräftelse på dessa (jfr Braun & Clarke, 2019, s. 594–595).

Resultatet kan inte generaliseras i kvantitativ mening, men bedöms ha viss överförbarhet till liknande kontexter (Bryman, 2018, s. 468) där lärare arbetar med implementering av nya styrdokument. Överförbarheten kan bidra till att resultaten har relevans även utanför den undersökta skolan.

Överförbarheten är dock knuten till studiens kontext, då deltagarna valdes ut utifrån att de faktiskt arbetade med svenska nivå 1 under implementeringen av styrdokumentet och att de hade lärarlegitimation. Dessutom framkom det att lärarna deltog i ämnesnätverk tillsammans med andra gymnasieskolor i kommunen, med syfte att skapa likvärdig tolkning av styrdokument och bedömning. Ämnesnätverken kan bidra till att resultaten har relevans även utanför den enskilda skolan, då tolkningarna formas i ett vidare kollegialt och organisatoriskt sammanhang.

Pålitligheten stärktes genom att analysprocessen var väldokumenterad. Kodning, tematisering och analys beskrevs systematiskt i avsnittet ”analys”. Material som transkriptioner, kodningar och anteckningar sparades för att möjliggöra granskning. Sammantaget bidrar det till transparens i hur resultat har vuxit fram (Bryman, 2018, s. 469–470).

Intervjuguiden som utformades inför fokusgruppsamtalen godkändes av handledare innan genomförandet av fokusgrupperna, vilket ökade studiens tillförlitlighet. Detta låg i linje med Bryman (2018, s. 470) som framhåller att det är granskarens uppgift att bedöma studiens tillförlitlighet.

## 6.6 Etiska överväganden

Studien följer god forskningssed (2019:504). Det innebar särskilt en omsorg för den enskilda människan och dennes människovärde (§ 1), vilket tillgodosågs genom att jag inledningsvis under fokusgruppsamtalen betonade att det som sades i rummet skulle

stanna där, samt att deltagarna inte själva skulle föra vidare vad deras kollegor uttryckte under samtalet.

Därutöver informerades respondenterna om studiens syfte, genomförande och metod i samband med fokusgruppstillfällena. Informationen gavs både skriftligt, genom en samtyckesblankett som deltagarna fick ta del av, samt muntligt i inledningen av intervjun. I samband med detta informerades de om rätten att avbryta när som helst och att forskningen endast genomfördes om lärarna hade samtyckt till deltagandet, vilket ligger i linje med (jfr 2019:504, § 16–17). Deltagarna gav sitt samtycke genom att underteckna samtyckesblanketten, de informerades även muntligt om att intervjun var frivillig och att de när som helst fick avbryta och återta ett samtycke. Respondenterna uppmanades även till att fotografera samtyckesblanketten, för att underlätta ett eventuellt återtagande av samtycket (jfr Vetenskapsrådet, 2024, s. 62). Inför fokusgrupperna fick samtliga deltagare även läsa samtyckesblanketten och ta ställning till ett samtycke till deltagande i studien, se bilaga 2.

I samtycketsinformationen framgick även att personuppgifter behandlas i enlighet med GDPR, genom att deltagarna aidentifieras i det transkriberade materialet. Transkriberingen genomfördes lokalt genom programmet aTrain, utan användning av molnbaserade tjänster, för att säkerställa att personuppgifter inte lagras eller sprids externt. Utöver det informerades deltagarna om att materialet förvarades på en lösenordskyddad dator och raderas efter avslutad studie (jfr Vetenskapsrådet, 2024, s. 66–70).

Materialet aidentifierades i samband med transkriberingen genom att namn, programtillhörighet, kön och andra uppgifter som kan avslöja identitet ersattes med kodning (t.ex. Lärare 1 - Lärare 7) för att skydda deltagarnas identitet. Transkriberingen genomfördes lokalt på en lösenordskyddad enhet, och materialet lagrades samt hanterades i enlighet med forskningsetiska riktlinjer.

## 6.7 Artificiell Intelligens

I denna studie har ChatGPT (OpenAI, 2026) använts som stöd vid utformningen av figur 1 i teorikapitlet, där verktyget användes för att placera symbolen ”inte lika med” ( $\neq$ ) korrekt i figuren. Vidare har ChatGPT tillämpats som stöd vid korrekturläsning, främst för att identifiera språkliga förbättringsområden samt minska upprepning i språket.

## 7 Resultat

Analysen av fokussamtalen visar tre övergripande teman som svarar på studiens syfte och belyser hur lärare i svenska nivå 1 tolkar och omsätter Gy25: *Lärares positionering i relation till svenskämnet, Gy25 som reform: styrning, struktur och förändringslogik i lärarnas beskrivningar* samt *lärares konstruktion av professionell praktik i relation till Gy25*. Temana består av flera underteman och illustreras med citat från fokusgrupperna. Deltagarna i studien benämns som (Lärare 1 – Lärare 7).

### 7.1 Lärares positionering i relation till svenskämnet

Temat synliggör hur lärarna beskriver svenskämnets uppdrag och legitimitet, samt hur de positionerar sig själva som svensklärare. Två bilder av svenskämnet framkommer, dels som *svenskämnet som bildnings- och demokratiuppdrag* (7.1.1), dels *svenskämnet som studie- och yrkesspråksämne* (7.1.2).

#### 7.1.1 Svenskämnet som bildnings- och demokratiuppdrag

Ett centralt tema i materialet är hur svenskämnet beskrivs i termer av ett bildnings- och demokratiuppdrag. Lärarna konstruerar svenskämnet som centralt för elevernas personliga utveckling och identitetsskapande.

Ämnet beskrivs som betydelsefullt inte enbart för språklig utveckling, utan också för deras personliga utveckling, där svenskämnet ges en identitetsskapande funktion: ”Jag tycker också att det [svenskämnet] hänger ihop med personlig utveckling, och även med tänkandet och den biten” (Lärare 3).

Vidare framträder svenskämnet som bärare av kulturarv, där elever ges en gemensam referensram. Detta kopplas till identitetsskapande, där språket och litteraturen blir centrala för elevernas förståelse av sig själva och sin omvärld: ”Jag tänker kulturarv, och jag tänker tillgång till ett språk som man sedan ska kunna använda resten av sitt liv, eller så att vi är med och bygger plattformen för det” (Lärare 7). Förståelse av svenskämnet synliggörs i följande citat:

Det [svenskämnet] handlar om personlighet, ett personlighetsbygge, ett identitetsbygge. Men det är också ett samhällsbärande ämne, på så sätt att det genomsyrar allt vi gör, oavsett vilket arbete vi har eller vilka situationer vi hamnar i, sociala eller professionella. Språket är bärande i allt det. ... Men det är ändå genom språk vi gör oss förstådda, kan kommunicera och bygga relationer. Det behövs för att förstå både oss själva och varandra (Lärare 1).

### 7.1.2 Svenskämnet som studie- och yrkesspråksämne

Ett framträdande tema i materialet är hur svenskämnet beskrivs i relation till andra ämnen samt i elevernas fortsatta utbildning och yrkesliv. Lärarna betonar särskilt sambandet mellan språklig förmåga, kunskapsutveckling och även möjligheten att delta i sociala och professionella sammanhang.

Lärarna beskriver svenskämnet som ett överordnat ämne i relation till alla andra ämnen i gymnasiet ” Det finns ju andra ämnen som också är väldigt texttunga. Som jag tror gynnas väldigt mycket av en bra svenskundervisning” (Lärare 3). Detta kopplas även till dess betydelse för elevernas fortsatta utbildning och yrkesval.

I detta sammanhang framträder sambandet mellan språklig förmåga och kunskapsutveckling i andra ämnen. Språklig kompetens framställs som grundläggande för såväl personlig utveckling som för möjligheten att tillgodogöra sig undervisning i andra ämnen:

Det här med att kunna uttrycka sig i tal och skrift, kan du det så växer du som person. Det är något utöver andra ämnen, tycker jag. ... Det finns väl en korrelation mellan sämre läsförståelse och sämre resultat i matematik till exempel. ...Kan du inte förstå text så, eller har du svårare att förstå text så har du svårare att förstå till exempel en instruktion på ett matematikprov eller liknande (Lärare 2).

Resonemanget nyanseras av att lärarna även betonar vikten av att anpassa undervisningen utifrån elevers ambitioner i relation till studie- och yrkesval: ”sen om det landar i att jag kan skriva en inköpslista, eller jag kan skicka ett vykort från semestern... då är väl det okej liksom. Men valmöjligheter just.” (Lärare 7).

Lärarna beskriver även hur elever behöver kunna anpassa sitt språk efter olika kontexter, exempelvis i yrkeslivet, där språket kopplas till identitet, tillhörighet och handlingsutrymme:

”Vad är ditt jobbspråk? Vad är typiskt din kår? Vad möter dig när du kommer ut där? Vad behöver du vara beredd på? Vill du rätta dig i det, eller efter det delta i det, eller är du en annan person? För de nämner ju själva det rätt hårda språket i det sammanhanget. Och pallar man det? Vill man det? Vill man stå för det? Kan jag välja? Alltså, klarar jag som individ av att välja när mitt språk är okej, att det låter som på verkstadsgolvet och när det måste vara lite mer städat? Kan jag göra den skillnaden, och vilken är den skillnaden? Alltså, det blir mycket mer på det sättet, men också färdigheter som gör att de kan presentera sig själva i skrift på ett bra sätt. De kan stå för en grupp andra jobbkompisar på sin arbetsplats och leda ett arbete. Då behöver man kunna tala på ett sätt som är acceptabelt, och man behöver kunna föra sig och veta hur man ikläder sig i den rollen ” (Lärare 7).

## 7.2 Gy25 som reform: styrning, struktur och förändringslogik i lärarnas beskrivningar

Temat fokuserar på hur lärare tolkar och förhåller sig till Gy25 som reform. Det synliggör hur reformen förstås i relation till styrning, struktur och praktiska konsekvenser i undervisningen. Temat är indelat i fyra underteman: *Styrning och tolkningsbarhet* (7.2.1), *Kursstruktur och kontinuitet* (7.2.2), *Förändringens omfattning och fokus* (7.2.3) samt *Upplevda konsekvenser och reformlogik* (7.2.4).

### 7.2.1 Styrning och tolkningsbarhet

Lärarna beskriver Gy25 som en mer tolkningsbar läroplan jämfört med Gy11, vilket skapar både utrymme och osäkerhet i hur styrdokumentet ska förstås och omsättas: ”Ja, det är ju en uppdatering och det är ju lite annan filosofisk grund som ligger bakom. Men jag tycker nog att grunderna är lite mer lösa och lite mer tolkningsbara än vad de var i Gy11” (Lärare 1). Samtidigt framträder en inneboende rädsla för vad som är rätt och vad som är fel: ”Jag tror att det handlar mycket om att man vill göra rätt” (Lärare 6) ” Eller att man snarare är rädd för att göra fel” (Lärare 7).

De lyfter särskilt fram det nya begreppet ”översiktligt” i det centrala innehållet i samband med litteraturhistoria där de försökt att tolka begreppet både kollegialt och genom läromedel:

Det ska vara en översiktlig nivå, men vad är egentligen en översiktlig nivå? Samtidigt finns ju med betygskriterierna i olika steg. Vi har pratat om detta lite i ämneslaget, men hur kan det samtidigt vara översiktligt, och vad ligger på ett A? Vad är det egentligen? Det blir lite nytt att ta sig an (Lärare 3).

Vidare framträder läromedel som stöd för tolkningen, där konkreta undervisningsupplägg används för att skapa förståelse för begreppens innebörd:

Genom det [läromedlet *Svenska impulser*] så att det då skulle funka som en översikt, att varje grupp får en epok, och sen ska de göra en redovisning utifrån en affisch, eller bara skapa en affisch. Då visar det ju att det här är en översikt, och sen utifrån det också textmaterialet (Lärare 5).

### 7.2.2 Kursstruktur och kontinuitet

Respondenterna beskriver en tydlig förskjutning från ett kursbaserat till ett mer sammanhängande synsätt på kunskapsutveckling i Gy25. De beskriver hur svenskämnets nivåer organiseras i Gy25 och hur progressionen tar form som en helhet, där nivåerna hänger ihop, i kontrast till det tidigare kursbaserade systemet i Gy11. I deras resonemang

framträder hur förståelsen av Gy11 relateras till en ny förståelse av Gy25: ”Men jag tycker att Gy11 var snävare i det att progressionen inte var lika tydlig. Det var ändå något som byggdes vidare, men efter svenska nivå 1 tog det slut och sedan började man med Svenska 2 som en ny start” (Lärare1).

Samtidigt framhåller lärarna att svenskämnet även tidigare präglats av progression ”Men jag har nog alltid funderat på: vad möter eleverna i Svenska 2? I slutet av svenska nivå 1 har man ändå varit och nosat på det som kommer i Svenska 2” (Lärare 3).

Trots detta framträder Gy11 som ett system där kurserna i praktiken fungerade som separata kurser med ett tydligt avslut: ”I det förra systemet skulle eleverna ha ett betyg till sommaren, och där knöt man ihop säcken och var klar, och sedan gick man vidare” (Lärare 3).

I kontrast till det tidigare systemet beskriver lärarna hur Gy25 i större utsträckning uppfattas som en sammanhängande progression, där nivåerna förstås som en kontinuerlig kunskapsutveckling. Progressionen uttrycks exempelvis genom en tidslinje:

Jag har tänkt en del på det här... att eleverna är på en tidslinje, de är i början av den. Hur kan jag bättre förbereda dem för nästa nivå? I stället för att tänka “okej, det här är det vi ska klara av i svenska nivå 1, sen är det bara Svenska 2”. Nu är det mer som en tidslinje man vandrar längs. Jag har funderat på det, men jag vet inte riktigt hur stora förändringar jag faktiskt har gjort (Lärare 2).

### 7.2.3 Förändringens omfattning och fokus

Lärarna beskriver att förändringarna i Gy25, särskilt i det centrala innehållet, främst påverkar hur undervisningen planeras och genomförs, snarare än vad som undervisas. De uppfattar att det centrala innehållet har fått nya fokusområden, vilket har lett till ett förändrat sätt att planera och organisera undervisningen:

Samtidigt uttrycker några lärare att svenskämnets kärna känns stabil, där svenskämnet fortfarande rör sig kring att läsa och skriva: ”Men i grund och botten är det samma ämne och det är samma saker man gör och arbetar mot... Vi läser fortfarande böcker, noveller, sakprosa, vi skriver texter av argumenterande och utredande slag” (Lärare 1).

Flera lärare som har jobbat i många år menar att de under denna tid lyckats bygga upp en materialbank som de kunnat använda från år till år med små modifieringar efter grupperna, men att de nu har behövt överge materialet: ”Det som kommer underlätta, och det tänker jag väl enbart för mig själv, är ju erfarenhet. När man har kört den här svenska nivå 1 tre, fyra gånger, då kommer man ju vara lite inarbetad i det, så jag tänker att vi springer väl alla runt som höns utan huvud nu” (Lärare 2). Citatet uttrycker en osäkerhet kring hur den

nya läroplanen omsätts i praktiken. Liknande osäkerhet framträder i hur nytt innehåll hanteras: ”Det är klart att man gärna kör det man har gjort tidigare. Kommer det något nytt, så är man lite försiktig med det” (Lärare 2). En annan lärare beskriver en liknande hållning ” I år har jag nog valt bort rätt mycket kreativt skrivande [nytt ämnesinnehåll], tyvärr” (Lärare 1).

Flera lärare uttrycker en kritisk hållning till snabb anpassning:

Men samtidigt tänker jag att vi blir ganska sköra som verksamhet om vi hoppar på alla bollar till hundra procent hela tiden, för då är vi ju bara från dike till dike igen. Och om man tänker på att vi jobbar i ett yrke där det är mycket sjukskrivningar och många som slutar för att man inte orkar, då tror jag att det här också är en sådan ’good enough’-grej (Lärare 6).

#### 7.2.4 Upplevda konsekvenser och reformlogik

Deltagarna beskriver att Gy25 ger ett ökat utrymme till i undervisningen, vilket också upplevs som en större frihet i hur undervisningen kan planeras och genomföras. Flera lärare lyfter att det ökade utrymme bidrar till minskad stress och ger både lärare och elever mer tid för fördjupning och progression i undervisningen. En lärare uttrycker exempelvis att: ”Jag tror inte att det gör det [att det känns stressigt] för eleverna heller, eftersom man har ganska lång tid på sig att utvecklas... Ett av syftena med Gy25 är ju att minska stressen för eleverna” (Lärare 3).

En annan lärare beskriver hur förändringen påverkar arbetssätt i relation till progression och stress:

Jag tycker att det kan vara mer generösare mot eleverna, att måendet fördelas någonstans här, så att det inte blir kniven på strupen i slutet på varje läsår. Det tycker jag är ett sunt tänk, och det tillåter progression. Jag gillar progressionstanken (Lärare 5).

Lärarna beskriver även att svenskämnet sedan tidigare präglats av ett progressionstänk:

Svenskämnet framför allt är ju ett ämne där vi alltid har premierat progression, där vi alltid har försökt vara framåtsyftande. Det här behöver man tänka på till nästa gång, formativt, enkelt. Tidigare har det kanske ekat lite tomt, om vi kommer vårterminen i ettan och säger ”det här behöver du tänka på till nästa gång”, ja, men du sätter ju mitt betyg nu och det betyget kommer följa mig. Nu blir det naturligare att säga: ”jo, men tänk på det här när vi drar i gång det här momentet till höstterminen, in i vår två”. Då blir det lättare att få dem att fokusera på progressionen också, och inte bara på en summering (Lärare 4).

Förändringen synliggör hur reformen inte bara påverkar struktur och praktik, utan även hur den erfars i lärarnas vardag.

## 7.3 Lärares konstruktion av professionell praktik i relation till Gy25

Temat fokuserar på hur lärarna beskriver att de omsätter, förhandlar och hanterar reformen i vardagen, genom bedömningspraktiker, didaktiska val, kollegial samordning och strategier i övergången inom givna resurser och villkor. Här synliggörs vilka delar av reformen som upplevs som särskilt svåra att förstå och omsätta i praktiken, och som även har skapat mest oro och osäkerhet. Temat är indelat i tre underteman: *Bedömning som osäker och förhandlad praktik (7.3.1)*, *Implementering som kollektiv och materiellt arbete (7.3.2)* och *Kreativt skrivande som didaktisk och bedömningsmässig knutpunkt (7.3.3)*.

### 7.3.1 Bedömning som osäker och förhandlad praktik

Bedömningen framträder i materialet som ett centralt område där lärarna uttrycker osäkerhet i relation till Gy25. Flera lärare beskriver en osäkerhet och oro inför genomförandet av den summativa bedömningen i Gy25, särskilt i relation till hur bedömningen påverkar och tas emot av eleverna:

Jag funderar också på hur man ska tänka för deras [elevernas] bästa. Ibland står man och väger mellan två betyg. I det gamla systemet tänkte man kanske "hellre fria än fälla" – låg det mellan C och B ville man landa på ett B. Nu vet jag inte om man kommer att känna annorlunda. Det är lite så mina tankar går. Det kretsar kring bedömning och hur man ska tänka. Eller om man ens ska tänka annorlunda, eller bara göra som man alltid har gjort. Men det får ju konsekvenser för eleverna (Lärare 3).

I materialet framträder även beskrivningar av elevattityder och elevstrategier som kan utmana progressionen och bedömningen: "Däremot har jag hört på olika håll att det redan nu finns elever som har börjat diskutera och uttrycka sig i termer om att "jag behöver inte anstränga mig nu, för jag kommer kunna glida igenom, och sen kommer Svenska 3, och då kör jag"" (Lärare 5).

Lärarna beskriver att de i svenska nivå 1 kan uppleva ett visst lugn, men att denna trygghet kan förskjutas till senare nivåer där bedömningen blir mer avgörande:

Jag känner ju att lugnet är här nu, men kommer det komma längre fram, där säcken ska knytas ihop liksom, som man gör inför betygssättning på sommaren. Jag kommer kanske känna mig lugnare då inför det betyget, för jag vet att det är sen det gäller liksom. Men när det väl gäller, hur kommer jag känna då? (Lärare 3).

Även den formativa bedömningen beskrivs av lärarna som en bedömningspraktik som ger upphov till oro och osäkerhet. Här framträder även en variation mellan lärarna och att det råder olika tolkningar om hur bedömningen ska genomföras: "Systemet [Gy11] var utformat för att det skulle vara transparens, det skulle vara begripligt. ...Den här

polariseringen har ju uppstått då i sig, att nu är det inte längre rätt eller fel hur man ger feedback, utan nu är det ett spektrum” (Lärare 1). Citatet beskriver en förskjutning från en tydlig bedömningspraktik till en praktik med större tolkningsutrymme. Denna variation i hur bedömning förstås och genomförs uttrycks även i följande citat: ”Samtidigt finns det ju ett tänk om att man inte ska göra så [ge eleverna en bokstavsbedömning], utan fokusera på feedback och formativ bedömning. Och lärare gör kanske lite olika också, så det märks på eleverna” (Lärare 3). Här framträder hur olika tillvägagångssätt samexisterar mellan lärare och blir synliga även för eleverna. Dessa tillvägagångssätt visar att bedömning hanteras på olika sätt av lärarna i praktiken: ”Jag tänker också tills någon säger till dig att nu förbjuder vi det [matriser som bedömning till eleverna]. ...Det är klart att man ska följa sina styrdokument, men hajpen runt det nya ska man nog inte låta styra helt” (Lärare 7).

Sammantaget visar citaten en variation i hur formativ bedömning förstås och tillämpas, där olika tolkningar samexisterar och bidrar till att bedömningen formas i samspel mellan styrdokument, elever, kollegiala sammanhang och tidsmässiga villkor.

### 7.3.2 Implementering som kollektiv och materiellt arbete

Implementeringen av Gy25 framträder som ett kollektivt arbete där kollegiala samtal och gemensam tolkning utgör centrala resurser i lärarnas praktik. Deltagarna beskriver vikten av att de har fått tolka den nya läroplanen tillsammans på skolan, i ämnesgrupper och tillsammans med andra gymnasieskolor i kommunen, för att skapa en likvärdig förståelse.

De kollegiala samtalen beskrivs av flera lärare som ett viktigt inslag i fortbildningen relaterad till Gy25: ”Vi upptäcker det ju gång på gång, annars springer vi till varandra och frågar: ’Har du sett den här uppgiften?’ Och så blir det liksom i stället för att vi ska behöva hitta på så mycket själva” (Lärare 7). Liknande beskrivningar framkommer även i andra utsagor: ”Jag skulle säga, när man går mellan kontorsdörrarna, så snackas det ganska mycket” (Lärare 7).

Vidare beskriver lärarna hur arbetet med implementeringen av Gy25 aktivt har behandlats i olika forum: ”Vi har arbetat med det [tolkning av Gy25] i ämneslag, i tvärgrupper och i mindre grupper” (L4). ”Vi har även arbetat med det under fortbildning och föreläsningar” (Lärare 6). ”Vi har också kollat på det kommunala ämnesarbetet, för att få ett större sammanhang” (Lärare 7).

Strukturerade kollegiala samtal och externa föreläsningar framträder som viktiga resurser för att skapa tolkning och förståelse för reformen i praktiken:

Det är ju ändå bra att vi har suttit på våra skolor och snackat igenom allt, stöter och blöter. Sen träffas ju en representant från varje skola, och tar med sig de frågor vi pratat om tillbaka. Så det känns ju som att det borde vara en rätt bra metod för att öka likvärdigheten, verkligen (Lärare 5).

Sammantaget beskrivs implementeringen av Gy25 som ett kollektivt arbete där tolkning och förståelse formas i olika kollegiala forum – i den egna skolan och i gemensamt arbete mellan skolor i syfte att främja likvärdigheten.

### 7.3.3 Kreativt skrivande som didaktisk och bedömningsmässig knutpunkt

Kreativt skrivande framträder som ett eget innehåll som återkommer i flera delar av materialet, men som här behandlas som ett eget undertema, då det upplevs av lärarna som särskilt svårtolkat och problematiskt i relation till Gy25.

Svårigheten att tolka begreppet ”kreativt skrivande” beskrivs av nästan alla lärare som en av de största utmaningarna i Gy25: ”Alltså kreativt skrivande, vad är en kreativ text? Vad räknas som det?” (Lärare 1).

Det nya innehållet beskrivs som något som skapar rädsla och osäkerhet kring hur innehållet skulle omsättas i praktiken. Innehållet medför också ökade krav för lärarna: ”Det handlar om det kreativa skrivandet, som vi diskuterar ganska mycket. Det nya inslaget verkar göra att vissa är lite osäkra eller rädda för det” (Lärare 7). ”Jag tycker att många reagerade på begreppet och kände att det medför stora krav” (Lärare 6).

Lärarna uttrycker en oro för att det nya centrala innehållet kommer att prövas i det nationella provet: ”Förväntas de producera en typ av kreativ text som vi inte har övat, eftersom vi själva kanske förväntar oss något annat?” (Lärare 4).

Flera lärare beskriver att kreativt skrivande diskuteras både informellt i kollegiala sammanhang och i mer strukturerade former, såsom samtal och föreläsningar. Efter dessa samtal och föreläsningar framträder en förståelse hos flera deltagare om att många av dem redan arbetar med kreativ skrivning, utan att explicit benämna det som sådant: ”Jag insåg liksom, ‘men hallå, vi gör ju kreativt skrivande på andra sätt’” (Lärare 6).

Trots att det kreativa skrivandet står med som ett nytt inslag i det centrala innehållet beskriver lärarna att kreativt skrivande är svårt att använda som ett bedömningsbart innehåll:

Jag tycker det är väldigt svårt att bedöma något som är kreativt skrivet. För om du ska bedöma något måste du ju redan ha ganska fasta ramar. Och det är väldigt svårt att ha fasta

ramar i kreativt skrivande. Man kan säga “ni ska skriva en dikt och använda det här måttet, eller de här tre orden”, men det är fortfarande väldigt kreativt och har väldigt få ramar. Jag är mer inne på att använda det som ett verktyg i kreativt skrivande för något annat, som litteraturanalyser eller liknande. Att man använder det under momentet för att hjälpa med något annat (Lärare 2).

Sammantaget framträder kreativt skrivande som ett innehåll som innebär som väcker behov av kollegiala samtal, både kring dess innebörd och en gemensam förståelse av hur det omsätts i undervisningen och i bedömningen.

## 8 Diskussion

Kapitlet inleds med en metoddiskussion (8.1), följt av en resultatdiskussion (8.2). Metoddiskussionen behandlar studiens metodval och genomförande, medan resultatdiskussionen relaterar studiens resultat till tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter.

### 8.1 Metoddiskussion

Studien har haft en kvalitativ ansats, då syftet har varit att undersöka hur lärare tolkar och omsätter reformen i praktiken. Valet av fokusgrupper möjliggjorde en datainsamling där deltagarna kunde utveckla resonemang i interaktion med varandra, vilket gjorde det möjligt att synliggöra hur tolkningar formas, förhandlas och utmanas i kollegiala sammanhang. Fokusgrupperna bidrog till ett empiriskt material som fångar både gemensamma förståelser och variationer i hur reformen uppfattas och omsätts.

Samtidigt kan fokusgruppsformatet innebära en begränsning, då deltagarna kan påverkas av varandra i sina utsagor, exempelvis genom att anpassa sina svar till gruppens normer eller undvika att uttrycka avvikande uppfattningar. Denna påverkan kan ha bidragit till vilka perspektiv som framkom i materialet. Exempelvis framträdde skillnader mellan fokusgrupperna, där deltagarna i den ena gruppen talade om ”andra lärare” som bedömde på avvikande sätt, medan deltagare i den andra gruppen i högre grad beskrev sina egna bedömningspraktiker som avvikande. Skillnaden kan förstås som ett uttryck för hur gruppdynamiken i fokusgrupper kan påverka vilka utsagor som formuleras och hur deltagare positionerar sig i relation till varandra. Samtidigt speglar samtalen i fokusgrupperna de kollegiala samtal som förekommer på skolan, vilket gör att de också kan förstås som en inblick i hur professionella tolkningar formas i interaktioner mellan lärare. Detta pekar på att det kollegiala utbytet kan utgöra en resurs för gemensam professionsutveckling.

En ytterligare begränsning i studien rör generaliserbarheten, då kvalitativa undersökningar inte syftar till statistiska generalisering som kvantitativa undersökningar gör. Resultatet är dessutom tids- och kontextbundet, då studien genomfördes i ett tidigt skede av implementeringen. Det innebär att studien fångar ett specifikt moment i implementeringsprocessen som inte kan reproduceras på exakt samma sätt.

Däremot kan studiens resultat förstås som överförbara till liknande kontexter. Denna överförbarhet motiveras av att deltagarna beskriver hur de, genom samarbete med andra kommunala gymnasieskolor och ämnesnätverk, har arbetat för att skapa en gemensam förståelse av styrdokument och bedömning. Samarbetet visar att de fenomen som framträder i studien inte enbart är knutna till en enskild skola, utan utvecklas i samspel mellan flera skolor. Dessa organisatoriska och kollegiala förutsättningar kan antas förekomma även i andra skolkontexter, vilket stärker studiens överförbarhet.

Urvalet utgör både en praktisk styrka och en metodologisk begränsning. Urvalet genomfördes i samarbete med den biträdande rektorn på skolan, vilket har lett till mindre administrativt arbete när det kommer till att sätta ihop grupperna, boka rum på skolan och planera in tid som passar flera lärare samtidigt. Däremot har samarbetet inneburit mindre kontroll och mindre inflytande över gruppindelningen samt möjlighet att kontakta deltagare vid utebliven närvaro. Detta förhållande kan ha påverkat vilka röster som inkluderades i studien och därmed bredden i resultatet.

Bortfallet i studien kan ses som en svaghet, då vissa deltagare inte närvarade utan att lämna återbud. Fokusgrupperna storlek med tre till fyra deltagare, innebar dock att deltagarna fick utrymme att utveckla och bygga vidare på varandras resonemang, vilket det inte hade funnits utrymme för om grupperna var större. Gruppstorleken kan då i stället ses som en styrka i relation till studiens syfte.

En styrka i studien är att forskningsfrågorna tydligt bidrog till att uppfylla studiens syfte genom att rikta fokus mot både hur lärare tolkar styrdokumentet och hur dessa tolkningar omsätts i praktiken, vilket möjliggjorde en analys av relationen mellan policy och praktik.

En etisk styrka i studien är hur deltagarnas anonymitet hanterades, då de avidentifierades genom beteckningarna (Lärare 1 – Lärare 7). Att benämna deltagarna med fiktiva namn hade kunnat vara mer följsamt för själva läsningen av resultatet. Efter etiska överväganden valdes dock denna form av anonymisering, eftersom det var känt på skolan att det skulle genomföras intervjuer och att det fanns en minoritet av ett visst kön. Användningen av fiktiva namn bedömdes därmed kunna öka risken för identifiering även om könsneutrala namn hade använts. Vidare kan benämningen Lärare 1 – Lärare 7 innebära en mer distanserad framställning av deltagarna. Valet innebar att en ökad läsbarhet vägdes mot ett etiskt ansvar gentemot deltagarna, där skyddet av deltagarnas identitet prioriterades.

## 8.2. Resultatdiskussion

Nedan diskuteras resultatet av studien i relation till empirin, syfte och frågeställningarna samt tidigare forskning, med läroplansteori som ramverk utifrån begreppen *upplevd läroplan* (8.2.1), *levd läroplan* (8.2.2) och *skavet* (8.2.3).

Analysen är inte neutral och det analytiska begreppet skav kan fungera som ett slags analytiska glasögon genom vilka materialet tolkas. Detta innebär att vissa aspekter framträder tydligare än andra beroende på det perspektiv som används, vilket i sin tur styr vad som hamnar i fokus och vad som tonas ner. På samma sätt strukturerar teoretiska perspektiv alltid tolkningen av empiriskt material.

Även om de internationella studierna inte är direkt överförbara till svensk kontext, synliggör de ändå ett återkommande mönster i implementeringsforskningen som är relevanta för att förstå förändringar i policydokument i ett bredare sammanhang.

### 8.2.1 Den upplevda läroplanen

Resultatet visar att implementeringen av Gy25 präglas av variation i hur lärare tolkar förändringarna och skapar mening kring reformen. Variationen kan förstås genom begreppet upplevd läroplan, som synliggör att styrdokument tolkas i relation till lärarnas tidigare erfarenheter och organisatoriska kontexter.

Gy25 framträder som mer tolkningsbar i jämförelse med Gy11, vilket möjliggör en större professionell frihet, men också en osäkerhet kring hur styrdokument ska omsättas i praktiken. Osäkerheten kan förstås i relation till att Gy25 tolkas i ljuset av den tidigare läroplanen (Gy11).

Resultatet visar att implementeringen av Gy25 inte kan förstås som en linjär överföring av styrdokument till praktik. I stället framträder implementeringen som en förhandlad praktik, där lärare tolkar och anpassar innehållet i relation till den praktiska omsättningen i undervisningen. Implementeringen sker därmed inte i ett tomt vakuum, utan tar alltid form i relation till policydokument, tidigare erfarenhet, etablerade arbetssätt och professionella överväganden. Reformens genomslag i praktiken framstår därmed som beroende av lokala tolkningar snarare än en direkt överföring av centrala intentioner.

Resultatet visar hur Gy25 framträder som en reform där kursstrukturen i större utsträckning betonar kontinuitet och progression, även om det redan tidigare har funnits ett progressionstänk i svenskämnet. Denna nya struktur innebär en förskjutning från det kursbaserade synsättet på kunskapsutveckling som tidigare präglade svenskämnet. Detta sker parallellt med en osäkerhet i hur förändringarna ska omsättas i undervisningen, vilket synliggör ett spänningsfält mellan intention och praktik.

Studien visar att lärare tolkar läroplanen genom flera resurser såsom policydokument, kommentarmaterial, strukturerande samtal, föreläsningar, läromedel, tidigare erfarenheter av policy samt kollegialt utbyte. Detta ligger i linje med tidigare forskning som visar på att policydokument inte uppfattas som färdiga instruktioner utan kräver tolkningar för att kunna omsättas i praktiken (Hernández Fernández, 2022; Vinnervik, 2022).

Sammantaget tyder resultatet på att Gy25 inte implementeras linjärt, utan tolkas fram i lokala praktiker, där reformens innebörd formas i mötet mellan styrning och professionella tolkningar, vilket stämmer överens med policy enactment-perspektivet där reformer förstås som något som skapas genom handlingar, tolkningar och förhandlingar (Ball et al., 2012). Genom denna förståelse av implementeringsprocessen blir det tydligt att det vilar ett stort ansvar på huvudmannanivå att skapa förutsättningar för lärares tolkning och förståelse av reformen. Detta ansvar är särskilt viktigt i en situation där lärare behöver navigera mellan två styrdokument samtidigt. I studien förekommer detta genom att lärare beskriver hur de försöker kompromissa mellan innehåll i svenska nivå 1 i Gy25 och Svenska 2 i Gy11 för att skapa struktur och kontinuitet i svenska nivå 1 i Gy25. Förhållningssättet illustrerar hur implementeringen tolkas fram i lokala praktiker i relation till tidigare styrdokument.

### 8.2.2 Den levda läroplanen

Den levda läroplanen avser hur lärarna omsätter den tolkade reformen i praktiken. Resultatet visar att omsättningen inte sker som en direkt följd av styrdokumentet, utan genom det professionella arbetet där lärare arbetar tillsammans och utvecklar strategier som sedan läraren omsätter i undervisningen.

Ingen av lärarna beskrev att de kunde omsätta reformen i praktiken utan att först ha tolkat den gemensamt med andra. Det synliggör hur den levda läroplanen utvecklas i kollektiva processer, vilket ligger i linje med tidigare forskning som visar att lärares arbete med

reformer formas i samspel med kollegor och lokala praktiker för att hantera reformens krav (Ragnarsdóttir & Jóhannesson, 2014; Dao et al., 2025).

Resultaten visar även att lärarna omsätter reformen i praktiken genom att utgå från en relativt stabil och etablerad förståelse av svenskämnets kärna. Lärarna beskriver svenskämnet som en grundläggande praktik för andra ämnen, där språkliga och personliga färdigheter ses som en förutsättning för elevers lärande i stort.

Exempelvis framhålls argumentation som central för elevernas demokratiska fostran, litteratur som en grundläggande referensram för att förstå och kunna tala om världen, läsförståelse som nödvändig för att kunna ta del av instruktioner och texter i skolans andra ämnen. Svenskämnet beskrivs även som ett identitetsskapande ämne som bidrar till elevers personliga utveckling.

Denna breda och djupt rotade förståelse av svenskämnets funktion fungerar som ett tolkningsfilter för hur Gy25 realiserar i praktiken. Detta innebär att implementeringen av Gy25 inte sker på en neutral grund, utan i relation till etablerade ämnestraditioner, vilket både möjliggör och begränsar hur reformen omsätts i praktiken.

### 8.2.3 Skavet

Skavet används här som ett analytiskt begrepp för att beskriva den friktion som uppstår i mötet mellan styrdokumentens intentioner och lärarnas praktiska realisering av reformen. Till skillnad från den upplevda och den levda läroplanen, som beskriver hur lärare tolkar respektive omsätter reformen, avser skavet de konflikter, den osäkerhet och de affektiva reaktioner som uppstår i själva övergången mellan svenskämnets nivåindelning.

Resultatet visar att skavet uppstår när lärarna försöker förena styrdokumentens krav och intentioner med de praktiska villkoren i klassrummet. Skavet syns exempelvis i bedömningsfrågor, där lärarna uttrycker osäkerhet i hur bedömningen bör förstås och genomföras i relation till Gy25. Skavet blir också tydligt när nytt innehåll i det centrala innehållet, såsom kreativt skrivande, prioriteras bort eller senareläggs, då lärarna ännu inte upplever sig ha tillräcklig förståelse för hur innehållet ska tolkas och omsättas i undervisningen. Vidare uppstår friktion både i hur begrepp ska förstås och i det tolkningsutrymme som ges i styrdokumentet. Konflikterna illustrerar det didaktiska spänningsfält som råder mellan styrning och undervisning (Florin Sädbom, 2015), vilket innebär att lärarna behöver tolka, anpassa och ibland omprioritera innehåll för att göra styrdokument genomförbara i praktiken snarare än att direkt implementera dem.

Ett centralt tema är att lärarna upplever en tydlig skillnad mellan att förstå Gy25 på en teoretisk nivå och att kunna omsätta reformens intentioner i praktiken. Skillnaden visar en spricka mellan den upplevda och den levda läroplanen, där tolkning inte automatiskt leder till handling i undervisningen. Liknande resultat framkommer i Dao et al. (2025, s. 4–5; 7–9), där lärare ges policyinformation och genomgångar av reformens mål, men saknar praktiska exempel, såsom läromedel och konkret handledning för att kunna realisera förändringarna i undervisningen. I likhet med Dao et al. (2025) visar studien att implementering kräver stöd som fungerar som en bro mellan den upplevda och den levda läroplanen. När en sådan bro saknas uppstår osäkerhet, ökad arbetsbelastning och ett behov av att själva skapa material och strategier för att förstå reformens praktiska konsekvenser.

Skavet framträder dock inte enbart som ett professionellt spänningsfält, utan beskrivs av lärarna som något kroppsligt. De uttrycker osäkerhet och stress kopplat till hur elever tar emot den nya bedömningen, hur kollegor bedömer, samt hur nytt innehåll i det centrala innehållet ska hanteras. Lärarna beskriver även en osäkerhet i hur undervisningen i Gy25 ska genomföras, vilket tar sig uttryck i en upplevd press i arbetet. Stressen är dels framåtriktad och kopplad till kommande nivåer, dels knuten till den nuvarande arbetsituation. Samtidigt uttrycks en misstro mot snabba förändringar inom skolpolitiken, där de är bekymrade kring snabba förändringar som inte är beprövade.

Vidare visar resultatet att skavet fungerar både som en drivkraft och som en belastning i lärarnas arbete. Å ena sidan bidrar skavet till det kollegiala arbetet genom att synliggöra behov, initiera samtal, och leda till att lärare delar material, prövar nya uppgifter och utvecklar gemensamma strategier.

Å andra sidan skapar det motstånd, där vissa lärare avvaktar eller gör selektiva prioriteringar i sitt professionella omdöme genom att skjuta upp implementeringen av nya direktiv. Följden blir att reformens intentioner inte omsätts enhetligt, utan varierar mellan klassrum.

Resultatet placerar studien i en bredare samtida och samhällelig diskurs om hur skolan ska fungera, där exempelvis Jonna Bornemark (2020) lyfter betydelsen av det praktiska omdömet i mötet mellan styrning och profession. I denna spänning kan mikromotstånd uppstå, där professionella aktörer gör selektiva tolkningar och prioriteringar i relation till styrdokument. Resultatet i denna studie kan därmed förstås som ett uttryck för hur lärare

använder sitt omdöme för att hantera reformens krav i relationen till den egna bedömnings- och undervisningspraktiken, genom selektiva val där vissa aspekter prioriteras framför andra utifrån undervisningens praktiska, organisatoriska och individuella villkor.

Lärarnas utsagor pekar även på ett organisatoriskt skav som inte tycks leda till någon tydlig drivkraft i utvecklingsarbetet. Studien visar att lärarna får rikligt med tid till strukturerade samtal, jämförelser av läroplaner, deltagande i ämnesnätverk tillsammans med andra skolor samt olika föreläsningar. Det som dock framkommer är att läraryrket, särskilt när det gäller undervisning, i hög grad är ett praktiskt yrke som kräver praktisk övning. Denna iakttagelse kan förstås i ett läroplansteoretiskt sammanhang, där relationen mellan den upplevda och den levda läroplanen aktualiseras, och där skavet mellan styrningens intentioner och undervisningens praktik blir centralt. Som en del av det fortsatta skolutvecklingsarbetet skulle gemensam praktisk övning, exempelvis genom att skapa övningsmaterial eller lektionsmoment tillsammans, kunna bidra till att minska skavet.

Detsamma gäller bedömning, där gemensam bedömning utifrån fiktiva elevexempel kan ge en djupare förståelse för hur Gy25 tolkas och omsätts i praktiken, vilket i sin tur kan bidra till ökad likvärdighet i bedömning. Studien kan även bidra som ett diskussionsunderlag för fortsatt skolutvecklingsarbete kopplat till implementeringen av Gy25, inte bara i den aktuella skolan och kommunen utan även i ett bredare gymnasiesammanhang. Sammantaget framträder skavet inte som ett problem som ska elimineras, utan som en nödvändig och potentiell produktiv del av den process genom vilken reform omsätts i praktiken. I relation till studien framgår att skavet inte enbart påverkar lärarnas arbete, utan också kan få konsekvenser för elevernas möjlighet att ta del av undervisningen på likvärdiga villkor.

Sammanfattningsvis visar studien att implementeringen av Gy25 innebär ett komplext samspel mellan styrning, tolkning och praktik. Genom begreppen upplevd och levd läroplan synliggörs hur lärare aktivt tolkar och omsätter reformen i relation till både tidigare erfarenheter och lokala förutsättningar. Samtidigt framträder skavet som en central del av denna process mellan styrdokumentets intentioner och praktik som skapar osäkerhet och möjliggör för ett professionellt omdöme och utveckling.

Det finns behov av fortsatt forskning om implementeringen av Gy25. Lärarna uttrycker en förväntan om en kommande förskjuten stress, som kan uppstå vid bedömning när eleverna

läser sin sista nivå i svenska. Det vore därför relevant att följa upp studien under hela implementeringsprocessen för att få en fördjupad förståelse för hur denna stress utvecklas och hanteras över tid.

Resultatet kan även bidra till en ökad förståelse på en övergripande nivå, där implementeringar som Gy25 framstår som tidskrävande processer som inte enbart kan hanteras inom ramen för den ordinarie skolutvecklingen.

### 8.3 Studiens bidrag

Som blivande ämneslärare i svenska utgör studien ett professionsnära bidrag genom att belysa skillnaderna mellan de olika styrdokument, vilket är av stor vikt att ha kunskaper om eftersom undervisningen sker parallellt i Gy11 och Gy25. Studien visar att tolkningen av styrdokument inte sker individuellt, utan i hög grad formas i de kollegiala sammanhangen utifrån de organisatoriska förutsättningarna. Resultatet pekar därmed på hur samarbete och gemensam tolkning utgör centrala delar av lärarprofessionen.

För skolledare och lärare kan studien fungera som ett underlag för kollegiala samtal inom det skolutvecklande arbetet med implementeringen av Gy25, där även det skav som uppstår i mötet mellan styrdokument och undervisningspraktik kan synliggöras och bearbetas. Detta kan bidra till en gemensam förståelse av implementeringsarbetet.

## 9 Källförteckning

- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools* (1st ed.). Routledge. Hämtad 23 mars, 2026, från <https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- Bornemark, J. (2020). *Horisonten finns alltid kvar: Om det bortglömda omdömet*. Volante.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. Hämtad 30 mars, 2026, från <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. Hämtad 24 mars, 2026, från <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3. uppl.). Liber.
- Dao, T. T. D., Ngo, P. L. H., & Chi, D. N. (2025). Teacher agency and curriculum changes: A case study of two English teachers in Vietnam and their implementation of the new textbooks policy at the classroom level. *TESOL Journal*, 16(3), e70055. Hämtad 25 mars, 2026, från <https://doi.org/10.1002/tesj.70055>
- Florin Sädbom, R. (2015). I det didaktiska spänningsfältet mellan styrning och elevers lärande: En studie av lärares tal om och iscensättning av kursplanemål i en mål- och resultatstyrd skola (*Doktorsavhandling, Jönköping University*) School of Education and Communication. <https://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:812919/FULLTEXT02.pdf>
- Haberl, A., Fleiß, J., Kowald, D., & Thalmann, S. (2024). Take the aTrain. Introducing an interface for the accessible transcription of interviews. *Journal of Behavioral and Experimental Finance*, 41, 100891. <https://doi.org/10.1016/j.jbef.2024.100891>
- Hernández-Fernández, J. (2022). Implementation of the 2012 upper secondary school curriculum in Mexico: a 21st-century framework enquiry. *Revista Educare*, 26(1), 1–21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.22>

- Lag (2019:504) *om ansvar för god forskningssed och prövning av oredlighet i forskning*. Hämtad 25 mars, 2026, från [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2019504-om-ansvar-for-god-forskningssed-och\\_sfs-2019-504](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2019504-om-ansvar-for-god-forskningssed-och_sfs-2019-504)
- Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori*. Liber.
- Nilholm, C. (2021). *Teori i examensarbete: En vägledning för lärarstudenter* (2. uppl.). Studentlitteratur.
- Olsson, F. (2025). *Språkvetenskap i skolan: En didaktikhistorisk studie om svenskämnets språkliga kunskapsinnehåll i kursplaner och ämnesdiskussioner 1856–2025*. <https://doi.org/10.3384/9789181183856>
- OpenAI. (2026). *ChatGPT* (maj 2026-version) [AI-språkmodell]. <https://chat.openai.com>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2016). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.
- Ragnarsdóttir, G., & Ásgeir Jóhannesson, I. (2014). Curriculum, Crisis and the Work and Well-Being of Icelandic Upper Secondary School Teachers. *Education Inquiry*, 5(1), 43–67. Hämtad 25 mars, 2026, från <https://doi.org/10.3402/edui.v5.24045>
- Regeringen. (2021). *Ämnesbetyg – betygen ska bättre spegla eleverns kunskaper (Prop. 2021/22:36)*. Hämtad 25 mars, 2026, från <https://www.regeringen.se/contentassets/0237fc3f9b5e4e4bab32e733897d1e0a/arnesbetyg--betygen-ska-battre-spegla-elevers-kunskaper-prop-20212236/>
- Bygga, bedöma, betygssätta – betyg som bättre motsvarar elevernas kunskaper* (SOU 2020:43). Norstedts Juridik.
- Skolverket. (u.å.a). Svenska (Gy11). Skolverket. Hämtad 23 mars, 2026, från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-amnen-och-kurser-i-gymnasieskolan-gy11/hitta-program-och-amnesplaner-i-gymnasieskolan-gy11>

- Skolverket. (u.å.b). *Svenska (Gy25)*. Skolverket. Hämtad 25 mars, 2026, från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25>
- Skolverket. (2025a). *Implementera ändrade styrdokument*. Hämtad 24 mars, 2026, från <https://www.skolverket.se/styrning-och-ansvar/styrning-och-kvalitetsarbete/leda-personal/implementera-andrade-styrdokument#h-1Skapaengemensamkunskapsbas>
- Skolverket. (2025b). *Kommentar till ämnesplanen i svenska på gymnasial nivå (Gy25)*. Skolverket. Hämtad 25 mars, 2026, från [https://www.skolverket.se/download/18.680ec99c197a1c18f61400/1750771589858/Kommentarmaterial%20till%20%C3%A4mnet%20svenska%20\(Gy25\).pdf](https://www.skolverket.se/download/18.680ec99c197a1c18f61400/1750771589858/Kommentarmaterial%20till%20%C3%A4mnet%20svenska%20(Gy25).pdf)
- Skolverket. (2026). *Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska i gymnasieskolan (Gy11)*. Skolverket. Hämtad 25 mars, 2026, från <https://www.skolverket.se/download/18.680ec99c197a1c18f613f1/1750771589292/Kommentarmaterial%20gymnasieskolan%20svenska.pdf>
- Svensson, L. (2020). *Kontextuell analys: En forskningsmetodologi och forskningsansats*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad 25 mars, 2026, från <http://hdl.handle.net/2077/66730>
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet. Hämtad 25 mars, 2026, från <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>
- Vinnervik, P. (2022). Implementering av programmering i skolmatematik och teknik: lärares inneboende och yttre utmaningar. *International Journal of Technology and Design Education*, 32(1), 213–242. <https://doi.org/10.1007/s10798-020-09602-0>
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod. (2 uppl.)*. Studentlitteratur.

## **Bilaga 1 - Intervjuguide**

### Öppningsfråga (ca 5–7 min)

Berätta kort om er själva, er undervisning i svenska och hur länge ni arbetat som lärare.

### Introduktionsfråga (10 min)

Vad är svenskämnet för er?

När ni tänker på Gy25, hur uppfattar ni reformen?

### **Uppföljning för interaktion**

\* Är det fler som upplever det på samma sätt?

\* Finns det någon som ser det annorlunda?

### Övergångsfråga (5–10 min)

Var det något särskilt tillfälle eller moment där ni först märkte av förändringarna kopplade till Gy25 i ert arbete?

### Nyckelfråga (15–20 min)

Hur har ni arbetat med att tolka Gy25 på er skola?

- **Följdfråga:** Finns det olika uppfattningar om hur den ska förstås eller genomföras?
- Har skolan eller huvudmannen erbjudit något material, tid eller gemensamt arbete?

Om ni jämför med tidigare kursplan, vilka delar av Gy25 diskuteras mest i kollegiet?

Hur har ni arbetat med att genomföra Gy25 i undervisningen?

Vilka faktorer påverkar hur lätt eller svårt det är att genomföra förändringarna i praktiken?

### Avslutande fråga (10 min)

Vilka delar av Gy25 har varit mest avgörande för ert arbete som svensklärare?

Är det något mer ni vill lägga till som vi inte har pratat om?

## Bilaga 2 - Samtyckesblankett

Hej!

Jag studerar till ämneslärare, med svenska som inriktning och ska nu skriva mitt examensarbete inom lärarutbildningen vid Högskolan i Jönköping.

Temat för examensarbetet rör lärares tolkning och genomförande av Gy25 i svenskämnet.

Jag undrar om du kan tänka dig att vara med i studien, där vi kommer att genomföra en fokusgrupp med lärare i svenska. Samtalet spelas in med ljud för att kunna transkriberas, och du deltar genom att besvara öppna frågor tillsammans med andra lärare.

Allt inspelat material kommer att hanteras konfidentiellt. Inspelningen transkriberas manuellt av forskaren och lagras lokalt på enhet, utanför molntjänster. Därefter förvaras materialet enligt GDPR på ett säkert sätt på en lösenordskyddad dator. Materialet kommer bara att användas i examensarbetet vid godkännande av fråga 1 nedan. Vid godkännande av fråga 2 nedan kan materialet därutöver komma att användas i forskningssyfte.

**Deltagandet är frivilligt och du har rätt att avbryta ditt deltagande när som helst och utan att ange någon anledning.**

Om du har frågor om studien hör gärna av dig till mig.

Hälsningar

Mikaela Hultman

**Vid frågor om studien, kontakta:**

Mikaela Hultman

Handledare: Elisabet Sandblom

Genom att skriva under här nedanför intygar du att du tagit del av informationen ovan.

1. *Accepterar du att delta i studien?*

*Ja, jag accepterar att delta i studien och godkänner att mina personuppgifter behandlas för utbildningsändamål i enlighet med ovanstående information.*

2. *Om du deltar i studien, godkänner du att dina personuppgifter även behandlas för forskningsändamål?*

*Ja, jag godkänner att mina personuppgifter behandlas för forskningsändamål.*

*Nej, jag vill inte att mina personuppgifter behandlas för forskningsändamål.*

Namn-teckning:

Namn-förtydligande:

---

---