



JÖNKÖPING UNIVERSITY

Litteraturens roll i förhållande till skolans uppdrag

En studie om svensklärares och skolbibliotekariers resonemang kring litteraturval i relation till svenskämnets bildnings- och demokratiuppdrag

Kurs: Svenska för ämneslärare IVb, 91–120 hp

Program: Ämneslärarprogrammet med inriktning mot gymnasiet (Sv)

Författare: Matilda Brink

Examinator: Simon Wessbo

Termin: VT26

JÖNKÖPING UNIVERSITY
School of Education and Communication.

Examensarbete, 15 hp
Ämneslärarprogrammet med
inriktning mot gymnasiet
Termin 10

SAMMANFATTNING/ABSTRACT

Matilda Brink

Litteraturens roll i förhållande till skolans uppdrag – En studie om svensklärares och skolbibliotekariers resonemang kring litteratururval i relation till svenskämnets bildnings- och demokratiuppdrag

The role of literature in relation to the school's mission – A study of Swedish teachers' and school librarians' reasoning about literature selection in relation to the Swedish subject's Bildung and democratic mission

Antal sidor: 35

Denna studie undersöker svensklärares och skolbibliotekariers resonemang kring litteratururval i relation till svenskämnets bildnings- och demokratiuppdrag. Syftet är att belysa hur professionerna motiverar sina val och hur litteratururvalet relateras till uppdraget. Genom att använda kvalitativa semistrukturerade intervjuer, tematisk analys och teorier om rekontextualisering, pedagogiska identiteter och den demokratiska skolan presenteras och diskuteras litteratururvalets komplexitet i relation till bildnings- och demokratiuppdraget. Resultatet belyser det komplexa förhållandet mellan lärares litteratururval, didaktisk praktik, realiseringen av bildnings- och demokratiuppdraget samt samarbetet mellan lärare och skolbibliotekarier. Studien betonar vikten av att förstå litteratururvalet som en central didaktisk praktik i realiseringen av svenskämnets bildnings- och demokratiuppdrag.

This study examines Swedish teachers' and school librarians' reasoning about literature selection in relation to the Swedish subject's Bildung and democratic mission. The aim of the study is to highlight how the professions motivate their choices and how the literature selection is related to the mission. By utilising qualitative semi-structured interviews, thematic analysis, and theories regarding recontextualization, pedagogical identities, and the democratic school, the study presents and discusses the complexity between the literature selection in relation to the Bildung and democracy mission. The results show the complex relationship between teachers' literature selection, didactic practices, the realisation of the Bildung and democratic mission, and the collaboration between Swedish teachers and school librarians. The study emphasises the importance of understanding literature selection as a central didactic practice to realise the Bildung and democratic mission of the Swedish subject.

Nyckelord: Litteratururval, bildning, demokrati, didaktisk praktik, skolbibliotekarier

Keywords: Literature selection, Bildung, democracy, didactic practice, school librarians

Innehållsförteckning

SAMMANFATTNING/ABSTRACT
1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	2
3. Bakgrund.....	3
3.1 Bildning.....	3
3.2 Bildning, demokrati och litteratur i styrdokumentet Gy25.....	5
4. Tidigare forskning.....	6
4.1 Svenskämnet, litteraturdidaktik och ämnets didaktiska funktion.....	6
4.2 Litteratururval i undervisningen	7
4.3 Skolbibliotekariers roll i svenskämnets litteraturutbildning.....	9
5. Teoretisk utgångspunkt	11
5.1 Den pedagogiska enheten: rekontextualisering.....	11
5.2 Pedagogiska identiteter	12
5.3 Den demokratiska skolan	13
6. Metod och material	14
6.1 Semistrukturerade intervjuer.....	14
6.2 Urval.....	15
6.3 Datainsamling.....	16
6.4 Analys av material	16
6.5 Etiska överväganden.....	17
6.6 Artificiell intelligens.....	18
7. Resultat	18
7.1 Bildnings- och demokratiuppdraget.....	18
7.1.1 Bildning genom perspektivtagande, igenkänning och tillgång till representation ..	19
7.1.2 Demokrati genom litterär praktik.....	20
7.1.3 Tabubrytande och samhällskritisk undervisning	21
7.2 Litteratururval	22
7.2.1 Elevnära litteratururval med fokus på motivation och läsförmåga	22
7.2.2 Urval styrt av professionellt omdöme.....	23
7.3 Didaktiska potentialer och möjligheter	24
7.3.1 Verkens innehåll och form som didaktiska resurser	24
7.3.2 Reflektion och utveckling genom litterär bearbetning.....	25
7.4 Samarbete mellan svensklärare och skolbibliotekarier	26
7.4.1 Pragmatiskt och relationsstyrt samarbete	27
7.4.2 Begränsningar och möjligheter till utvecklat samarbete	27

8. Diskussion	28
8.1 Resultatdiskussion	28
8.1.1 Rekontextualisering av bildnings- och demokratiuppdraget	28
8.1.2 Pedagogiska identiteter i litteratururval och undervisning	30
8.1.3 Litteraturundervisning som demokratisk praktik	31
8.2 Metoddiskussion	32
9. Summering och vidare forskning	34
Referenslista	36
Bilagor	40
Bilaga a: Intervjuguide lärare	
Bilaga b: Intervjuguide skolbibliotekarier	
Bilaga c: Samtyckesblankett	
Bilaga d: Tabell övergripande teman	
Bilaga e: Tabell teman och kopplingar	

1. Inledning

Litteratur har länge varit en central del av svenskämnet. Redan under 1800-talet blev litteraturen etablerad i svenskämnet och användes som ett bildningsmedel som skulle förmedla värderingar och erfarenhet till eleverna (Thavenius, 1999, s. 119). Majoriteten av litteraturen som lästes var svensk (Thavenius, 1999, s. 124) och hade fyra huvudfunktioner, vilket innebär att den skulle fungera som ett historiskt och kulturellt redskap, lära eleverna retorik och estetik, fungera som en förebild för elevernas egna texter och fungera som ett fostringsverktyg (Thavenius, 1999, s. 121). Under 1900-talet blev svenskämnet det centrala bildningsämnet, litteraturens ställning ökade och en relativt stabil skolkanon växte fram. Inom ramen för denna kanon kunde lärare välja verk beroende på om man ville fokusera på kulturarv och historia eller på personlighetsfostran (Thavenius, 1999, s. 123–124).

Till skillnad från 1900-talets kanon finns det inget nationellt styrt urval av litterära verk idag, utan läraren har i uppgift att välja vilka verk som ska ingå i undervisningen. År 2024 publicerade Skolverket tillsammans med Kulturrådet läslistor som stöd och inspirationsverktyg i lärares urvalsprocess (Skolverket, 2026). Dock är dessa läslistor frivilliga att utgå från (Skolverket, 2026), vilket ger lärare ett stort handlingsutrymme. Litteratururvalet kan därmed förstås som ett didaktiskt ansvar där läraren behöver ta hänsyn till mål, elevgrupp och textens innehåll (Molloy, 2002, 36–43). Samtidigt får urvalet betydelsefulla konsekvenser eftersom skilda kulturella referenser och perspektiv samt erfarenheter och representationer antingen synliggörs eller osynliggörs (Molloy, 2002, s. 18; s. 36–37). Eftersom det sällan finns ett självklart val påverkas litteraturvalet av lärarnas professionella omdöme, pedagogiska övertygelser och erfarenheter (Dera, 2025, s. 26). När urvalsprocessen sker formas en uppfattning om vad svenskämnet är och bör innehålla eftersom litteraturvalet växer fram i samspelet mellan lärarens erfarenheter, värderingar och de institutionella ramarna som skolan utgör (Molloy, 2002, s. 18). Utöver styrdokument och didaktiska överväganden kan undervisningens syfte och innehåll även påverkas av olika ämnestraditioner. Dessa traditioner tenderar att konkurrera men samexistera inom svenskämnet och kan fungera som tolkningshorisonter som innebär att lärare tolkar samma kurs- och ämnesplan på olika sätt. Genom dessa traditioner blir det tydligt hur olika uppfattningar om vad svenskämnet är och bör vara påverkar litteratururvalet och hur skönlitteratur motiveras i undervisningen (Hultin, 2008, 102–104; Malmgren, 1996; s. 86–90).

I dagens svenskämne är litteraturens roll bredare och mindre normativ än tidigare. På en övergripande nivå har gymnasieskolan ett explicit demokrati- och bildningsuppdrag som alla gymnasielärare behöver förhålla sig till oavsett ämne (Skolverket, 2025, s. 1–2). Detta genomsyrar svenskämnets kurs- och ämnesplan där det framhålls att litteraturen ska stödja elevernas kunskap om och förtrogenhet med det svenska kulturarvet och vara en del av ett större samhällsligt och historiskt sammanhang. Samtidigt betonas att skönlitteratur ska bidra till att eleverna får fördjupad kunskap om sig själva, andra människor och omvärlden. Genom mötet med olika berättelser och perspektiv ska eleverna ges möjlighet att reflektera och utveckla förståelse för allmänmänniska frågor i olika tider samt världsdelar. Detta innebär att litteraturen förväntas utmana elevernas invanda föreställningar och vidga deras perspektiv (Skolverket, 2010, s. 1–2; Skolverket, 2023, s. 1–2). Även skolbibliotekarier har en betydelsefull funktion i detta sammanhang, då de ansvarar för att tillgängliggöra litteratur samt stödja elevernas kritiska tänkande och möten med olika perspektiv (Skolverket, 2026; Skolverket, 2025, s. 16–17).

I och med att kursplanen, ämnesplanen samt läroplanen betonar att eleverna ska utveckla både litterär och demokratisk kompetens är det centralt att undersöka hur dessa mål omsätts i konkreta didaktiska val i praktiken. Eftersom litteraturvalet innebär att vissa perspektiv och erfarenheter lyfts fram medan andra utelämnas blir urvalet sällan neutralt. Detta kan i sin tur påverka vilka värden och berättelser elever möter och gör därmed litteraturvalet till både en bildningsfråga och en del av gymnasieskolans demokratiuppdrag. Trots att tidigare forskning beskriver vilka faktorer som påverkar litteraturval saknas det fortfarande kunskap om hur lärare motiverar sina val i relation till svenskämnets bildnings- och demokratiuppdrag och hur litteraturvalet förstås som en del av skolans demokratiska arbete. Likaså finns det begränsad forskning om vilken roll som skolbibliotekarier kan spela i detta sammanhang. Mot denna bakgrund strävar studien efter att bidra till forskningsfältet genom att analysera svensklärares och skolbibliotekariers resonemang kring litteraturval i relation till svenskämnets bildnings- och demokratiuppdrag.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om hur gymnasielärare och skolbibliotekarier resonerar kring val av skönlitteratur, för att synliggöra litteraturvalets betydelse för svenskämnets didaktik och dess möjligheter att möta läroplanens bildnings- och

demokratiuppdrag. Vidare avser studien belysa hur skolbibliotekarier kan fungera som stöd i urvalsarbetet. För att uppfylla syftet undersöks följande frågeställningar:

- Hur motiverar lärare och skolbibliotekarier litteraturvalet i relation till svenskämnets bildnings- och demokratiuppdrag?
- Vilka skönlitterära verk väljer gymnasielärare att använda i svenskundervisningen i relation till svenskämnets bildnings- och demokratiuppdrag?
- Vilka didaktiska möjligheter uppger lärarna att de valda verken erbjuder i undervisningen i relation till svenskämnets bildnings- och demokratiuppdrag?
- Hur beskriver lärare och skolbibliotekarier sin samverkan kring litteraturvalet?

3. Bakgrund

I följande kapitel presenteras den bakgrund som ramar in studiens fokus på svensklärares urval av skönlitteratur i gymnasieskolan. Kapitlet börjar med en genomgång av bildningsbegreppets historiska utveckling och dess betydelse i dagens utbildning. Därefter följer en presentation av hur bildning och skönlitteratur formuleras i styrdokumentet för gymnasieskolans reviderade läroplan 2025 och svenskämnets ämnesplan. Flera av källorna och styrdokumentet behandlar bildning och demokrati parallellt, vilket innebär att begreppen behandlas i nära relation till varandra i följande avsnitt.

3.1 Bildning

Bildningsbegreppet har en relativt lång historia och är ett centralt men mångtydigt och föränderligt begrepp inom pedagogik och utbildning (Gustavsson, 2003, s. 39). Historiskt sett fanns inte termen bildning i det svenska språket från början, utan introducerades först i slutet av 1700-talet som en översättning av tyskans *Bildung* (Andrén, 2017, s. 20). Det nya bildningsidealet som växte fram under 1700-talet hade fokus på det klassiska arvet och retorik. Inom skolan förenade reformatören Philipp Melanchthon den vetenskapliga bildningen med teologi och betonade att en humanistisk bildning var nödvändig inom utbildningen (Andrén, 2017, s. 22–24).

Senare under 1800-talet formulerade Esaias Tegnér en bildningssyn i sin dikt ”*Epilog vid magisterpromotionen i Lund 1820*” (2010) som betonar klarhet i tanke, självständigt omdöme och människans förmåga att förstå världen på djupet. I samma tradition beskrev Wilhelm von

Humboldt hur bildningen består av två huvuddimensioner: den subjektiva dimensionen och den objektiva dimensionen. Den subjektiva dimensionen av bildning inrymmer personlig utveckling och ställningstaganden, medan den objektiva dimensionen inrymmer kunskap om världen (Gustavsson, 2003, s. 44). Dessa dimensioner blir särskilt relevanta i relation till dagens litteraturundervisning eftersom styrdokumentet lyfter fram skönlitteratur som ett verktyg för att både förstå sig själv och tolka omvärlden. Genom mötet med olika texter kan litteraturen stödja både den subjektiva och den objektiva bildningsdimensionen (Skolverket, 2010, s. 1–2; Skolverket, 2023, s. 1–2). I modern tid har bildningsbegreppet breddats ytterligare och fått en central roll för medborgerlig bildning då begreppet betonar att delta aktivt i ett demokratiskt samhälle genom kritiskt tänkande och samarbete (Hartsmar & Liljefors Persson, 2013, s. 9).

Enligt Liedman (2001, s. 351) är ryggraden i bildningsbegreppet föreställningen att kunskap omformar människan och att människor befinner sig i ständig utveckling. Wilhelm von Humboldt, en central gestalt i bildningsbegreppets utveckling, beskriver de kunskaper som ingår i bildning som formell bildning. Formell bildning handlar om att utveckla människans allmänna och intellektuella förmågor snarare än enbart faktakunskaper (Liedman, 2001, s. 352). Bildning i den moderna skolan beskrivs som en kombination av kunskap och omdöme, vilket innebär att eleverna inte enbart klarar sig med faktakunskaper, utan de måste även kunna använda kunskaperna i praktiken för att kunna göra kloka bedömningar när de kommer ut i världen (Sörlin, 2019, s. 90–92).

Motsatsen till den formella bildningen är instrumentell kunskap som främst ska leda till tydliga och mätbara resultat (Liedman, 2001, s. 354). I dagens utbildning aktualiseras bildningsbegreppet särskilt i relation till skolans uppdrag och de distinktioner som görs mellan bildning och utbildning. Utbildning syftar ofta till en mer bestämd yrkeskompetens eller mätbara kunskapsmål medan bildning handlar om en bredare mänsklig utveckling och en livsstil (Bohman & Larsson, 2020, s. 4). En återkommande utmaning inom skolan är att fokus har skiftat mer och mer mot det mätbara. Biesta (2008, s. 43–44) pekar på en *learnification* av skolan som visar tydligt på hur skolans fokus har hamnat på mätbara resultat och individuellt lärande snarare än på utbildningens syfte och innehåll. I detta sammanhang står utbildning i centrum och bildning i bakgrunden då anpassning till arbetsmarknaden och mätbara resultat värderas högre än att förbereda eleverna som medborgare (Liedman, 2011, s. 17).

För att hantera denna spänning mellan det mätbara och bildningsprocessen kan bildningsbegreppet i styrdokumentet ses som tredelat: a) en traditionell syn som uppmanar sökandet efter kunskap, b) tillägnandet av ett gemensamt kunskapsarv inom en kulturkrets, samt

c) utvecklandet av en handlingsberedskap, vilket innebär att eleverna utvecklar förmågan att omsätta kunskap i praktiskt handlande (Bohman & Larsson, 2020, s. 11–12). När styrdokumentet reviderades 2011 tonades bildningsbegreppet ned när gamla strävansmål byttes ut mot mätbara kunskapskrav (Bohman & Larsson, 2020, s. 19–20). Däremot vilade skolan fortfarande på ett innehållsansvar inom bildning, vilket innebar att skolan hade ett ansvar att erbjuda ett rikt och brett stoff och utrymme för reflektion snarare än att vägleda eleverna mot ett betyg (Bohman & Larsson, 2020, s. 30). I de senaste reviderade styrdokumentet för Gy25 blir detta tydligt i svenskämnet eftersom skönlitteraturen ska fungera som det centrala bildningsinnehållet (Skolverket, 2023, s. 1–2).

3.2 Bildning, demokrati och litteratur i styrdokumentet Gy25

I läroplanen för Gy25 lyfts bildning fram som ett av gymnasieskolans huvudmål genom att varje enskild elev ska utveckla sin egen unika egenart och på så vis kunna delta i samhället (Skolverket, 2025, s. 6; s. 1). Läroplanen betonar även att elever under utbildningen ska utveckla förståelse för andra människor då en del är att utveckla en identitet relaterad till det nordiska, europeiska och globala för att förstå andras värderingsgrunder och livsvillkor. Detta kan i sin tur ses som en central del av skolans demokratiuppdrag, då det möjliggör deltagande i ett samhälle präglad av mångfald (Skolverket, 2025, s. 1–2). Vidare, som en del av bildningsuppdraget, ska eleverna erhålla kunskap om det svenska, nordiska och västerländska kulturarvet (Skolverket, 2025, s. 2; s. 9). I ämnesplanen för svenska är bildningens roll mer framskriven än i tidigare kursplan i vilken det explicit står under ämnets syfte att ”undervisningen ska bidra till elevernas bildning” (Skolverket, 2023, s. 1). I likhet med gymnasieskolans läroplan ska svenskämnet bidra till identitetsskapande och demokratisk samt medborgerlig bildning (Skolverket, 2023, s. 1).

I arbetet för att främja bildningsuppdraget lyfter läroplanen för Gy25 och ämnesplanen för svenska skönlitteratur som en källa till självinsikt och ett sätt för elever att ta del av kulturutbudet (Skolverket, 2025, s. 9; Skolverket, 2023, s. 1–2). Detta konkretiseras vidare i ämnesplanen för svenska då det betonas att mötet med skönlitteratur ska ge tillgång till olika perspektiv och erfarenheter. Genom arbetet med skönlitterära texter ska eleverna få möjlighet att utveckla förståelse om sig själva, sina medmänniskor samt användas som en resurs för att bearbeta både egna och andras livsvillkor (Skolverket, 2023, s. 1–2). I utbildningen kan detta ske genom att eleverna får ta del av verk från olika tider samt ”från Sverige och olika delar av världen, författade av såväl kvinnor som män” (Skolverket, 2023, s. 3; s. 5–6). Detta kan även

bidra till att utveckla elevernas förmågor som är centrala för deltagande i ett demokratiskt samhälle, såsom perspektivtagande och kritiskt tänkande (Skolverket, 2023, s. 2–4).

Genom dessa skrivningar framträder skönlitteratur som ett centralt verktyg i gymnasieskolans bildnings- och demokratiuppdrag (Skolverket, 2025, s. 9; Skolverket, 2023, s. 1–2) samtidigt som styrdokumentet inte anger exakt vilka verk som bör användas, vilket lämnar ett betydande utrymme för lärarens didaktiska bedömningar i litteratururvalet i relation till hur bildnings- och demokratiuppdraget konkretiseras i undervisningen.

4. Tidigare forskning

I följande avsnitt presenteras tidigare forskning som ligger till grund för studien. De delar som presenteras är olika syner på svenskämnet och litteraturredaktik, lärares skönlitteratururval och skolbibliotekariers roll i svenskämnets litteraturutbildning.

4.1 Svenskämnet, litteraturredaktik och ämnets didaktiska funktion

Svenskämnet kan förstås och organiseras på olika sätt, vilket har betydelse för hur lärare strukturerar sin undervisning och vilka didaktiska val som görs. Malmgren (1996, s. 86–90) beskriver svenskämnet på tre olika sätt: som ett färdighetsämne, litteraturhistoriskt bildningsämne och erfarenhetspedagogiskt ämne. När man beskriver svenskämnet som ett färdighetsämne ligger fokus på språklig nytta, medan svenskämnet som ett litteraturhistoriskt bildningsämne fokuserar på kulturarv och kanon. Det tredje sättet, svenskämnet som ett erfarenhetspedagogiskt ämne, fokuserar på elevens egna erfarenheter och existentiella frågor. Molloy (2017, s. 9–10) lyfter en liknande indelning där hon främst nämner två huvudfunktioner. Den första funktionen är att eleverna utvecklar språkliga färdigheter och tillägnar sig kunskap om litterära verk. Den andra funktionen svenskämnet har är att ge eleverna möjligheter att reflektera över sina egna erfarenheter och samhällsfrågor. Genom Malmgrens ämneskonceptioner och Molloy's indelningar av svenskämnet är det synligt hur lärares litteratururval aldrig är neutralt, utan indirekt uttrycker en specifik syn på vad ämnet är och bör vara, och fungerar som en bakomliggande tolkningsram för att förstå det sammanhang som litteraturen placeras i undervisningen (Molloy, 2002, s. 22–23).

När svenskämnetns funktioner förstås utifrån dessa konstruktioner belyses hur litteratur spelar en central roll i svenskämnetns didaktik. Inom didaktik har det generellt formulerats fyra grundläggande frågor som lärare ska förhålla sig till i sin undervisning: varför, vad, hur och till vem (Molloy, 2003, s. 31–34). Dessa frågor är även centrala i litteraturdidaktiken där frågorna varför och vad berör ämnetns legitimering och relevans, till exempel varför eleverna ska läsa skönlitteratur och vilken litteratur som anses vara viktig idag (Blomqvist, 2016, s. 20; s. 22). Inom forskningen är det främst frågorna om varför och vad som har studerats medan hur-frågan är mindre utforskad (Arfwedson, 2006, s. 14–15). Däremot är hur-frågan den mer centrala inom litteraturdidaktiken eftersom litteraturdidaktik fokuserar på hur litteratur faktiskt kan läras ut och arbetas med i skolan (Arfwedson, 2006, s. 9–10). Blomqvist (2016, s. 20) gör en distinktion mellan det som kan definieras som didaktik med vad- och varför-frågorna, och det som kan definieras som metodik som hur-frågan. Samtidigt betonar Blomqvist (2016, s. 16–19) att litteraturdidaktik inte kan reduceras till ren metodik utan måste utgå från någon litteraturvetenskaplig teori och en förståelse för ämnetns samhälleliga och demokratiska uppdrag. Historiskt sett har ämnesspecifk didaktik, inklusive litteraturdidaktik, ofta hamnat i bakgrunden. Litteraturdidaktiken har länge betraktats som en del utanför pedagogiken eftersom forskning fokuserar mer på generella pedagogiska metoder och glömmet betydelsen av det mer specifika stoffet som ska läras ut (Shulman, 2013, s. 3). Till en början betonade undervisningsforskningen ämneskunskaper och därefter allmänpedagogiska färdigheter, vilket ledde till att kopplingen mellan ämnetns innehåll och dess undervisning försvagades (Shulman, 2013, s. 3; s. 5). För att förstå litteraturundervisningens praktik krävs dock en integrerad syn på ämnesinnehåll och didaktik, vilket innebär att litteraturval, arbetssätt och undervisningens syfte analyseras gemensamt (Larsson, 2024, s. 18).

4.2 Litteratururval i undervisningen

Det övergripande demokratiuppdrag som formuleras i gymnasieskolans styrdokument blir särskilt tydligt i litteraturundervisningen. Genom att arbeta med skönlitteratur kan elever diskutera frågor som rör makt, normer och samhällsstrukturer, vilket ofta benämns som *critical literacy* och handlar om att läsa texter kritiskt och reflektera över perspektiv och värderingar som uttrycks (Molloy, 2017, s. 13–14). På så sätt kan litteraturundervisningen bidra till att utveckla elevernas förmåga att förstå och kritiskt granska olika representationer av verkligheten, vilket är en förmåga som är central både för bildningsuppdraget och för deltagande i ett demokratiskt samhälle (Molloy, 2002, s. 317). Detta blir i sin tur särskilt viktigt

eftersom litteratururvalet i svenskämnet är en didaktisk handling och en nyckelpunkt där svenskämnets didaktik, demokratiuppdrag och lärarens professionella omdöme möts (Molloy, 2002, s. 36–37).

Lärares litteratururval beskrivs ofta som en komplex balansgång där lärarna ständigt måste navigera mellan tradition, läroplanens krav och elevernas intresse. En av de mest grundläggande urvalsprinciperna bland lärare är elevernas intressen och programtillhörighet, där dessa faktorer ligger som bakgrund för att skapa engagemang för läsningen (Larsson, 2024, s. 12). Genom att basera urvalet på eleverna visas hur svenskämnet är ett erfarenhetspedagogiskt ämne där undervisningen utgår från elevernas erfarenheter (Malmgren, 1996, s. 88–90). Genom att låta eleverna möta litteratur som upplevs som relevant och engagerande påverkas elevernas motivation att läsa, vilket gör att litteratururvalet inte enbart kan baseras på textens didaktiska potential – det vill säga vad en text kan erbjuda i undervisningen (Moley et al., 2011, s. 247–248). Enligt Larsson (2024, s. 12) lägger lärare relativt mycket tid och engagemang vid urvalet av skönlitterära texter och vid planeringen av hur arbetet med dessa ska genomföras i undervisningen. När den valda skönlitteraturen används i undervisningen sker läsningen sällan som en helt individuell aktivitet, utan i samband med gemensamma textsamtal där eleverna ges möjlighet att diskutera och bearbeta texternas innehåll gemensamt. Lärarna i Larssons (2024, s. 12) studie anmärkte att de utvalda skönlitterära texterna främst används när syftet är att skapa möjligheter för eleverna att reflektera över sig själva och sin omvärld samt att arbeta med frågor kopplade till skolans värdegrund. Moley et al. (2011, s. 248) framhåller i detta sammanhang att själva litteratururvalet enbart utgör en del av undervisningsprocessen och att det pedagogiska arbetet med texten i klassrummet är avgörande för hur eleverna förstår och engagerar sig i litteraturen.

En annan faktor bakom lärarnas litteratururval är de läromedel som används i undervisningen. Det framkom i en studie av Dahl (2015, s. 16) att många lärare ser det tryckta läromedlet som en garant för att läroplanens mål faktiskt uppfylls och att de erbjuder ett konkret stoffurval som i praktiken får en starkare styrande funktion än läroplanens mer övergripande och tolkningsbara skrivning. Däremot finns det en risk med att följa litteraturanvisningarna i läroböcker okritiskt då analyser visar att vita västerländska män ofta dominerar i läromedlen, medan kvinnor och utomeuropeiska författare marginaliseras (Dahl, 2015, s. 17). Detta strider mot läroplanens formulering om att inkludera litteratur av båda könen och från olika världsdelar (Skolverket, 2023, s. 3; s. 5–6). Samtidigt framträder traditionens betydelse bland lärare då vissa författare, exempelvis Strindberg, betraktas som självklara inslag i undervisningen eftersom de ses som

en del av Sveriges gemensamma kulturarv och som något varje allmänbildad person förväntas känna till (Lundström, 2007, s. 219).

Utöver detta spelar lärarnas individuella bakgrund och syn på svenskämnet en avgörande roll för vilka texter som används i deras undervisning. I en studie genomförd av Brink (2009, s. 59) analyserades hur lärares val av litteratur i undervisningen relaterar till deras egna läsvanor. Resultatet visade att lärarnas personliga läserfarenheter från deras ungdomsår i hög grad påverkar vilka texter de väljer att använda i klassrummet. Denna tendens kan dock riskera att bildningsuppdraget reduceras till en reproduktion av en traditionell skolkanon snarare än att vara en levande process (Molloy, 2002, s. 320; Thavenius, 1999, s. 17–19). Däremot pekar Moley et al. (2011, s. 251–252) på att elevernas egna läsvanor och preferenser ofta skiljer sig från den litteratur som ofta väljs ut i undervisningen av lärare. Detta innebär att de texter som upplevs meningsfulla för lärare inte nödvändigtvis upplevs som relevanta av eleverna. Skillnaden mellan lärarnas och elevernas läsvanor får därmed direkt betydelse för vilka röster och erfarenheter som blir tillgängliga i klassrummet. Ur ett bildnings- och demokratiperspektiv får litteraturvalet således betydelse för elevers möjligheter till igenkänning, delaktighet och mötet med olika perspektiv i undervisningen (Larsson, 2024, s. 27; Molloy, 2002, s. 318).

4.3 Skolbibliotekariers roll i svenskämnets litteraturutbildning

Enligt Skolverket (2026) har skolbibliotekarier på gymnasiet en betydelsefull men ofta förhandlad roll, vilket innebär att deras roll och samarbete med lärare inte är självklart utan något som formas mellan skolbibliotekarier och lärare. Skolbiblioteket och skolbibliotekarier ska finnas som stöd för både elevernas lärande och lärarnas undervisning. Utöver rollen som en resurs för undervisningen kan skolbiblioteket och skolbibliotekarier vara en bidragande del för skolans bildningsuppdrag genom att, bland annat, främja litteraturens ställning och intresset för bildning, upplysning och kulturell verksamhet (Skolverket, 2026). I både läroplanen för gymnasieskolan Gy11 och Gy25 beskrivs att skolbibliotekets verksamhet ska användas som en del i undervisningen för att stärka elevernas språkliga och digitala kompetens, vilket framhäver skolbibliotekets och skolbibliotekariers roll (Skolverket, 2011, s. 17; Skolverket, 2025, s. 17).

Samarbetet kring litteraturval mellan skolbibliotekarier och svensklärare tenderar att variera mellan skolor och måste ofta förhandlas fram på varje enskild skola (Centerwall & Langelotz, 2022, s. 18). På de skolor där skolbibliotekarier och lärare samarbetar framgår att lärarna ofta värdesätter skolbibliotekarierna när det gäller att hitta litteratur som kompletterar svenskämnet

och matchar kursmål (Skolverket, 2026). Vidare kan skolbibliotekarier bidra till att köpa in, välja ut och främja litteratur som kan komplettera undervisningen (Centerwall & Langelotz, 2022, s. 23). De kan även fungera som samtalspartners i lärarnas urvalsprocesser och eventuellt utmana lärarnas val. Skolbibliotekarier kan tillhandahålla material kring exempelvis genus och sexualitet för att stödja pedagogers undervisning (Centerwall & Langelotz, 2022, s. 17). Sammanfattningsvis betonar Centerwall och Langelotz (2022, s. 18; s. 25) att skolbibliotekarier på gymnasiet inte bara är bokförvaltare utan aktiva pedagogiska kollegor som genom sina urval och sin expertis kan berika svenskundervisningen och hjälpa lärare att orientera sig i det komplexa litterära landskapet, vilket även påverkar hur bildningsuppdraget kan realiseras i praktiken.

Förutsättningarna för skolbibliotekariers möjligheter att fungera som pedagogiska kollegor i arbetet med litteratururval påverkas i hög grad av organisatoriska och strukturella faktorer, såsom bemanning och utbildningsbakgrund. I skollagen från 2010 anges det att skolor ska tillhandahålla ett skolbibliotek som eleverna har tillgång till, men adresserar inte frågan om bemanning (Skollag, 2010:800). Farmer (2019, s. 351) beskriver att denna formulering har bildat ett juridiskt kryphål där skolbibliotek finns utan personal närvarande. En undersökning av det Kungliga biblioteket (Ranemo, 2021, s. 6) visar att enbart cirka 45 procent av elever har tillgång till halvtidsbemannade skolbibliotek medan resterande procent inte har tillgång till ett bemannat skolbibliotek alls. För att försöka öka antalet som har tillgång till bemannade skolbibliotek och därmed minska kryphålet gjordes ett statligt förslag där skolbiblioteken ska vara bemannade, eftersom det anses vara en stor fördel om skolbibliotekarier finns på plats för att kunna bygga relationer med elever och samarbete med lärare (Statens offentliga utredningar, 2021, s. 177; s. 16). I denna utredning ges även förslaget att de skolbibliotekarier som blir anställda i första hand ska ha examen inom biblioteks- och informationsvetenskap (Statens offentliga utredningar, 2021, s. 181–182). Eftersom skolbibliotekarier enligt styrdokument och forskning förväntas agera som aktiva pedagogiska kollegor blir det högst relevant att de har en utbildning som möjliggör ett kvalificerat stöd till lärare i arbete med litteratururval och realiseringen av skolans bildnings- och demokratiuppdrag (Statens offentliga utredningar, 2021, s. 335; Centerwall och Langelotz 2022, s. 18; s. 25).

5. Teoretisk utgångspunkt

I denna studie används Basil Bernsteins teori om pedagogik som främst kopplas till lärares och skolbibliotekariers litteraturval. Fokus i denna teori ligger på den pedagogiska enheten kring *rekontextualisering* och *pedagogiska identiteter*. Utöver detta kommer John Deweys teori om *den demokratiska skolan* att användas som komplement för att belysa litteraturundervisningens koppling till bildning och demokrati.

5.1 Den pedagogiska enheten: rekontextualisering

Den pedagogiska enheten beskriver Bernstein (2000, s. 25; s. 3) som ett grundläggande regelverk som styr hur kunskap omformas när den ska läras ut i skolan. I denna studie ligger fokus på *de rekontextualiserande reglerna*.

De rekontextualiserande reglerna styr skapandet av den specifika pedagogiska diskursen när kunskap flyttas från samhällets kunskapsproduktion till skolans pedagogiska sammanhang (Bernstein, 2000, s. 32–33). Rekontextualiseringen sker inom två fält: *det officiella rekontextualiseringsfältet (ORF)* och *det pedagogiska rekontextualiseringsfältet (PRF)*, vilka påverkar vad som lärs ut och hur det ska läras ut (Bernstein, 2000, s. 34–35). I ORF dominerar staten och skilda myndigheter där den officiella skolpolitiken, de allmänna ramar som skolan ska vara verksam i, läroplaner och ämnesplaner formuleras (Bernstein, 2000, s. 33; s. 78–79). PRF består av pedagoger, lärare och läroboksförfattare, vilka tolkar, utvecklar och omformar kunskapen från ORF till praktisk undervisning (Bernstein, 2000, s. 33; s. 38; s. 52).

Utifrån denna teoretiska ram kan litteraturvalet förstås som en rekontextualiserande praktik där lärare och skolbibliotekarier, inom ramen för styrdokumentet, gör professionella bedömningar av vilka texter som är meningsfulla och verkningsfulla i undervisningen. I föreliggande studie används begreppen ORF och PRF för att synliggöra hur deltagarna tolkar och omsätter styrdokumentens skrivningar i konkreta litteraturval och undervisningspraktiker. Rekontextualisering används därmed som ett analytiskt perspektiv för att analysera hur bildnings- och demokratiuppdraget omformas i mötet mellan policy och profession.

5.2 Pedagogiska identiteter

Pedagogiska identiteter kan förstås som en tolkningsram för hur lärare och elever ser på sig själva, sitt lärande och sitt syfte i samhället. Dessa identiteter är inte helt neutrala, utan resultatet av konflikter och förhandlingar mellan grupper i samhället som påverkar vad skolan ska lära ut och vilka värden som ska betonas (Bernstein, 2000, s. 65–66). De identiteter som behandlas i denna studie är *retrospektiv identitet*, *prospektiv identitet* och *terapeutisk identitet*.

Retrospektiv identitet formas genom resurser som staten kontrollerar och fokuserar på det förflutna (Bernstein, 2000, s. 66). Identiteten bygger på äldre nationella, religiösa eller kulturella stora berättelser, de kollektiva historierna, myterna och traditionerna som formar samhällets identitet (Bernstein, 2000, s. 66–67; s. xxiii). Genom dessa berättelser vill man försöka skapa en stabilitet och gemenskap för att stabilisera det förflutna i framtiden (Bernstein, 2000, s. 66–67). Denna identitet kan bli relevant för studien när lärare och skolbibliotekarier motiverar sina litteraturval med att eleverna behöver möta klassikerna eller det gemensamma kulturarvet för att bli allmänbildade.

Prospektiv identitet är när identiteten skapas genom att använda historien för framtiden och för att hantera den samtida kulturella, ekonomiska och teknologiska förändringarna (Bernstein, 2000, s. 67). Inom prospektiva identiteter finns det en del som drivs av sociala rörelser, så som genus, ras och religion som används för att skapa en ny sorts blivande, vilket innebär att en ny social bas skapas från marginaliserade eller specifika grupper som utmanar befintliga maktstrukturer (Bernstein, 2000, s. 76–77). Denna identitet blir relevant när lärare och skolbibliotekarier medvetet väljer litteratur som ska utmana den nationella och västerländska litteraturen eller för att representera marginaliserade röster.

Terapeutisk identitet förklaras som mer decentraliserande, vilket innebär att skolan eller lärarna har mer frihet att forma identitet lokalt (Bernstein, 2000, s. 68). Denna identitet fokuserar mer på det personliga och på individers kognitiva och sociala utveckling. Syftet med att utveckla denna typ av identitet är att utveckla elevens inre utveckling, skapa broar mellan utbildningen och personliga sammanhang samt utveckla elevernas förmågor till självständigt och flexibelt tänkande (Bernstein, 2000, s. 68; s. 73). Detta blir relevant när lärare och skolbibliotekarier betonar att litteraturen ska hjälpa eleverna att förstå sig själva och andra, eller när de väljer verk som är tänkta att väcka empati och identifikation.

5.3 Den demokratiska skolan

Deweys teori om *den demokratiska skolan* utgör ett normativt ramverk för att förstå skolans bildande och demokratiska uppdrag eftersom han inte enbart beskriver hur utbildning och samhälle faktiskt fungerar, utan presenterar ideal för hur de bör vara (Dewey, 1997, s. 122–123). Utbildningen fyller, enligt Dewey, en fundamental funktion i att skapa *social kontinuitet* genom att erfarenheter, värden och sätt att leva förs vidare mellan generationer (Dewey, 1997, s. 35–40). Att dela erfarenheter, språk och perspektiv med andra förklaras som en bildande process eftersom individens förståelse av världen vidgas i mötet med andras levda erfarenheter (Dewey, 1997, s. 38). I föreliggande studie kan Deweys resonemang tolkas i relation till skolans litteraturundervisning som att skönlitteratur fungerar som ett betydelsefullt verktyg för att förmedla erfarenheter som eleverna inte själva har mött. Litteraturen blir därmed central genom att erbjuda elever tillgång till gemensamma kulturella och erfarenhetsmässiga referensramar.

Utöver detta skiljer Dewey mellan *informell utbildning* och *formell utbildning* där den *informella utbildningen* sker genom vardagliga sociala praktiker, medan den *formella utbildningen* är den planerade och organiserade skolan (Dewey, 1997, s. 40–42). En risk med den formella utbildningen är att den tenderar att bli isolerad från den informella utbildningen, vilket kan leda till att skolan enbart blir en plats för kunskapsöverföring i stället för att göra eleverna redo för det levande samhällslivet (Dewey, 1997, s. 184–186). Genom att poängtera dessa skillnader betonas att demokrati inte endast kan förstås som ett politiskt system, utan mer som en livsform (Dewey, 1997, s. 127). Skolan får då som uppgift att i ett demokratiskt samhälle ansvara för att eleverna inte växer upp i stängda sociala och kulturella bubblor, utan ska i stället skapa möjligheter för elever att möta skilda erfarenheter, perspektiv och livsvillkor (Dewey, 1997, s. 44).

Utifrån detta perspektiv får skolan en tydlig demokratisk uppgift där valet av material och innehåll i undervisningen, bland annat skönlitteratur, påverkar vilka erfarenheter som synliggörs och vilka röster som ges utrymme i det gemensamma samtalet (Dewey, 1997, s. 126–127). Dewey framhåller även betydelsen av samspelet mellan elevernas erfarenheter och lärande. Detta kan i föreliggande studie ta sig uttryck i samtal kring texter där eleverna får möjlighet att pröva sina tolkningar, möta andra perspektiv och reflektera över konsekvenser som olika handlingar får i berättelserna som de läser, vilket kan förstås i linje med Deweys syn på erfarenhetsutbyte (Dewey, 1997, s. 189; s. 39–40).

Genom att beskriva utbildning som en social kontinuitet, demokrati som en livsform och erfarenhet som grunden för lärande synliggör Dewey hur lärares litteratururval kan bli en central arena för elevernas demokratiska bildning. I denna studie används denna teori för att belysa hur lärares och skolbibliotekariers litteratururval påverkar elevernas demokratiska erfarenheter.

6. Metod och material

För att samla in material till denna studie har kvalitativa semistrukturerade intervjuer med fem verksamma svensklärare på gymnasiet samt två skolbibliotekarier genomförts. Kapitlet inleds med en presentation av semistrukturerade intervjuer, följt av hur datainsamlingen genomfördes och den urvalsprocessen som gjordes för att välja ut de deltagande respondenterna. Därefter beskrivs hur analysen av det insamlade materialet genomfördes efter en tematisk analys. Kapitlet avslutas med etiska överväganden samt hur artificiell intelligens har använts som hjälpmedel.

6.1 Semistrukturerade intervjuer

I denna studie används semistrukturerade intervjuer eftersom metoden fungerar väl till explorativa studier där syftet är att utforska deltagarnas perspektiv, erfarenheter och resonemang, vilket är huvudfokus i denna studie. Metoden innebär att intervjuaren utgår från en intervjuguide med öppna frågor där det finns utrymme för att ställa följdfrågor, vilket ger intervjupersonerna möjlighet att utveckla sina resonemang och fördjupa sina svar, samt anpassa frågorna under samtalet (Bryman, 2016, s. 561–563; Denscombe, 2016, s. 266–267). En begränsning med semistrukturerade intervjuer är intervjueffekten, vilket innebär att deltagarna indirekt påverkas av intervjuaren och kan ge svar de tror intervjuaren vill höra snarare än autentiska svar. Detta kan i sin tur leda till en skev bild av resultaten (Bryman, 2016, s. 287–288; Denscombe, 2016, s. 270–271).

Semistrukturerade intervjuer är lämpliga för denna studie eftersom forskningsfrågorna rör hur gymnasielärare och skolbibliotekarier resonerar kring sitt litteratururval och hur de kopplar detta till svenskämnets bildnings- och demokratiuppdrag. Dessa resonemang är ofta komplexa, situationsbundna (Larsson, 2024, s. 12) och delvis implicita (Brink, 2009, s. 60–61), vilket gör det svårt att fånga dem genom mer strukturerade metoder som enkäter. Intervjuformen

möjliggjorde att deltagarna kunde utveckla sina tankar och motiveringar på ett sätt som gav en fördjupad förståelse av litteratururvalets didaktiska betydelse.

6.2 Urval

Deltagarna i denna studie består av två skolbibliotekarier och fem svensklärare. Deltagarna valdes genom ett strategiskt urval för att säkerställa att deltagarna hade direkt och relevant erfarenhet av litteratururval i svenskämnet (Bryman, 2016, s. 232–233). De kriterierna som användes i urvalet för lärarna var att de är anställda på gymnasiet, är aktivt verksamma i någon av svenskämnets kurser samt besitter erfarenhet av att självständigt planera och genomföra skönlitterär läsning i undervisningen. Rekryteringen skedde via en gymnasieskola som förmedlade kontakt med potentiella deltagare efter att information hade tillgängliggjorts. De kontaktade lärarna fick sedan anmäla sitt intresse till kontaktpersonen på skolan som sedan vidarebefordrade informationen till mig. Två skolbibliotekarier från samma skola rekryterades på motsvarande sätt där kriterierna för deltagande var minst två års tjänstgöring som skolbibliotekarie på gymnasiet för att säkerställa att skolbibliotekarierna hade kännedom om rutiner och samarbetsrutiner med svensklärare. En av skolbibliotekarierna har dock nyligen avslutat sin tjänst vid skolan, men inkluderades på grund av sin erfarenhet från verksamheten. En översikt av deltagarna finns i tabellen nedan.

Tabell 1: Deltagare

	Yrkesroll	Yrkeseerfarenhet (år)	Intervjulängd (min:sek)
Viola	Skolbibliotekarie	3,5	25:11
Monika	Skolbibliotekarie	6	22:57
Erik	Lärare: ekonomi-, teknik- & samhällsprogrammet	12	21:20
Ida	Lärare: teknik-, ekonomi- & vård och omsorgsprogrammet	Ca 6	28:15
Anton	Lärare: Natur-, ekonomi- & teknikprogrammet	Ca 11	24:08
Agnes	Lärare: teknik- & vård och omsorgsprogrammet	Ca 18	24:06

Johan	Lärare: samhälls- & ekonomiprogrammet	9	23:43
-------	---------------------------------------	---	-------

6.3 Datainsamling

I linje med metoden skapades intervjuguider utifrån forskningsfrågorna. En intervjuguide skapades för lärarna (se bilaga a) och en för skolbibliotekarierna (se bilaga b). Intervjuerna genomfördes på plats vid två tillfällen. Vid det första tillfället intervjuades båda skolbibliotekarierna och tre av lärarna, medan de sista två lärarna intervjuades vid tillfälle två. Varje intervju varade mellan 20–30 minuter och samtliga intervjuer spelades in med deltagarnas samtycke (se bilaga c). Samtliga frågor i intervjuguiden besvarades, antingen direkt eller indirekt, och deltagarna svarade utförligt på frågorna, vilket öppnade för flera följdfrågor. Vid vissa tillfällen behövde jag som intervjuare förtydliga frågan för att deltagarna skulle kunna besvara den, och därefter kunde jag ställa följdfrågor som fördjupade deras resonemang.

När samtliga intervjuer var genomförda påbörjades transkriberingen för att minska risken att tidigare svar skulle påverka de senare intervjuerna. Vid transkriberingen lyssnades ljudinspelningarna igenom flera gånger och deltagarnas svar transkriberades så ordagrant som möjligt. Majoriteten av respons signaler, såsom ”mm”, ”ja”, ”okej” har inte inkluderats för att hålla fokuset på deltagarnas svar. De respons signaler som är inkluderade är de som hjälpte att leda samtalet vidare. Transkriberingen gjordes manuellt för att säkerställa att GDPR (EU 2016/679) med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning (SFS 2018:218) följdes eftersom intervjuerna kan innehålla känsliga och personliga uppgifter som riskerar att registreras av automatiska transkriberingstjänster.

6.4 Analys av material

Materialet som insamlades under intervjuerna analyserades deduktivt utifrån studiens forskningsfrågor med induktiva inslag, där nya mönster och teman kunde växa fram ur materialet, genom tematisk analys i linje med Braun och Clarkes modell (2006, s. 83–84). Analysprocessen inleddes med att transkriptionerna lästes igenom för att göra materialet bekant och för att upptäcka meningsbärande koder, det vill säga textavsnitt som fångar centrala idéer eller återkommande betydelser i deltagarnas utsagor. Under denna fas markerades ord och meningar som framstod som intressanta (Braun & Clarke, 2006, s. 87–88). När koderna var markerade jämfördes och grupperades de utifrån liknande innehåll och samlades under

gemensamma teman (Braun & Clarke, 2006, s. 89–91), exempelvis ”grupp” och ”elevernas intresse” som kodades ”elevantpassning”. Dessa grupperingar resulterade i arton eventuella teman. Några av dessa teman överlappade med varandra och slogs därmed ihop medan två teman togs bort eftersom de saknade relevans för studiens syfte (Braun & Clarke, 2006, s. 91–92). Därefter kopplades dessa teman samman och organiserades under deduktiva teman som speglar studiens frågeställningar: bildnings- och demokratiuppdraget, litteratururval, didaktiska potentialer och möjligheter samt samarbete mellan svensklärare och skolbibliotekarier (se bilaga d). När dessa teman var identifierade granskades de ytterligare för att hitta essensen i varje tema och kopplades med exempel och citat från intervjuerna, vilka tolkades och analyserades (se bilaga e; Braun & Clarke, 2006, s. 92). I tabellen nedan presenteras de huvudteman och underteman som identifierats i analysen och som ligger till grund för resultatredovisningen.

Tabell 2: Teman och underteman

Huvudteman	Underteman
Bildnings- och demokratiuppdraget	1) Bildning genom perspektivtagande, igenkänning och tillgång till representation 2) Demokrati genom litterär praktik 3) Tabubrytande och samhällskritisk undervisning
Litteratururval	1) Elevnära litteratururval med fokus på motivation och läsförmåga 2) Urval styrt av professionellt omdöme
Didaktiska potentialer och möjligheter	1) Verkens innehåll och form som didaktiska resurser 2) Reflektion och utveckling genom litterär bearbetning
Samarbete mellan svensklärare och skolbibliotekarier	1) Pragmatiskt och relationsstyrt samarbete 2) Begränsningar och möjligheter till utvecklat samarbete

6.5 Etiska överväganden

Under datainsamlingen och analysen följdes Vetenskapsrådets (2024) riktlinjer för god forskningssed och flera åtgärder vidtogs för att säkerställa etisk integritet. Den första åtgärden var att säkerställa studiens integritet genom att följa en konsekvent och transparent process för både datainsamling och analys. Intervjuerna spelades in och transkriberades ordagrant medan den tematiska analysen genomfördes i steg som beskrivet ovan. De inspelade ljudfilerna lagrades i en hemlig mapp med lösenord i den inspelningstjänst som användes för att spela in. Principen om ärlighet tillämpades genom att tydligt redovisa studiens tillvägagångssätt och

metodologiska val. Vidare diskuteras studiens begränsningar i metod och resultatdiskussionen. För att värna om respekt för deltagarna informerades samtliga både skriftligt och muntligt om studiens syfte, deras rätt att när som helt avbryta sitt deltagande samt hur materialet användes. Samtyckesblanketter från samtliga deltagare samlades in innan intervjuerna började (se bilaga c). Alla deltagare pseudonymerades och identifierande uppgifter har tagits bort. Slutligen togs ansvar för att materialet enbart användes för detta examensarbete och raderades när studien var avslutad.

6.6 Artificiell intelligens

Artificiell intelligens i form av CoPilot (Microsoft, 2026) och ChatGPT (OpenAI, 2026) har använts under studien som språk- och sökstöd. CoPilot (Microsoft, 2026) användes som språkstöd där meningar som framstod som komplicerade eller svårtydda kopierades in med prompten ”Förstår man vad jag menar här:” under skrivprocessen. CoPilot gav sedan sitt svar med förslag på hur meningen kunde förbättras som sedan kunde granskas och användas som utgångspunkt. ChatGPT (OpenAI, 2026) användes under första delen av studien då den assisterade med att hitta relevanta källor. Prompten ”Kan du ge mig peer-reviewed källor om [...]” användes, där nyckelord anpassades efter studiens fokus. ChatGPT gav sedan flera förslag på källor den ansåg vara relevanta. Dessa källor användes därefter antingen i studien eller som utgångspunkt för vidare kedjesökning.

7. Resultat

I följande avsnitt presenteras resultatet av de genomförda intervjuerna med fem lärare och två skolbibliotekarier. Resultatet är organiserat utifrån de fyra deduktiva framtagna teman som utgår från studiens syfte och frågeställningar: bildnings- och demokratiuppdraget, litteratururval, didaktiska potentialer samt samarbete mellan svensklärare och skolbibliotekarier. Inom varje huvudtema presenteras och analyseras tillhörande identifierade underteman.

7.1 Bildnings- och demokratiuppdraget

Samtliga deltagare framstår som medvetna om skolans bildnings- och demokratiuppdrag i relation till svenskämnet och litteraturen. När de beskriver hur de uppfattar bildnings- och

demokratiuppdraget framkommer det att uppdraget förstås på flera, delvis överlappande sätt. Erik och Johan beskriver att bildning uppstår i sociala sammanhang och realiserar genom samtal, diskussion och delaktighet. Ida och Frida uttrycker att bildning ger tillträde till samhället och betonar språkets roll för att möjliggöra deltagande i samhället samt för förståelse av kulturella, historiska och samhällsliga sammanhang. Anton uttrycker en liknande syn på bildning, men kopplar den i högre grad till ett kulturorienterat perspektiv där bildning skapar gemensamma referensramar som är essentiella för att förstå hur samhället har formats. Trots dessa variationer är samtliga lärare eniga om att svenskämnet har en tydlig koppling till bildnings- och demokratiuppdraget och att skönlitteraturen utgör ett viktigt medel för att förmedla dessa.

7.1.1 Bildning genom perspektivtagande, igenkänning och tillgång till representation

Under intervjuerna framkommer att både lärare och skolbibliotekarier kopplar arbetet med litteratur till bildnings- och demokratiuppdraget. Ett framträdande mönster är att lärarna ser bildning som en process som uppstår i mötet mellan litteratur, elev och samtal. Flera lärare framhåller att litteraturen fungerar som ett centralt redskap för att utveckla elevernas bildning eftersom den ger eleverna möjlighet att ta del av skilda perspektiv och möta andras livsvillkor. Johan sammanfattar detta genom att beskriva hur han använder litteraturen för att eleverna ska få ”möta andra livsöden, andra tider, andra sätt att tänka”, vilket han kopplar till bildningsuppdraget. Erik utvecklar denna koppling mellan litteratur och bildning då han betonar att litteraturen kan bidra till elevernas bildning eftersom den upplevs som ”lättare för elever att ta till sig när det sker via skönlitteratur”. Johan och Eriks utsagor synliggör tillsammans hur skönlitteraturen kan förstås som en tillgänglig ingång till andra perspektiv, där mötet med det som ligger utanför elevernas egna erfarenheter framträder som centralt för bildningsprocessen.

Ida och Anton gör liknande kopplingar mellan litteratur och bildning. Ida framhåller att svensklärare har en central roll att öppna möjligheter för elever att ”få syn på andra och sig själv genom litteratur”. Som exempel nämner hon verket *Flyga drake*, som enligt henne kan bidra till elevers förståelse för hur traumatiskt det kan vara för någon som flyr från sitt hemland och försöka passa in i det nya landet för att sedan återvända till hemlandet. I samband med detta beskriver hon även hur hon kopplar verket till samtida händelser för att skapa en brygga mellan det eleverna kan känna igen och det som kan bredda deras horisonter. Igenkänning som utgångspunkt beskriver Anton vidare som viktigt när det kommer till att ”möta olika typer av värderingar och [...] utmana sig själva”. Citatet visar hur igenkänning inte ses som ett mål i sig,

utan som en utgångspunkt för att närma sig det som är främmande. Han förklarar att han ofta använder ungdomsromaner eftersom dessa gör det lättare för eleverna att utgå från egna erfarenheter i mötet med det obekanta, jämfört med äldre litteratur. Genom att använda böcker som eleverna känner igen sig i anser Anton att deras förståelse för ”det andra” kan fördjupas.

Skolbibliotekariernas resonemang kring bildning fokuserar i större utsträckning på perspektiv och tillgång. Viola betonar att skolbibliotekets uppdrag är att erbjuda ett brett litteratururval som möjliggör för alla elever att hitta något att läsa. Enligt båda skolbibliotekarierna kan detta breda utbud bidra till att eleverna upptäcker olika genrer, perspektiv eller verk som elever antingen kan identifiera sig med eller som kan utmana deras världsbild. Här framträder ett fokus på strukturella förutsättningar för bildning, där tillgång till mångfald av litteratur blir centralt. Skolbibliotekets funktion i detta sammanhang kopplar Monika till möjligheten att erbjuda likvärdig tillgång till fler perspektiv utöver det eleverna möter i klassrummet eller hade valt på egen hand. I relation till svenskämnet aktualiseras detta när svensklärare kommer till skolbiblioteket för inspiration eller råd, då skolbibliotekarierna kan bidra med förslag från skolbibliotekets bredare urval.

7.1.2 Demokrati genom litterär praktik

Trots att lärarna tydligt kopplar litteraturen till svenskämnets bildnings- och demokratiuppdrag framkommer det att verken inte aktivt väljs för att uppnå detta, utan att uppdragen uppstår som en följd av hur litteraturen bearbetas i undervisningen och genom elevernas praktiska arbete med verken. Detta betonas av Erik som poängterar:

”Det är kanske mer hur man bearbetar skönlitteratur och att det kanske inte behöver alltid ha så att innehållet har med demokrati att göra utan det kanske är mer att jag tycker nog att det är hur man tillsammans jobbar med skönlitteratur.” (Erik)

I Eriks resonemang framgår att demokrati i undervisningen inte främst kopplas till innehållet i de valda verken, utan till de arbetssätt som används i klassrummet. Även andra lärare uttrycker liknande resonemang när de beskriver vikten av att ett ständigt, medvetet arbete med de valda verken genom att utveckla arbetssätt och undervisningsformer. Det mest återkommande arbetssättet för att realisera demokratiuppdraget är samtal, där eleverna får ta del av varandras tankar och perspektiv. Genom olika former av samtal och diskussioner skapas ett gemensamt utrymme där eleverna kan reflektera och pröva åsikter utan att behöva direkt tala från egna erfarenheter, vilket Erik beskriver: ”Alla ser ju väldigt olika saker när man läser skönlitteratur”. I detta sammanhang framträder litteraturen som en gemensam arena där eleverna kan ta sig an samma text, dela reflektioner och därigenom träna förmågor för att delta i det demokratiska

samhället. Detta visar att lärarna i hög grad realiserar bildnings- och demokratiuppdraget genom undervisningens arbetsformer snarare än genom det enskilda litteraturvalet, samt att bildning och demokratisk utveckling förstås som processinriktade och erfarenhetsbaserade.

7.1.3 Tabubrytande och samhällskritisk undervisning

I relation till litteratur och samtal, och deras koppling till bildning och demokrati, lyfts även skönlitteraturens roll i att möjliggöra samtal om etiska dilemman och samhällsfrågor. Skönlitteratur beskrivs som ett sätt att ta upp svåra och känsliga ämnen i ett mer indirekt och skyddat sammanhang. Erik betonar att lärare behöver våga ta upp ämnen som eleverna kan uppleva som svåra att diskutera för att undvika att så kallade ”tabu-ämnen” skapas, vilket i förlängningen kan motverka det demokratiska uppdraget:

”Det finns ju ämnen men... Som kan vara allt ifrån sexuella övergrepp, kanske till andra känsliga saker som eleverna har varit med om eller liksom känner igen eller som kan vara känsligt [...]. Med eleverna tänker jag att det är viktigt att vi vågar prata om sånt som också är jobbigt, för det är en del av mångas liv. Och ja, det är viktigt att vi synliggör det liksom.” (Erik)

I Eriks resonemang framträder en förståelse av demokrati som förutsätter att även svåra och tabubelagda ämnen ges utrymme i undervisningen, eftersom frånvaron av sådana samtal kan leda till att vissa perspektiv osynliggörs och därmed begränsa ett öppet och inkluderande klassrum.

Ida exemplifierar vidare hur arbetet med deckare kan belysa ”värderingar utifrån otrohet eller att svika en vän eller att ha makt”, medan Erik ger ett konkret exempel på hur han använder verket *Intet* för att diskutera frågor som gruppträck. I dessa exempel framstår skönlitteraturen som särskilt väl lämpad, eftersom det fiktiva skapar en distans mellan textens innehåll och elevernas verklighet. Denna distans möjliggör att eleverna kan bearbeta och reflektera över komplexa och potentiellt känsliga frågor på ett öppnare samt avslappnat sätt, vilket i sin tur kan bidra till utvecklat perspektivtagande.

Utöver tabubelagda teman beskriver Ida och Frida även hur litteratur kan fungera som en ingång till att diskutera normer, värderingar och samhällsfrågor. Båda lärarna arbetar med dystopier där eleverna får utforska sådana frågor. Frida beskriver exempelvis hur hon arbetar med frågor kring AI, eftersom ”det är ju [...] ganska lätt för dem att tänka vidare [...] utifrån AI idag”, medan Ida lyfter hur hennes elever får diskutera frågor som ”Var är vår framtid på väg?”. Att arbeta med sådana teman betraktar Ida och Frida som en demokratisk praktik, eftersom det ger eleverna möjlighet att utveckla demokratiska kompetenser, såsom kritiskt tänkande. I deras resonemang framstår litteraturundervisningen därmed som ett sätt att problematisera samtiden och diskutera möjliga samhällsutvecklingar. Som en del av detta får eleverna inte enbart

kunskap om samtida samhällsfrågor, utan även bildning i form av hur samhällen formas, vilka värden som står på spel och vilka framtider som framstår som möjliga eller problematiska, vilket Erik sammanfattar med frågan: ”Vad händer om vi tar demokratin för given?”. Denna fråga synliggör hur litteraturen kan användas för att väcka kritisk reflektion kring demokratiska värden och deras eventuella sårbarhet.

7.2 Litteratururval

Som beskrivet i tidigare avsnitt kopplar lärarna tydligt bildnings- och demokratiuppdraget till arbetet med skönlitteratur men att det sällan är ett explicit styrande kriterium i litteratururvalet. I stället beskrivs urvalet främst som elevnära och situationsbundet där faktorer såsom elevgrupp, motivation och undervisningens syfte är bärande. De verk som används motiveras framför allt utifrån deras potential att engagera eleverna samt lärarnas eget engagemang. I de följande avsnitten utvecklas de mönster som framträder i deltagarnas resonemang kring litteratururvalet.

7.2.1 Elevnära litteratururval med fokus på motivation och läsförmåga

Ett genomgående mönster från intervjuerna är att lärarnas litteratururval i hög grad beskrivs som anpassat efter elevgruppen, snarare än styrt av fasta litterära normer eller styrdokument. Elevers läsförmåga, motivation, intressen och programtillhörighet är återkommande faktorer när lärarna beskriver vad som främst påverkar deras litteratururval. Erik förklarar exempelvis att han ofta väljer litteratur som kan fånga elevernas intresse eftersom ”elevernas läsförmåga sjunker varje år”, en upplevelse även Ida och Frida ger uttryck för när de beskriver sina elever som ”svaga” i läsförståelse. Dessa utsagor synliggör hur litteratururvalet i hög grad formas i relation till upplevda förändringar i elevgruppens förutsättningar, snarare än utifrån fasta normer.

Detta har i sin tur påverkat deras litteratururval genom att de antingen försöker välja verk som kan främja elevernas läsintresse eller väljer att arbeta med utdrag i stället för hela verk. Ytterligare ett arbetssätt för att öka elevernas läsintresse och motivation framställs av Ida och Johan som förklarar hur de ibland låter eleverna själva välja vilken bok de vill läsa. Ida uppger att hennes syfte med detta är att eleverna ska uppleva att de inte vill lägga ned boken. Hon beskriver hur flera elever uttrycker att de ”[vill] bara fortsätta och fortsätta” när de får välja själva, vilket hon tolkar som ett steg mot ökat läsintresse. Detta visar hur motivation förstås som en central utgångspunkt för litteratururvalet, där elevernas engagemang ses som en

förutsättning för fortsatt läsning. Anton, däremot, förklarar att han sällan låter sina elever välja verk fritt:

”Vi läser liksom samma bok. För jag, jag ville ju att vi ska kunna samtala om det vi har läst och ha liksom ett gemensamt förhållningssätt till det vi läser och det tycker jag försvåras av att de väljer helt fritt.”
(Anton)

Antons resonemang visar på en annan prioritering från tidigare lärare eftersom han ser gemensam läsning som en förutsättning för gemensamma samtal och ett delat tolkningsunderlag. I stället fokuserar Anton, i likhet med Frida, mer på elevernas intressen och programtillhörighet. Detta indikerar att lärarnas litteratururval inte enbart styrs av innehållet, utan mer av elevernas förutsättningar och den aktuella undervisningssituationen, snarare än vilken text som bör läsas.

Skolbibliotekariernas beskrivningar av litteratururvalet skiljer sig delvis från lärarnas. Gemensamt med lärarna lyfter skolbibliotekarierna verk som kan stärka elevernas läsintresse då de strävar mot att fler elever ska läsa. Däremot, eftersom skolbiblioteket är till för alla elever i olika program, årskurser och med skilda läsintressen, måste skolbibliotekarierna välja böcker som kan passa alla på ett eller annat sätt. Därmed förklarar Monika och Viola att de i högre grad fokuserar på att ha ”ett ganska brett sortiment [...] med olika innehåll och så.” (Monika) och “[försöker] [...] representera alla ämnena och alla utbildningar” (Viola) så att alla elever ska kunna hitta något. Eftersom skolbiblioteket ska vara tillgängligt för alla elever framträder ett mer övergripande perspektiv i skolbibliotekariernas utsagor, där fokus ligger på att skapa förutsättningar för tillgång och på bibliotekets funktion som resurs, snarare än att anpassa litteratururvalet till specifika elevgrupper.

7.2.2 Urval styrt av professionellt omdöme

Utöver elevanpassning framträder även lärarnas professionella omdöme och relation till de valda verken som faktorer i litteratururvalet. Flera lärare uttrycker att de föredrar att själva ha läst de verk som sedan används i undervisningen. Erik, Ida och Johan framhåller att de vill ha läst verken i förväg för att kunna behärska innehållet och planera hur de praktiskt kan arbeta med dem i undervisningen. Ida framhåller också betydelsen av att själv känna ett engagemang för de verken som används eftersom hon ”ändå [vill] kunna sälja in det”. Hon förklarar vidare att om hon själv känner motstånd för ett verk eller inför läsningen riskerar det att påverka elevernas engagemang, vilket synliggör att lärarens egen relation till verket ses som en förutsättning för att kunna skapa engagemang hos eleverna.

Ett ytterligare mönster som framkommer i intervjumaterialet är att flera lärare tenderar att återkomma till samma skönlitterära verk, exempelvis *Intet* och *Berätta tre saker*. Anledningen är att verken beskrivs som välbekanta och beprövade inslag i undervisningen, vilket visar hur litteratururvalet i hög grad formas av bedömningar av vad som tidigare har fungerat i klassrummet. Johan uppmärksammar även att skolans tillgång till klassuppsättningar kan begränsa lärarnas litteratururval som han uttrycker det: ”Sen så är det här med klassuppsättningarna. Vi har endast så många böcker att välja mellan, även om jag kanske hade velat haft in andra”. Här synliggörs hur organisatoriska förutsättningar, såsom tillgång till material, påverkar vilka val som i praktiken är möjliga att genomföra. Lärarnas litteratururval motiveras därmed inte av tradition eller kanon, utan snarare av erfarenhetsbaserade bedömningar av vad som fungerar i undervisningen.

7.3 Didaktiska potentialer och möjligheter

När lärarna väljer litteratur utifrån eleverna aktualiseras även verkens inneboende egenskaper som urvalskriterium. För att möta elevers anpassningar nämner flera lärare att de väljer utdrag eller noveller i stället för hela verk, särskilda genrer eller texter med varierande språklig nivå. Samtidigt framkommer det att andra lärare i stället väljer att behålla mer krävande texter samt anpassar arbetssätten kring läsningen. De följande delavsnitten presenterar de didaktiska potentialer som lärarna identifierar i sina litteratururval, det vill säga de möjligheter till undervisning, lärande och bearbetning som uppstår i relation till verkens innehåll, form och språk.

7.3.1 Verkens innehåll och form som didaktiska resurser

Under intervjuerna nämndes flera verk som lärarna använder i sin undervisning och varför just de verken valts. Återkommande kopplingar om de didaktiska potentialerna i texternas innehåll är att innehållet kan öppna för reflektion, empati och kritiskt tänkande, oavsett arbetssätt. Erik nämner exempelvis hur han arbetar med novellen *Att döda ett barn* som skildrar en bilolycka där ett barn omkommer. Han kopplar handlingen till frågor om liv och död, ansvar och livets skörhet, särskilt i relation till att ”många elever just nu håller på [...] att ta körkort. Man får reflektera över, liksom, hur snabbt livet kan ändra sig”. I detta exempel används litteraturen för att skapa naturliga kopplingar mellan fiktion och elevernas egen verklighet, vilket kan fördjupa deras förståelse av existentiella frågor.

På liknande sätt nämner Johan och Erik verket *Intet* som används för att reflektera över och diskutera frågor om gruppträck och moralisk förskjutning. Ytterligare verk som Ida, Frida och Johan nämner är *1984*, vars handling om övervakning kopplas till samtida diskussioner om AI och framtidsscenarioer. Vidare diskuterar Ida hur genrer som dystopier, deckare och kärleksromaner även har inneboende värde i dess innehåll då de öppnar för diskussioner om samhällskritik samt värdegrunds- och relationsfrågor:

”De som läser dystopier kommer ju in väldigt mycket på det. [...] De som läst deckare [...] pratar om värderingar utifrån otrohet eller att svika en vän [...]. Och romans [...] finns det ju också, det här med våld i hemmet och övergrepp.” (Ida)

Här synliggörs hur olika genrer möjliggör arbete med skilda teman och perspektiv, vilket kan bredda undervisningens innehållsliga potential.

Utöver verkens innehåll lyfter lärarna även fram betydelsen av verkens form. Majoriteten av lärarna beskriver noveller och utdrag som tacksamma att arbeta med. De ger eleverna möjlighet att möta flera berättelser utan att läsningen blir alltför tidskrävande, samtidigt som centrala aspekter synliggörs samt gör texten hanterbar för lässvaga elever. Ett verk som framträder som återkommande i Idas och Fridas undervisning är *Berätta tre saker*, vilket kopplas till dess språk och omfång, som Frida beskriver: ”Jag [...] bestämde mig för att gå tillbaka och backa till *Berätta tre saker* som är, alltså språket är lättare.” Språklig nivå och omfång framträder därmed som avgörande faktorer i urvalet, särskilt i relation till elevernas läsförmåga. Däremot kan verkets språkliga komplexitet användas för ytterligare syften. Johan och Erik framhåller att de ibland medvetet väljer verk med svårare språk för att koppla in grammatik i litteraturundervisningen, vilket kan öppna upp en bredare syn på litteraturens funktion och didaktiska användningsområden.

7.3.2 Reflektion och utveckling genom litterär bearbetning

Utifrån verkens didaktiska potentialer framhåller lärarna att litteraturen möjliggör varierade arbetssätt i undervisningen, såsom arbete med språk, diskussioner och reflektion som utvecklar mer än enbart läsförmåga och analysförmågor. Som framgår i föregående avsnitt framträder de didaktiska potentialerna i relation till textens tolkningsdjup och språkliga nivåer. Erik beskriver exempelvis hur han arbetar med lässcheman där eleverna får ”fylla i rutor så här vad man gillade, vad man ogillade vad man har för frågetecken, vad man ser för mönster och vad man gör för kopplingar”. Genom dessa lässcheman synliggör eleverna själva vilka aspekter av texter de upplever som svåra, till exempel verkets språk, tema eller handling, vilket Erik sedan arbetar vidare från. Anton beskriver att han i högre grad arbetar med vägledande exempel och

närläsning, särskilt i relation till klassisk litteratur eftersom eleverna ofta upplever dessa texter som svåra att ta sig an. I Eriks och Antons arbetssätt fungerar verkens form som utgångspunkt, och de anpassar därefter arbetssättet efter textens språkliga och strukturella komplexitet. I likhet med detta betonar Ida vikten av att anpassa arbetssättet snarare än textens svårighetsgrad, vilket framgår när hon beskriver arbetet med *Förvandlingen*:

”Det beror ju så mycket på vad man gör med dem. När vi jobbade med *Förvandlingen* som är supertunn men ganska komplex, då har ju vi läst väldigt lite åt gången och pratat mycket tillsammans och jag har guidat dom med tydliga ord och letat efter det här och så.” (Ida)

I Idas resonemang synliggörs hur komplexa texter kan göras tillgängliga genom att läraren bryter ned läsningen och stöttar eleverna stegvis, snarare än att förenkla själva texten.

Ett återkommande arbetssätt som aktualiserar textens tolkningsöppenhet är litteratursamtal. Erik betonar exempelvis att ”alla ser ju väldigt olika saker när man läser skönlitteratur”, vilket synliggör hur samma text kan möjliggöra olika tolkningar och analyser trots att eleverna läst samma verk. Litteratursamtalet blir i detta sammanhang en tydlig didaktisk praktik där olika perspektiv möts och prövas i relation till varandra. Samtidigt problematiserar Ida litteratursamtalens begränsningar genom att beskriva hur samtalen kan tendera att hamna på en allmän nivå där elever som inte läst texten kan följa resterande elevers resonemang och tolkningar. Anton beskriver liknande hur han enbart använder samtal i början av en bok på en mer allmän nivå, exempelvis ”kopplade till bokens tema”. Idas och Antons utsagor visar hur arbetssättet i sig inte alltid räcker till, utan kräver kompletterande moment för att stödja elevernas lärande. För att motverka dessa begränsningar uppger Ida och Anton att de varvar litteratursamtal med skriftliga inslag. Genom skrivandet möjliggörs ett mer textnära förhållningssätt, där elevernas individuella tolkningar och analysförmågor synliggörs tydligare. I kombinationen av arbetssätt visar Ida och Anton hur litteraturens didaktiska potential kan kompletteras över tid och stödja eleverna mot mer avancerad analys.

7.4 Samarbete mellan svensklärare och skolbibliotekarier

Samarbetet mellan skolbibliotekarier och lärare kring deras litteratururval framstår som varierande och situationsberoende. Både lärarna och skolbibliotekarierna beskriver att majoriteten av samarbetet sker utifrån lärarnas individuella initiativ och tillfälliga behov, snarare än som en självklar eller strukturerad del av undervisningspraktiken. Samarbetet uppges fungera i perioder men att det är oregelbundet och att det kan gå längre perioder där inget samarbete sker.

7.4.1 Pragmatiskt och relationsstyrt samarbete

När deltagarna beskriver samarbetet mellan svensklärare och skolbibliotekarier framkommer det att samarbetet i hög grad är informellt och behovsstyrt. Monika förklarar exempelvis att mycket av samarbetet sker sporadiskt och att det ser väldigt ”olika ut från termin till termin”. Viola uttrycker en liknande uppfattning, men att det finns ett stabilare samarbete i samband med praktiska moment, såsom inköp av litteratur, planerade besök i klassrummen eller författarbesök. Samtliga deltagare uppger att skolbibliotekarier har en aktiv roll vid litteraturinköp. I samband med det senaste inköpet hade Viola en särskilt aktiv roll, vilket medförde ett mer explicit samarbete. I samband med detta inköp arrangerades även ett författarbesök efter att lärarna ”hade köpt in klassuppsättning av två av hans böcker” (Viola). Denna typ av samarbete indikerar en samordning mellan undervisning och bibliotekets utbud. Likaså blir denna samordning ytterligare explicit när lärarna bjuder in skolbibliotekarierna till klassrummen för att presentera skolbibliotekets utbud, ge lästips till eleverna samt väcka elevernas intresse för litteratur.

Trots att det framkommer att det finns ett samarbete mellan lärare och skolbibliotekarier uttrycker samtliga lärare att de prioriterar kollegialt samarbete med andra lärare när de söker tips och inspiration. Detta uttrycks bland annat av Anton som förklarar att han ”förlitar [sig] mer på [...] [sina] kunniga kollegor”. Skolbibliotekarierna visar samtidigt förståelse att det finns en balans mellan sin stödjande roll mot lärarnas pedagogiska ansvar. Monika betonar att det är ”lärarna som sköter sin undervisning och vet bättre vilka typer av böcker som passar till deras elever”, medan Viola framhåller att det inte finns någon poäng i att aktivt ”tjata” om samarbete. Däremot är det ingen av lärarna som visar motstånd mot att vända sig till skolbibliotekarierna för tips och idéer, även om de inte nödvändigtvis väljer de föreslagna verken. Denna betoning på det egna omdömet framträder i Eriks utsaga: ”Jag vill nog helst hitta den själv, liksom, sen kan man såklart få tips eller så där. [...] Men jag, jag måste nog liksom hitta min egen grej lite eller så i, när jag ska undervisa om det.”. I relation till detta uttrycker samtliga deltagare en vilja att försöka utveckla samarbetet och beskriver det som en outnyttjad potential i relation till litteratururval. Det samarbete som finns värderas bland deltagarna, men beskriver det som inte fullt integrerat som det skulle kunna vara.

7.4.2 Begränsningar och möjligheter till utvecklat samarbete

Faktorer som framträder som begränsningar i samarbetet är främst tidsbrist, betydelsen av relationer och en ovana bland lärarna att använda skolbiblioteket som en resurs. Både Monika och Viola beskriver att de gärna hade velat arbeta mer i klassrummen eller ha tätare kontakt

med lärarna för att ge litteraturförslag, men att de begränsas eftersom de ofta är ensamma och då inte kan lämna skolbiblioteket. Lärarna beskriver samtidigt att de under de senaste åren har bytt skolbibliotekarier ofta och därför inte fått chansen att lära känna dem eller utveckla ett hållbart och långsiktigt samarbete. Att skolbiblioteket inte spontant används som en resurs beskrivs främst av Ida som uttrycker att ”man inte tänker på att vi har den resursen.”. Detta visar hur samarbetet inte enbart begränsas av organisatoriska faktorer, utan även av etablerade arbetsmönster och medvetenhet om skolbibliotekets roll. Viola ger uttryck för en liknande upplevelse när hon förklarar att lärare ibland glömmer bort skolbiblioteket och därmed inte frågar om tips eller stöd. Trots att samarbetet i nuläget beskrivs som informellt och behovsstyrt, framkommer det hos både lärare och skolbibliotekarier en tydlig vilja att utveckla samarbetet. Deltagarna pekar särskilt på ökad kontinuitet, mer klassrumsnära arbete och tydligare strukturer som möjliga utvecklingsområden.

8. Diskussion

I det följande avsnittet diskuteras resultatet efter teorierna om *rekontextualisering*, *pedagogiska identiteter* och *den demokratiska skolan*. Sedan diskuteras metoderna semistrukturerade intervjuer och tematisk analys utifrån deras respektive fördelar och begränsningar, följt av kritiska reflektioner kring urvalet av deltagare samt hur artificiell intelligens har använts.

8.1 Resultatdiskussion

Resultatet visar att lärarnas och skolbibliotekariernas litteratururval i svenskämnet på gymnasiet präglas av flera faktorer. Elevenpassning, professionellt omdöme och undervisningens praktiker ges större utrymme i litteratururvalet än explicita hänvisningar till styrdokumentens bildnings- och demokratiuppdrag. Samtliga deltagare i studien uttrycker dock att litteraturen är ett centralt redskap för att möjliggöra perspektivtagande, reflektion och samtal, vilket beskrivs som grundläggande för bildning och demokrati. Studiens teoretiska utgångspunkter om *rekontextualisering*, *pedagogiska identiteter* och *den demokratiska skolan* kommer i detta avsnitt diskuteras i relation till resultatet och deltagarnas utsagor.

8.1.1 Rekontextualisering av bildnings- och demokratiuppdraget

Enligt Bernstein sker en omformning av kunskap och värden när kunskapen förflyttas från det *officiella rekontextualiseringsfältet*, där läroplaner och ämnesplaner produceras (2000, s. 33; s.

78–79), till det *pedagogiska rekontextualiseringsfältet*, där lärare och andra pedagogiska aktörer tolkar och genomför planernas intentioner i praktiken (2000, s. 33; s. 38). Lärarnas uttalanden om styrdokumentet i relation till litteratururvalet visar att dessa upplevs som relativt öppna och tolkningsbara, vilket ger lärarna ett stort handlingsutrymme. Detta innebär att ansvaret för att realisera bildnings- och demokratiuppdraget hamnar på den enskilda läraren. Studiens resultat visar även att bildnings- och demokratiuppdraget sällan används som ett explicit styrande kriterium i lärarnas litteratururval, trots dess centrala roll i styrdokumentet. I stället framträder uppdraget som en ram som lärarna förhåller sig till implicit och som påverkar deras föreställningar om litteraturens roll i undervisningen. Detta blir särskilt tydligt i avsnitt 7.2.1 och 7.3.1, där det framkommer att lärarnas fokus främst ligger på elevantpassning, motivation samt verkens innehåll och form. I dessa delar framträder kopplingen till bildnings- och demokratiuppdraget inte alltid explicit, utan snarare indirekt genom betoning av engagemang, reflektion, empati och kritiskt tänkande. Det kan därför förstås som att uppdraget inte fungerar som ett uttalat styrinstrument i lärarnas resonemang, utan i stället är integrerat i den didaktiska praktiken och tar sig uttryck genom de val och arbetssätt som lärarna beskriver, exempelvis hur litteraturen används för att låta elever möta andra livsöden och perspektiv samt reflektera över sig själva.

I dessa resonemang synliggörs hur lärarna är influerade av styrdokumentet utan att de uttrycker det direkt. I enlighet med Molloy (2002, s. 18; s. 36–43) förstås litteratururvalet därmed som ett didaktiskt ansvar, där lärarnas professionella omdöme, pedagogiska övertygelser och erfarenheter blir avgörande för hur bildnings- och demokratiuppdraget realiseras i praktiken. Detta kan även relateras till Hultins (2008, s. 102–104) och Malmgrens (1996, s. 86–90) beskrivningar av svenskämnet där olika ämnestraditioner fungerar som tolkningshorisonter för hur styrdokumentet kan tolkas. Eftersom lärarna i studien upplever sitt litteratururval som relativt öppet blir det naturligt att de tolkar styrdokumentet på olika sätt beroende på vilken ämnessyn de har. Resultatet visar att lärarna främst lutar mot en erfarenhetspedagogisk ämnessyn (Malmgren, 1996, s. 86–87) eftersom elevantpassning och motivation framträder som de starkare urvalskriterierna. Samtidigt förekommer inslag av andra ämnestraditioner då flera lärare knyter an till det litteraturhistoriska bildningsämnet, med fokus på kulturarv, gemensamma referensramar och klassiska verk (Malmgren, 1996, s. 88–89), samt till färdighetsämnet, med fokus på språklig nytta, läsförståelse och språkets funktion för samhällsdeltagande betonas (Malmgren, 1996, s. 87–88).

Skolbibliotekariernas resonemang kring bildnings- och demokratiuppdraget pekar i stället mot skolbibliotekets funktion som en resurs för bredd, tillgång och representation, vilket kan förstås som ett uttryck för demokratiska ideal om likvärdighet och tillgång till olika perspektiv. I relation till Bernsteins teori kan skolbibliotekarierna därmed placeras inom det *pedagogiska rekontextualiseringsfältet* då de bidrar med tolkning av styrdokumentens intentioner (Bernstein, 2000, s. 33; s. 38). I linje med Skolverket (2026) framstår skolbibliotekariernas arbete som betydelsefullt för att stödja bildningsuppdraget genom att främja bredd samt öka elevernas läsintresse och läslust. Samtidigt begränsas deras möjligheter att påverka litteraturvalet på grund av organisatoriska förutsättningar och att samarbetet ofta sker informellt. Som Centerwall och Langelotz (2022, s. 18) påpekar är skolbibliotekariers roll ofta oklar och varierar mellan skolor, och i resultatet syns detta genom identifierade hinder som tidsbrist, personalomsättningar bland skolbibliotekarierna och lärarnas ovana att se skolbiblioteket som en pedagogisk resurs. Detta visar att deltagarna i denna studie hindras av samma brist på fasta strukturer och förhandlade roller som den tidigare forskningen pekar på.

8.1.2 Pedagogiska identiteter i litteratururval och undervisning

Bernsteins begrepp om pedagogiska identiteter (2000, s. 65–73) framträder tydligt i deltagarnas resonemang kring litteratururval. I huvudsak kan lärarnas och skolbibliotekariernas beskrivningar av litteraturvalet i relation till undervisningen kopplas till *terapeutiska* och *prospektiva pedagogiska identiteter*, medan *retrospektiva identiteter* förekommer i begränsad utsträckning.

Den terapeutiska identiteten framträder tydligast i deltagarnas betoning av litteraturens betydelse för elevernas personliga utveckling, identifikation och empatiska förmågor. När deltagarna motiverar litteraturens roll i undervisningen sker det ofta i termer av vad litteraturen kan möjliggöra för eleverna i form av självförståelse och förståelse för andra, snarare än dess plats i ett gemensamt litterärt kulturarv. Som tidigare framhållits ligger detta synsätt nära en erfarenhetspedagogisk ämnessyn, där elevernas livsvärld och känslomässiga engagemang ges stor betydelse (Malmgren, 1996, s. 86–87). I linje med Bernsteins (2000, s. 68; s. 73) beskrivning av den terapeutiska identiteten betonas elevernas personliga och sociala utveckling av deltagarna och urvalet syftar ofta till att skapa broar mellan litteraturen och elevernas egen värld. Återkommande aspekter i deltagarnas resonemang inom den terapeutiska identiteten är elevnära urval, identifikation och empati samt anpassning till nivå.

Den prospektiva identiteten syns när deltagarna använder litteratur för att utmana rådande maktstrukturer och för att förbereda eleverna för samhällsliga förändringar. Detta blir tydligt i

lärarnas beskrivningar av hur litteratur används för att synliggöra skilda livsvillkor, utmana invanda perspektiv och öppna upp diskussioner om samhällskritik. Dessa resonemang ligger i linje med Molloy (2017, s. 13–14) beskrivningar av litteraturundervisning som en kritisk och demokratisk praktik. Genom att välja verk som behandlar dessa teman uttrycks en ambition att förbereda eleverna för ett pluralistiskt och demokratiskt samhälle, vilket kan jämföras med Hartsmars och Liljefors Perssons (2013, s. 9) samt Biestas (2008, s. 43–44) forskning om medborgerlig bildning. Skolbibliotekarierna bidrar till detta genom sin betoning av perspektivbredd, representation och litteraturens samhällsrelevans. Litteratururvalet kan därmed förstås som ett medel för att skapa nya former av förståelse och gemenskap snarare än för att reproducera etablerade kulturella normer.

Den retrospektiva identiteten, där litteratururvalet legitimeras genom tradition eller kanon, spelar en mindre framträdande roll i deltagarnas resonemang. Klassiska verk förekommer, men motiveras sällan utifrån sin status som kulturarv. Anton är den som tydligast uttrycker att bildning ger eleverna de nödvändiga referensramarna för att förstå vad som format samhället i relation till litteraturen. I övrigt betonas i första hand verkens tematiska, språkliga eller didaktiska egenskaper. Detta kan tolkas som en förskjutning mot den moderna bild av hur bildning förstås inom svenskämnet, där fokus i större utsträckning ligger på elevers utveckling och framtida samhällsdeltagande snarare än på överföringen av ett fast kulturinnehåll (Gustavsson, 2003, s. 44; Hartsmar & Liljefors Persson, 2013, s. 9).

8.1.3 Litteraturundervisning som demokratisk praktik

När studiens resultat analyseras i relation till John Deweys syn på *den demokratiska skolan* framträder litteraturundervisningen som en central arena för demokratisk praktik. Utifrån Deweys (1997, s. 40–42) förståelse av demokrati som en livsform, där gemensamma erfarenheter och kommunikation är grundläggande för lärande och samhällsdeltagande, får litteratursamtalen en betydelsefull funktion. Litteratursamtalen kan i detta sammanhang förstås som ett sätt att knyta samman skolans *formella utbildning* med de erfarenheter och perspektiv som präglar elevernas *informella utbildning*, det vill säga de erfarenheter som formas utanför skolan (Dewey, 1997, s. 40–42). Som lärarna förklarar i resultatet används gemensam läsning och samtal som ett sätt för eleverna att pröva sina tankar, lyssna till andras tolkningar och delta i ett gemensamt meningsskapande. På så sätt kan den informella utbildningen bli integrerad i den formella utbildningen. Lärarnas betoning av att lyssna till andra kan även kopplas till Deweys begrepp om *social kontinuitet* (Dewey, 1997, s. 35–42), där individens förståelse utvecklas genom möten med andras erfarenheter och levda sammanhang. Genom arbetet med

gemensamma texter och ett gemensamt meningsskapande minskas risken för det som Dewey (1997, s. 184–186; s. 44) benämner som ”stängda sociala och kulturella bubblor” eftersom litteraturundervisningen, som lärarna beskriver den, fungerar som en brygga mellan skolans formella utbildning och de informella erfarenheter som annars kan bli isolerade från varandra.

Lärarnas utsagor om hur litteratursamtalens betydelse för elevernas demokratiska utveckling överensstämmer med Larssons (2024, s. 12) beskrivning av att läsning sällan är en individuell aktivitet, utan sker i samband med gemensamma textsamtal. I linje med detta visar studiens resultat att lärarna använder skönlitteratur som ett redskap för att beröra komplexa och känsliga frågor, såsom makt, våld och samhällskritik. Flera lärare beskriver att litteraturen skapar en distans till det svåra, vilket kan skapa möjligheter för diskussioner om laddade ämnen utan att eleverna behöver utgå från egna erfarenheter. Molloy (2017, s. 13–14) användning av begreppet *critical literacy* kan kopplas till lärarnas arbete med skönlitteratur att möjliggöra kritiska diskussioner om makt, normer och samhällsstrukturer. På så vis kan litteraturundervisningen fungera som en trygg arena för etisk reflektion och kritiskt tänkande.

Som framkommer i resultatet betraktas litteraturens didaktiska potential inte som en färdig eller automatisk egenskap hos en text, utan som en möjlighet som uppstår i mötet mellan verkets innehåll och form samt de didaktiska val som görs i undervisningen. Detta ligger i linje med Arfwedsons (2006, s. 9–10) och Blomqvists (2016, s. 16–20) beskrivningar av hur texters funktion skapas i undervisningspraktiken snarare än är inneboende i verken själva. Det är därmed lärarens didaktiska beslut angående hur texter bearbetas, vilka frågor som ställs och hur samtalen leds som avgör i vilken utsträckning litteraturundervisningen bidrar till demokratisk bildning, vilket även Molloy (2002, s. 36–43) lyfter fram i sin studie kring litteraturundervisningens praktik. Detta visar att pedagogisk kompetens och strukturella förutsättningar som ger utrymme för reflektion och samtal spelar en central roll.

8.2 Metoddiskussion

Kvalitativa semistrukturerade intervjuer och tematisk analys valdes utifrån deras relevans för att uppnå studiens syfte och frågeställningar. Semistrukturerade intervjuer lämpade sig i studien eftersom de fångar resonemang, värderingar och professionella övervägande som Bryman (2016, s. 561–563) och Denscombe (2016, s. 266–267) framhåller. Under intervjuerna hade deltagarna utrymme att utveckla sina tankar, ge exempel från den egna praktiken och reflektera över sina didaktiska intentioner, vilket bidrog till ett rikt empiriskt material. Tematisk analys

möjliggjorde en systematisk identifiering av återkommande mönster i materialet, vilka grupperades i teman för att analytiskt kunna besvara studiens syfte och frågeställningar. Sammantaget bidrog kombinationen av semistrukturerade intervjuer och tematisk analys till att deltagarnas resonemang och de relevanta mönstren för att besvara syftet synliggjordes.

Samtidigt finns det metodologiska begränsningar som behöver uppmärksammas. Potentiella begränsningar med intervjumetoden är bland annat intervjueffekten (Bryman, 2016, s. 287–288; Denscombe, 2016, s. 270–271) och självrapporterade resonemang. Eftersom jag var medveten om risken med intervjueffekten eftersträvades en neutral intervju-ton, och utrymme gavs för pauser mellan frågor och svar snarare än småprat eller direkta följdfrågor, vilket gav deltagarna tid att tänka och formulera sina svar. Dessa pauser kan enligt min bedömning ha bidragit till mer ärliga och genomtänkta svar. Däremot ska det uppmärksammas att deltagarnas svar är självrapporterade resonemang och inte observerad praktik. Därmed finns det en risk att deltagarnas resonemang speglar idealiserade föreställningar om undervisningen än hur den bedrivs i praktiken. Med tematisk analys finns det alltid en närvarande subjektiv tolkning av empirin där olika forskare kan betona olika aspekter i materialet. Trots att jag hade deduktiva teman i analysen för att säkerställa att materialet kunde besvara studiens frågeställningar, var jag öppen för induktiva teman i början av analysen och tillät identifiering av mönster utanför de deduktiva temana.

Det strategiska urvalet säkerställde att deltagarna hade relevant yrkeserfarenhet av litteratururval i svenskämnet på gymnasiet. De lärarna som deltog har relativt lång yrkeserfarenhet som svensklärare, vilket kan ha bidragit till mer etablerade och reflekterande resonemang. Eftersom studien inkluderade både svensklärare och skolbibliotekarier på gymnasieskolan möjliggjordes en breddning av materialet och analysen genom att professionella perspektiv kunde relateras till varandra, något som tidigare har studerats i begränsad omfattning. Båda skolbibliotekarierna har varit verksamma på samma skola som lärarna. Den ena var dock inte längre verksam där vid tidpunkten för studien, men har nyligen arbetat på skolan under en längre period och har god kännedom om dess organisation, samarbetsformer med deltagande svensklärare och skolbibliotekets praktik. Därför bedömdes det att hon ändå delade skolkontexten på ett relevant sätt för studien. Att samtliga deltagare, både lärare och skolbibliotekarier, verkar eller har verkat inom samma skolkontext kan begränsa studiens överförbarhet till andra sammanhang eftersom lokala förutsättningar och arbetsformer kan påverka resultaten. Samtidigt stärker detta jämförbarheten mellan deltagarna och därmed studiens interna trovärdighet.

Artificiell intelligens har använts som ett stöd under arbetet med studien på ett kritiskt och reflekterande sätt. De tillfällen CoPilot (Microsoft, 2026) användes som språkstöd under skrivprocessen kopierades inga formuleringar direkt, utan de genererade förslagen användes som hjälpmedel och formulerades sedan om för att inte tappa den egna rösten i texten. Likaså fanns det en källkritisk medvetenhet när ChatGPT (OpenAI, 2026) användes för att få förslag på källor till studiens ”Bakgrund” och ”Tidigare forskning” avsnitt. Dessa förslag fungerade som utgångspunkt, varefter ett urval genomfördes, som sedan granskades för att verifiera källornas relevans och tillförlitlighet via Jönköping Universitys bibliotek. Endast källor som var vetenskapligt förankrade, peer-reviewed och var relevanta för studiens syfte inkluderades i arbetet, medan övriga valdes bort.

9. Summering och vidare forskning

För att summera har denna studie undersökt följande frågeställningar:

- Hur motiverar lärare och skolbibliotekarier litteraturvalet i relation till svenskämnets bildnings- och demokratiuppdrag?
- Vilka skönlitterära verk väljer gymnasielärare att använda i svenskundervisningen i relation till svenskämnets bildnings- och demokratiuppdrag?
- Vilka didaktiska möjligheter uppger lärarna att de valda verken erbjuder i undervisningen i relation till svenskämnets bildnings- och demokratiuppdrag?
- Hur beskriver lärare och skolbibliotekarier sin samverkan kring litteraturvalet?

Studien visar att samtliga deltagare ser litteraturen som ett centralt medel för att förmedla bildning och demokrati och det fanns konsensus kring att bildning beskrivs som en långsiktig process där eleverna utvecklas som människor genom att möta skilda livsöden, perspektiv och kulturer. I litteraturundervisningen realiserades bildnings- och demokratiuppdraget ofta genom själva arbetssätten snarare än genom verken i sig.

I relation till den andra frågeställningen visar resultatet att litteraturvalet i hög grad präglas av elevgruppen, deras läsförmåga och motivation snarare än av fasta litterära normer eller kanon. Detta innebär att kopplingen till bildnings- och demokratiuppdraget främst framträder indirekt genom de perspektiv och erfarenheter eleverna får tillgång till. Samtidigt fokuserar skolbibliotekarierna mer på att erbjuda en bredd och representation i utbudet.

Resultatet visar i relation till den tredje frågeställningen att lärarna identifierar flera didaktiska möjligheter i både verkens innehåll och form där noveller och utdrag ofta användes för att göra läsningen hanterbar, medan mer komplexa verk kräver stöttning genom gemensam närläsning och vägledande exempel. Dessa arbetssätt kopplas i sin tur till bildnings- och demokratiuppdraget genom att de möjliggör reflektion, perspektivtagande och kritiskt tänkande.

I den sista frågeställningen framkommer det i resultatet att samarbetet beskrivs som informellt, behovsstyrt och sporadiskt. Samarbetet framställs fungera bäst vid praktiska moment men begränsas ofta av tidsbrist och hög personalomsättning. Däremot finns det en tydlig vilja från båda parter att utveckla samarbetet.

Sammantaget visar studien därmed att litteratururvalet i svenskämnet utgör en komplex didaktisk praktik där bildnings- och demokratiuppdraget sällan styr valen explicit, men realiserar i samspelet mellan professionella bedömningar, undervisningens arbetssätt och de organisatoriska villkor som omger litteraturundervisningen.

Vidare forskning skulle med fördel kunna inkludera elevernas perspektiv på litteratururval och litteraturundervisning för att undersöka hur bildnings- och demokratiuppdraget upplevs i praktiken. Det finns även behov av studier som ytterligare fokuserar på hur mer strukturerade former av samarbete mellan svensklärare och skolbibliotekarier kan utvecklas och vilka konsekvenser detta kan få för litteratururvalet. Slutligen skulle jämförande studier mellan olika skolkontexter och fler deltagande skolbibliotekarier kunna bidra till ytterligare fördjupning.

Referenslista

- Andrén, C-G. (2017). Bildning och reformationen. *Svensk teologisk kvartalsskrift*, 93(1–2), 19–31.
- Arfwedson, G. B. (2006). *Litteraturdidaktik: Från gymnasium till förskola: En analys av litteraturundervisningens hur-fråga med utgångspunkt från svenska didaktiska undersökningar i ett internationellt perspektiv*. Vetenskapsrådet.
<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2006-08-10-litteraturdidaktik-fran-gymnasium-till-forskola.html>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique* (Rev. ed). Rowman & Littlefield Publishers.
- Biesta, G. (2008). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Blomqvist, H. (2016). Didaktiseringsprocessen: Litteraturvetenskapens behov av litteraturdidaktik och litteraturdidaktikens beroende av litteraturteori. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 1, 15–26.
- Bohman, P., & Larsson, K. (2020, 15 september). *Ett försök att ringa in skolans bildningsuppdrag* (PM). Skolverket.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brink, L. (2009). Skönlitteraturens väg till klassrummet – om läsarkarriär, skolkanon och verklighetsanpassning. I L. Kåreland (Red.), *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (s. 38–65).
- Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.). Liber.
- Centerwall, U., & Langelotz, L. (2022). Norm Critical Projects in Swedish School Librarian Practices. *Nordic Journal of Library and Information Studies*, 3(2), 16–32.
<https://doi.org/10.7146/njlis.v3i2.132277>
- Dahl, C. (2015). *Litteraturstudiets legitimeringar: analys av skrift och bild i fem läromedel i svenska för gymnasieskolan*. Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs universitet.
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (4 uppl.). Studentlitteratur.

- Dera, J. (2025). Why do we actually have to read all these books for school?: Assessing literature teachers' legitimations of literary reading towards students in upper-secondary education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 25(1), 1–30. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2025.25.1.741>
- Dewey, J. (1997). *Demokrati och utbildning*. Daidalos.
- EU 2016/679. *Europaparlamentets och rådets förordning (EU) 2016/679 av den 27 april 2016 om skydd för fysiska personer med avseende på behandling av personuppgifter och om det fria flödet av sådana uppgifter och om upphävande av direktiv 95/46/EG (allmän dataskyddsförordning)*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.L_.2016.119.01.0001.01.SWE&toc=OJ%3AL%3A2016%3A119%3ATOC
- Farmer, L. S. J. (2019). School librarians in Sweden: A case study in change. *IFLA Journal*, 45(4), 344–352. <https://doi.org/10.1177/0340035219845018>
- Gustavsson, B. (2003). Bildning och demokrati. Att förmedla det partikulära och det universella. *Utbildning och demokrati*, 12(1), 39–58. <https://doi.org/10.48059/uod.v12i1.740>
- Hartsmar, N., & Liljefors Persson, B. (2013). Introduktion. I N. Hartsmar & B. Liljefors (Red.), *Medborgerlig bildning: demokrati och inkludering för ett hållbart samhälle* (s. 7–14). Studentlitteratur.
- Hultin, E. (2008). Gymnasiereformen och svenskämnets traditioner. *Utbildning och demokrati*, 17(1), 99–108.
- Larsson, M. (2024). "Alla texter är ju texter." Svensklärare om sakprosa och skönlitteratur i gymnasiets svenskundervisning. *Acta didactica Norden*, 18(3), Article 8. <https://doi.org/10.5617/adno.10908>
- Liedman, S-E. (2001). *Ett oändligt äventyr: om människans kunskaper*. Bonnier.
- Liedman, S-E. (2011). *Hets! En bok om skolan*. Bonnier.
- Lundström, S. (2007). *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. Print & Media. <https://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:140819/FULLTEXT01.pdf>
- Malmgren, L-G. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan* (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Microsoft. (2026). *Copilot* [Large language model]. <https://copilot.microsoft.com/>
- Moley, P. F., Bandré, P. E., & George, J. E. (2011). Moving Beyond Readability: Considering Choice, Motivation and Learner Engagement. *Theory into Practice*, 50(3), 247–253. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.584036>

- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Molloy, G. (2017). *Svenskämnets roll: Om didaktik, demokrati och critical literacy*. Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Studentlitteratur.
- OpenAI. (2026). *ChatGPT* [Large language model]. <https://chatgpt.com/>
- Ranemo, C. (2021). *Bibliotek 2020: Offentligt finansierade bibliotek*. Kungliga biblioteket. <https://www.kb.se/samverkan-och-utveckling/biblioteksstatistik.html>
- SFS 2018:218. *Lag (2018:218) med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2018218-med-kompletterande-bestammelser_sfs-2018-218/
- Shulman, L. S. (2013). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Journal of Education (Boston, Mass.)*, 193(3), 1–11. <https://doi.org/10.1177/002205741319300302>
- Skollag (2010:800). Sveriges riksdag. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/
- Skolverket. (2010). *Svenska*. Hämtad 6 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/search/subjects/SVE?v=8#SVE>
- Skolverket. (2023). *Svenska*. Hämtad 6 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#/search/subjects/SVEN?version=1#SVEN>
- Skolverket. (2011). *Gymnasieskolan*. Hämtad 8 mars, 2026, från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan/curriculums/GY2011?schoolType=GY&typeOfSyllabus=COURSE_SYLLABUS×pan=LATEST
- Skolverket. (2025). *Läroplan för gymnasieskolan*. Hämtad 8 mars, 2026, från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-gy25-for-gymnasieskolan#/curriculums/LGY2025?schoolType=GY&typeOfSyllabus=COURSE_SYLLABUS×pan=LATEST

- Skolverket. (2026). *Läslistor*. <https://www.skolverket.se/kompetensutveckling/stod-i-arbetet/laslistor>
- Skolverket. (10 februari 2026). *Skapa förutsättningar och struktur för skolbibliotek*. <https://www.skolverket.se/lorande-och-trygghet/skolbibliotek/skapa-forutsattningar-och-struktur>
- Statens offentliga utredningar. (2021). *Läsa, lära, leva: Ett läsfrämjande samhälle (SOU 2021:3)*. Norstedts Juridik. https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2021/01/sou-20213/?utm_source=copilot.com
- Sörlin, S. (2019). *Till bildningens försvar: den svåra konsten att veta tillsammans* (Första utgåvan). Natur & Kultur.
- Tegnér, E. (2010). *Epilog vid magisterpromotionen i Lund 1820*. Svenska Dikter. https://svenskadikter.com/Epilog_vid_magisterpromotionen_i_Lund_1820
- Thavenius, J. (1999). Gymnasiets litterära kanon. I J. Thavenius (Red.), *Svenskämnets historia* (s. 119–136). Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (20 oktober 2025). *Etik i forskningen*. <https://www.vr.se/uppdrag/etik/etik-i-forskningen.html>

Bilagor

Bilaga a: Intervjuguide lärare

Inledning:

- Kort presentation av studien och dess syfte.
- Påminnelse om anonymitet och underskrift av samtyckesblankett.
- Fråga om personen vill ställa några frågor innan intervjun börjar.

Bakgrund och kontext:

- Hur länge har du varit verksam lärare?
- Vilket program undervisar du just nu?
- Vilka kurser undervisar du just nu?

Litteratururval i praktiken:

- Vilka skönlitterära verk brukar du oftast använda i undervisningen?
 - Finns det verk som återkommer? Varför?
 - Finns det verk som du använt men inte längre? Varför?
- Hur mycket upplever du att du själv kan styra över vilka litterära verk som används i undervisningen?
- Hur går du konkret till väga när du väljer skönlitteratur till en kurs eller ett arbetsområde?
- Vilka faktorer upplever du påverkar ditt urval mest?
 - Ex. elevernas intressen, kursmål, eget läsande
- Hur påverkar praktiska förutsättningar, såsom tillgång till klassuppsättningar eller skolbibliotekets resurser, dina val?

Didaktiska och pedagogiska överväganden:

- Vilka didaktiska möjligheter tycker du att de verk du väljer erbjuder?
 - Ex. värdegrundsarbete, textanalys, identitetsarbete
- Hur hanterar du balansen mellan litteratur som engagerar och litteratur som anses viktig/bildande?

- Hur reflekterar du kring representationen i de verk du väljer?
 - Ex. kön, etnicitet, perspektiv, erfarenheter, nationell/internationell bredd

Bildning och demokrati:

- Hur ser du på svenskämnets roll i skolans bildnings- och demokratiuppdrag?
- På vilket sätt påverkar detta uppdrag ditt litteratururval, om det gör det?
- Hur upplever du att styrdokumentet påverkar dina litteratururval i praktiken?
 - Ser du dem som styrande (mätbara) eller mer öppna för tolkning?

Samverkan med skolbiblioteket:

- Har du något samarbete med skolbiblioteket kring ditt litteratururval?
 - JA: Hur ser samarbetet ut? Hur skulle du beskriva bibliotekets roll i din urvalsprocess?
 - NEJ: Varför inte? Är det något du skulle kunna tänka dig? Hur skulle du använda skolbiblioteket som stöd i urvalsprocessen?

Avslutning:

- Är det något viktigt vi inte har pratat om som du vill lägga till?

Bilaga b: Intervjuguide skolbibliotekarier

Inledning:

- Kort presentation av studien och dess syfte.
- Påminnelse om anonymitet och underskrift av samtyckesblankett.
- Fråga om personen vill ställa några frågor innan intervjun börjar.

Bakgrund och arbetsroll:

- Hur länge har du varit verksam skolbibliotekarie?
- Hur skulle du beskriva din och skolbibliotekets roll på skolan?

Bibliotekets arbete med skönlitteratur:

- Arbetar du med att stödja svensklärare i arbetet med skönlitteratur?
 - JA: Hur går detta arbete till?
 - NEJ: Är det något du skulle se som förmånligt? Hur tror du arbetet skulle se ut?
- Vilket inflytande upplever du att du har över litteraturvalet med koppling till svenskämnet?
 - Kan du påverka, rekommendera, styra?
- Finns det någon typ av litteratur som efterfrågas av svensklärare?

Samarbete med svensklärare:

- Har du något samarbete med svensklärarna kring deras litteratururval?
- Vad underlättar eller försvårar samarbetet/eventuellt samarbete?
 - Ex. tid, kommunikation, struktur
- Upplever du att du kan/skulle kunna utmana lärarnas etablerade urval eller erbjuda nya perspektiv?
- Finns det organisatoriska hinder som begränsar bibliotekets möjligheter att stödja svenskämnet så som du önskar?

Bibliotekets roll i bildning och demokrati:

- Hur tänker du att skolbiblioteket kan bidra till skolans bildnings- och demokratiuppdrag?

Avslutning:

- FINNS: Tycker du att samarbetet fungerar bra mellan svensklärare och skolbiblioteket?
- FINNS INTE: Är ett samarbete med svensklärare något du skulle kunna tänka dig i framtiden?
- Är det något viktigt vi inte har pratat om som du vill lägga till?

Bilaga c: Samtyckesblankett

Jag genomför en studie inom ramen för mitt examensarbete vid Jönköpings University. Syftet med studien är att undersöka hur svensklärare och skolbibliotekarier på gymnasiet **resonerar kring val av skönlitteratur i undervisningen, vilka didaktiska överväganden som ligger bakom urvalen samt hur de relaterar dessa val till svenskämnets bildnings- och demokratiuppdrag.**

Det inspelade material kommer att **avidentifieras** och all hantering av data sker i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed. Materialet kommer att förvaras på ett säkert sätt på en lösenordskyddad enhet som endast jag har tillgång till. Det inspelade materialet kommer **enbart** att användas för detta examensarbete och **raderas efter att studien är slutförd.**

Ditt deltagande är **frivilligt** och du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan att ange någon anledning. Du kan också be om att få **återta** delar av ditt bidrag fram till dess att analysarbetet påbörjats.

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

Med vänliga hälsningar,

Matilda Brink

Mail: XXX

Genom att skriva under här nedanför intygar du att du har tagit del av ovanstående information och samtycker till att delta i studien.

Ja, jag har tagit del av ovanstående information och accepterar att delta i studien.

Namnteckning:

Namnförtydligande:

Bilaga d: Tabell övergripande teman

Färg	Tema	Definition
Grön	Bildnings- och demokratiuppdraget	Utsagor som rör skolans demokratiska uppdrag, värdegrund, delaktighet, perspektiv och elevers möjligheter att utveckla förståelse för andra.
Gul	Litteratururval	Utsagor som rör val av litteratur, kriterier för urval och faktorer som påverkar vilka verk som används i undervisningen eller köps in.
Ljusblå	Didaktiska potentialer	Utsagor som rör hur litteratur används i undervisningen, dess funktion för lärande, vilka förmågor/kunskaper som utvecklas och verkens inneboende egenskaper.
Lila	Samarbete mellan svensklärare och skolbibliotekarier	Utsagor som rör samverkan mellan lärare och skolbibliotekarier, organisatoriska strukturer samt möjligheter och hinder i samarbetet.

Bilaga e: Tabell teman och kopplingar

Tema	Subtema	Beskrivning subtema	Exempel och citat	Tolkning
Bildnings- och demokratiuppdraget	Bildning genom perspektiv och tillgänglighet	Vad litteraturen gör med eleverna. Gemensam kärna: möta andra livsvillkor, representation, bredd, igenkänning och förståelse.	Samtliga deltagare beskriver litteratur som ett sätt att möta andra livsöden, skapa igenkänning och vidga perspektiv. “...ta del av andras tankar och få andras perspektiv...”	Bildning: långsiktig process Mötet med olika perspektiv utgör central del.
Bildnings- och demokratiuppdraget	Demokrati genom litterär praktik	Hur demokrati realiseras i klassrummet genom arbetssätt snarare än genom verken.	Litteratursamtal, diskussioner, gemensam textbearbetning. ”...ta del av andras tankar och få andras perspektiv...”	Demokrati realiseras genom klassrummets arbetsformer där alla röster ges uttrymme.
Bildnings- och demokratiuppdraget	Tabubrytande och samhällskritisk undervisning	Behandla känsliga eller komplexa samhällsfrågor	“...det är viktigt att vi vågar prata om sånt som också är jobbigt...”	Skolan ses som en plats för att hantera komplexa och känsliga samhällsfrågor.

Litteratururval	Elevnära och motiverande urval	Litteratur väljs utifrån elevgruppens nivå, motivation, läslust och behov Skolbibliotekets fokus på variation i genre, nivå och perspektiv	“...jag väljer mycket utifrån vad jag har för grupp...” Noveller/enklare-svårare verk/utdrag, genrer “...jag vill inte använda någonting som dödar elevernas läslust...” Film/högläsning “...vi kan högläsa den så att alla är med...” Viola pratar ofta om läslusten, brett utbud.	Litteraturvalet anpassas efter elevgruppens behov och förutsättningar. Urvalet styrs av ambitionen att stärka elevernas motivation att läsa.
Litteratururval	Urval styrt av professionellt omdöme	Lärarnas egna erfarenheter, engagemang och trygghet med verken påverkar urvalet	Lärare återkommer till verk som ”fungerar” i undervisningen.	Urvalet formas av professionella bedömningar än av yttre normer.
Didaktisk potential	Verkens innehåll och form	Egenskaper som tillhör verken i sig: språk, struktur, teman och motiv, fysiska egenskaper	Valde Intet för att språket var lättare, samma sak med Berätta tre saker.	Verkens inneboende egenskaper skapar en relation till lärarnas urval och avgör vilka strategier

			Förvandlingen kort men svår.	som krävs i undervisningen.
Didaktiska potentialer	Litteratur som grund för reflektion och utveckling	Strategier som gör litteraturen tillgänglig Koppling till andra förmågor Elever känner igen sig i texter och utvecklar empati	“...det blir lättare för elever att identifiera sig...” “...det blir ofta ganska intressanta diskussioner...” ”det blir inte det jag hade tänkt” Elever identifierar sig med karaktärer och situationer som leder till samtal.	Skönlitteratur fungerar som ett verktyg för empati och igenkänning (utveckling av personlig och social utveckling)
Samarbete	Pragmatiskt och relationsstyrt samarbete	Spontant och behovsstyrt samarbete Samarbete kring bokval, inköp, författarbesök Samarbete med kollegor snarare än skolbibliotekarier	“...det är bara att hojta till...” Det är hackigt (Monika). Lärarna går när dom känner för det. Höstens inköp av litteraturer. Tips och idéer ibland. Författarbesök.	Samarbetet sker spontant snarare än strukturerat. Samarbete förekommer främst vid inköp och författarbesök när det är planerat. Trots att bibliotekarierna finns framstår det naturligt att prata med kollegor i första hand

			<p>Besök ut i klassrummen för att visa vilka böcker som finns att välja och ge tips till eleverna.</p> <p>”och med mina kloka kollegor”</p> <p>”jag valde Förvandlingen för att min kollega hade ett sådant bra upplägg”</p>	
Samarbete	Begränsningar och utvecklingspotential	Upplevda brister i samarbetet Begränsningar	<p>“...det kan man alltid göra mer...”</p> <p>Det har varit olika skolbibliotekarier så man har inte fått chans att skapa ett hållbart samarbete.</p> <p>Tid.</p>	<p>Samtliga uttrycker att samarbetet kan utvecklas ytterligare.</p> <p>Organisatoriska faktorer påverkar samarbetets omfattning.</p> <p>Däremot fungerar samarbetet fortfarande.</p>

